

**IVONETE APARECIDA ALVES**

**EDUCAÇÃO INFANTIL E RELAÇÕES ÉTNICAS E RACIAIS:  
PELE NEGRA E CABELO CRESPO NAS ESCOLAS  
PÚBLICAS E SUA TRADUÇÃO NOS TRABALHOS  
ACADÊMICOS**



Fonte: <http://www.flickr.com/photos/naborjr/6373990753/>

**PRESIDENTE PRUDENTE  
2017**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP**

**IVONETE APARECIDA ALVES**

**EDUCAÇÃO INFANTIL E RELAÇÕES ÉTNICAS E RACIAIS:  
PELE NEGRA E CABELO CRESPO NAS ESCOLAS  
PÚBLICAS E SUA TRADUÇÃO NOS TRABALHOS  
ACADÊMICOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosiane de Fátima Ponce  
Coorientador: Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Divino José da Silva

Linha de Pesquisa: Desenvolvimento Humano,  
Diferença e Valores

PRESIDENTE PRUDENTE  
2017

## FICHA CATALOGRÁFICA

A479e Alves, Ivonete Aparecida  
Educação Infantil e relações étnicas e raciais : pele negra e cabelo crespo nas escolas públicas e sua tradução nos trabalhos acadêmicos / Ivonete Aparecida Alves. - Presidente Prudente : [s.n], 2017  
277 f.

Orientadora: Rosiane de Fátima Ponce

Coorientador: Divino José da Silva

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia

Inclui bibliografia

1. Educação infantil. 2. Relações étnicas e raciais negras. 3. Estudo bibliográfico. 4. Afrocentricidade. 5. Movimento negro como sujeito. I. Ponce, Rosiane de Fátima. II. Silva, Divino José da. III. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. IV. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: "EDUCAÇÃO INFANTIL E RELAÇÕES ÉTNICAS E RACIAIS: PELE  
NEGRA E CABELO CRESPO NAS ESCOLAS PÚBLICAS  
PRESENTES EM PRODUÇÕES ACADÊMICAS"

AUTORA: IVONETE APARECIDA ALVES  
ORIENTADORA: ROSIANE DE FATIMA PONCE  
COORDENADOR: DIVINO JOSE DA SILVA

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em EDUCAÇÃO, pela  
Comissão Examinadora:

**Profa. Dra. Rosiane de Fatima Ponce**  
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

**Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco**  
Programa de Pós-graduação em Educação / Universidade do Oeste Paulista

**Prof. Dr. Nécio Turra Neto**  
Departamento de Geografia / Faculdade de Ciências e Tecnologia

Presidente Prudente, 23 de fevereiro de 2017

## **NEGRITUDE**

*De mim  
parte um canto guerreiro  
um vôo rasante, talvez rumo norte  
caminho trilhado da cana-de-açúcar  
ao trigo crescido, pingado de sangue  
do corte do açoite. Suor escorrido  
da briga do dia  
que os ventos do sul e o tempo distante  
não podem ocultar.*

*De mim  
parte um abraço feroz  
um corpo tomado no verde do campo  
beijado no negro da boca da noite  
amado na relva, gemido contido  
calado na entranha  
oculto do medo da luz do luar.*

*De mim  
parte uma fera voraz  
(com sede, com fome)  
de garras de tigre  
pisar de elefante correndo nas veias  
do fogo queimado vermelho nas matas  
rugir de leões bailando no ar.*

*De mim  
parte de um pedaço de terra  
semente de vida com gosto de mel  
criança parida com cheiro de luta  
com jeito de briga na areia da praia  
de pele retinta, deitada nas águas  
sugando os seios das ondas do mar.*

*De mim  
parte N E G R I T U D E  
um golpe mortal  
negrura rasgando o ventre da noite  
punhal golpeando o colo do dia  
um punho mais forte que as fendas de aço  
das portas trancadas  
da casa da história.*

*Celinha (2008, p. 34/35)*

## **DEDICATÓRIA**

**Para minha mãe Maria Alves  
Que inúmeras vezes trocou seu pão pelo meu lápis.**

**Para minhas irmãs Matilde e Maria Helena  
Pelo incentivo para que eu lesse em voz alta.**

**Para a PROFESSORA Fátima Rotta:  
Herdeira de Paulo Freire  
Educadora popular de imensa preciosidade.**

***In memoriam* de Paulo Freire que nos ensinou que é preciso *sulear* o mundo.**

## AGRADECIMENTOS

Diante da imensa lista, agradeço aos colegas da Pós-Graduação da FCT/ Unesp, que durante as aulas intensificaram minha percepção da trabalhadeira que temos pela frente...

Ao Guilherme pela elaboração de gráficos e tabelas, revisões dos textos em suas várias versões, pelas traduções do português para o espanhol. Ao Lindberg pelo entusiasmo.

À minha filha Lisie, depositária de uma educação afrocentrada na diáspora negra, que tem sabido respeitar a ancestralidade africana.

Ao meu marido Agnaldo pela paciência e cumplicidade diante de tantas tarefas acadêmicas.

À minha orientadora Rosiane Ponce que mesmo diante das profundas diferenças... Ajudou-me a persistir com o temário proposto.

Ao meu orientador Divino José da Silva, pela ternura comprometida com a realização deste trabalho.

À banca de qualificação e de defesa: Renata Coimbra com as inquietudes sugestivas e Nécio Turra com o carinho das observações, sobretudo pela qualidade e compromisso na revisão do trabalho, indicando novas referências, trilhas diferentes para chegar a um resultado dialogado, ainda que conflituoso, como pode ser um trabalho acadêmico não conformista. Ao Marcos Francisco, desde a graduação contribuindo com meu desejo de mudança e novas expectativas na formação de educadoras e educadores populares, tão afetuoso e com o olhar amigo presente na banca de defesa.

Às meninas e meninos do Coletivo Mãos Negras, com tantas perguntas pedagogicamente elaboradas, traçando um caminho de trabalho para além do texto acadêmico, trazendo para a universidade um pouco mais de nossas lutas quilombolas. E Taís Teles, mulher kekere, com certeza futura gueledé, pela coragem ao iniciar uma revolução nesta instituição. A Analú por ser quem é: negra, linda com *dreads* maravilhosos em um corpo que porta nossa ancestralidade quando anda e principalmente quando dança.

À Fabiana Alves pela indignação e principalmente pela competência em tudo que faz, até quando grita.

Devo um agradecimento especial aos jardineiros da FCT/Unesp, pelas sombras maravilhosas que abrigaram nossas reuniões de trabalho e nossas reuniões festivas. Além das sombras, as frutas da época mataram nossa fome e pouparam os poucos recursos de nossas famílias negras, historicamente espoliadas. Sei que escrevi na época das goiabeiras, manchei o rascunho com o roxo das jabuticabas, muitas vezes temporonas, e com o quase preto dos jambolões. O cheiro da jaca impregnou minha agenda cheias de “lembranças”, tantos “não posso esquecer-me disso” que me lembrei de cada vez mais foi das frutas.

Às meninas da limpeza e organização dos espaços acadêmicos, com seus sorrisos de cumplicidade: “uma mulher negra como nós e acadêmica”, defendendo uma dissertação... Vejo em cada face “um também posso”. Estamos juntas garotas!!!

Agradeço a CAPES (2014/2016) - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – MEC/Brasil, pela bolsa que possibilitou maior dedicação à pesquisa, viagens de estudos e participações em eventos.

À minha xará Ivonete, da Secretaria do PPGE e toda a equipe da Pós pela paciência e cuidado com nossas dúvidas administrativas e um pouco de preguiça para consultar a quantidade de Portarias Normativas e regras estabelecidas. A Michele (bibliotecária) pela preciosa colaboração na revisão das Normas Bibliográficas.

Às meninas do Coletivo “OFormigueiro” da FCT, pela confecção dos cartazes da Qualificação Popular e da Defesa Pública deste trabalho.

Aos músicos Fábio Fogo, Júlio César, Lisie e Marcel pela apresentação no dia da Defesa Pública.

Agradeço a Lygia Laranjeira pelo cuidado na tradução do Resumo para o inglês.

E observo que o Resumo em Iorubá foi literalmente do Google Tradutor e deve ter ficado cheio de equívocos. Eu assumo, pois é preciso desafiar a Academia para que aprendamos ao mesmo tempo uma língua de nossos antepassados negros.

**Akobem: Símbolo adinkra - O Clarim da Resistência (O Som do Akoben é um grito de batalha). Símbolo de uma chamada às armas ou ação coletiva, à prontidão e ao voluntarismo. (Elisa Larkin Nascimento e Carlos Gá, 2009, p. 106-107).**



**O chifre da guerra**



ALVES, Ivonete Aparecida. **Educação Infantil e relações étnicas e raciais: pele negra e cabelo crespo nas escolas públicas e sua tradução nos trabalhos acadêmicos.** 2017. 279 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Pós-Graduação em Educação, Presidente Prudente/SP, 2017.

## RESUMO

Esta dissertação está vinculada à linha de pesquisa Desenvolvimento Humano, Diferença e Valores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (FCT/UNESP) e foi gestada a partir de algumas perguntas sudeadoras: “O que as pesquisas acadêmicas dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEs) do Estado de São Paulo revelam sobre as práticas educativas racistas e antirracistas na Educação Infantil?” e “Quais eixos sobre Educação das Relações Étnicas e Raciais Negras (RERN) podem ser mais relevantes na luta antirracista?”. Como questão subsidiária elaborou-se um capítulo para responder à existência de uma história e historiografia da educação da criança negra. Para responder a estas questões foi realizado um estudo de cunho bibliográfico da produção de dissertações e teses dos *campus* da Unesp de Marília, de Presidente Prudente, de Rio Claro, e Araraquara – Educação Escolar; na Faculdade de Educação da USP; na Faculdade de Educação da UNICAMP e na Faculdade de Educação da UFSCar: sete PPGEs de quatro instituições de ensino público de São Paulo. Este levantamento considerou 192 trabalhos que tratam das RERN em um universo total de 6.873 dissertações e teses defendidas em 14 anos de produção acadêmica na Pós-Graduação em Educação (2000 a 2014). As análises procedidas das dissertações e teses identificadas no processo de estudo, tiveram como contributo fundamental a tônica afroperspectivista: conjunto de pontos de vista, estratégias, sistemas e modos de pensar e viver de matrizes africanas; gestada pelo Movimento Negro no Brasil e na diáspora negra, como sujeito político da Educação Popular, além da inspiração da filosofia ubuntu (uma pessoa só é uma pessoa através de outras pessoas). O estudo cíclico levou também em consideração a história de vida da pesquisadora, que entende a militância como importante estratégia de combate ao racismo, comparecendo a experiência vivida como malunga em um mocambo, que perpassa a narrativa na dissertação.

Palavras-chave: Educação Infantil; Relações Étnicas e Raciais Negras; Estudo Bibliográfico; Afrocentricidade; Movimento Negro como Sujeito.

**ALVES, Ivonete Aparecida. Child Education and ethnic and racial relations: black skin and curly hair in public schools and its translation in scholarly works. 2017. 279 f. Dissertation (Master in Education) State University of São Paulo, Faculty of Sciences and Technology, Postgraduation in Education, Presidente Prudente / SP, 2017.**

### **Abstract**

This dissertation is related to the line of research in Human Development, Difference and Values of the Graduate Studies Program in Education of the College of Science and Technology of São Paulo's State University (FCT/UNESP) and was born from some southing questions: "What do academic researches of the Graduate Studies Programs in Education (PGPE) of the State of São Paulo reveal on the racist and anti-racist educational practices in Child Education?" and "Which axes on the Education of the Ethnic and Black Racial Relationships (EEBRR) can be more relevant on the anti-racist struggle?". As a subsidiary matter, a chapter was elaborated in order to respond to the existence of a history and historiography of black child's education. To answer those questions a bibliographic study of the dissertation and thesis's production of Unesp in Marília, Presidente Prudente, Rio Claro and Araraquara's campuses has been made – Child Education; in Education College of USP; in Education College of UFSCar: seven PGPEs of four public teaching institutions of São Paulo. This survey has considered 192 papers that address the EEBRRs in a universe of a total of 6873 dissertations and theses defended over 14 years of academic production in the Graduate Studies in Education (2000 to 2014). The conducted analysis of the identified dissertations and theses in the study process had as a fundamental contributor the afroperspectivist keynote: set of points of views, strategies, systems and thinking and living manners of African matrices; created by the Black Movement in Brazil and in the black diaspora, as a political subject of Popular Education, beyond the inspiration of the Ubuntu philosophy (one person is just a person through other people). The cyclic study has also taken into consideration the researcher's background, which comprehends the militancy as an important strategy on the fight against racism, reporting the lived experience as a Malunga in a mocambo, which surpasses the narrative on the dissertation.

Key words: Child's Education, Ethnic and Black Racial Relationships, Bibliographic Study, Afrocentricity, Black Movement as Subject.

Alves, Ivonete Aparecida. Children ká eko ati eya ati ije ajosepo: dudu, ara ati işupọ irun ni gbangba ile-iwe ati awọn oniwe-translation ni eko ogbe. 2017. 279 ojúewé. Arosọ (Titunto si ti Education) São Paulo State University, Oluko ti Science ati Technology, postgraduate Education, Presidente Prudente / SP, 2017.

## Lakotan

Ise yi ni sopọ si awọn iwadi ila *Human Development*, Iyato ati oye ti awọn *Graduate Education*, Oluko ti *Science* ati *Technology* ti awọn *Universidade Estadual Paulista* eto (*FCT / UNESP*) ati awọn ti a gestated lati diẹ ninu awọn suleadoras ibeere: "Kí omowe iwadi ti *Graduate eto ni Education (PPGEs)* ti *São Paulo* fi han nipa awọn alaifeiruedaomoenikeji ati egboogi-alaifeiruedaomoenikeji eko ise ni ibeṛe igba ewe eko? "ati" Kí aake on Education of Eya ati eḍa *Negras Relations (RERN)* le jẹ diẹ ti o yẹ ni egboogi-alaifeiruedaomoenikeji Ijakadi? ". Bi awọn kan oniranlọwọ oro ti a elaborated a ipin lati dahun si awọn aye ti a itan ati historiography ti awọn dudu oṃọ eko. Lati dahun ibeere wọnyi ti a ti waiye a bibliographic iseda iwadi isejade ti àgbàkún ati oyè ti *campins UNESP Marilia, Presidente Prudente, Rio dajudaju ati Araraquara - School Education*; Oluko ti *Education, USP*; Oluko of *Education of Unicamp* ati awọn Oluko ti *Education of UFSCar*, meje *PPGEs* mērin àkọsíle eko ajo ti. Yi iwadi kà 192 işe awọn olugbagbọ pẹlu RERN ni a lapapọ Agbaye ti 6.873 àgbàkún ati oyè ni 14 years ti omowe iwadi ni *Graduate Education (2000-2014)*. Awọn onínṃbà bẹṛe lati àgbàkún ati oyè mọ ninu iwadi ilana, ní a yeke ilowosi si afroperspectivista tonic: ojuami ti wo jọ, ogbon, awọn ọna šiše ati awọn ọna ti ero ati igbe ti African Oti; gestated nipasẹ awọn Black Movement ni Brazil ati awọn dudu Britéèni, bi oselu koko ti *Popular Education*, ni afikun si awọn awokose ti imoye Ubuntu (a eniyan ti wa ni nikan kan eniyan nipasẹ miiran eniyan). Awọn cyclical iwadi tun mu sinu iroyin awọn aye itan ti awọn awadi, ti o mo ni militancy bi ohun pataki nwon. Mirza lati dojuko eleyameya, deede si awọn iriri bi malunga ni a hovel ti o permeates awọn alaye ninu awọn arosọ.

Koko: Lojukanna Ewe *Education*; Eya ati eḍa *Relations* dudu; *Bibliographic* iwadi; *Afrocentricity*; *Black Movement* bi Koko.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
O histórico do temário	28
I - A EMERGÊNCIA DAS RELAÇÕES ÉTNICAS E RACIAIS NEGRAS NA LUTA POR CRECHES NA EDUCAÇÃO INFANTIL	36
1.1. Um conceito transversal: a educação para a subalternidade começa na creche	44
1.2. Pesquisas contemporâneas sobre Educação Infantil e Relações Étnicas e Raciais Negras	46
1.3. Raça, racismo e antirracismo: conceitos importantes para uma pedagogia decolonial	50
1.4. Contexto da Criação do Campo “Infância” como categoria de análise até o antimito “infância negra”	63
1.5. As crianças de zero a três anos no contexto das relações étnicas raciais negras	71
1.6. Racismo que causa sofrimento psíquico na educação	75
1.7. Antes e depois do golpe de 2016	84
1.8. A lei 10.639/2003 e o cotidiano escolar antes e depois do Golpe de 2016	88
1.9. A estética na ditadura da branquitude e a resistência na formatação da negritude	92
II – O PERCURSO DA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA NEGRA E AS ARTICULAÇÕES NA CONSTITUIÇÃO DA HISTÓRIA GERAL DA EDUCAÇÃO	97
2.1. Dados sobre relações étnicas raciais negras: historicizando em números para o antirracismo	101
2.2. As dissertações e teses sobre História e Historiografia da Criança Negra: tarefa minuciosa	110
2.3. Articulando técnicas de pesquisa e cruzamento de dados para reconstituição dos processos educativos da criança negra no estado de São Paulo	121
2.4. Branco, branquitude, branquidade	124
2.5. A luta pela educação desde o período escravocrata: percursos, tensões, conquistas e conceitos	129
2.6. A escola do Professor negro Pretextato Passos e Silva	138
2.7. A riqueza dos conteúdos dos trabalhos sobre relações étnicas e raciais com foco na historiografia da educação da criança negra	139
III - EIXOS DAS DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE RELAÇÕES ÉTNICAS E RACIAIS NEGRAS NO ESTADO DE SÃO PAULO: 2000/2014	146
3.1. As dissertações e teses sobre relações étnicas e raciais negras pré-selecionadas para leitura na íntegra e apresentação na dissertação	148
3.2. Apresentação dos trabalhos selecionados sobre relações étnicas e raciais na educação infantil: pesquisas e pesquisadoras (es)	149
3.3. Eixos das dissertações e teses estudadas na íntegra	160
1) Pesquisas e pesquisadoras (es) em temas relacionados às relações étnicas e raciais negras	162
1.1.O lugar de onde falam as pesquisadoras e os pesquisadores	163
1.2.O silenciamento sobre o racismo na escola	167
2) Professoras e as práticas pedagógicas no combate ao preconceito e ao	

racismo na creche e na educação Infantil	172
2.1. Currículo escolar e o combate ao preconceito racial nos documentos oficiais	173
2.2. A importância da formação continuada nas RERN	178
2.3. A maneira como as professoras lidam com as situações de preconceito na escola	185
2.4. O tratamento dado às crianças negras na creche e na educação infantil quando comparadas às crianças brancas	189
3) Percepções das professoras sobre infância e as crianças negras	194
3.1. A percepção que professoras (es) têm da infância/criança negra (memórias e observações das outras histórias negras)	194
4) A questão do branqueamento que envolve crianças negras, preconceitos e racismo	199
4.1. A Educação Infantil e o império da estética branca	201
5) Espaço, Território; brincadeiras e brinquedos na Educação Infantil	208
5. 1. A padronização das creches e educação infantil (práticas) lógica branca, não pensa a diferença, não pensa na inclusão	212
5.2. As literaturas na Educação Infantil: complementação ou contraposição	217
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	227
Memórias da minha infância negra	228
Sobre a Qualificação Popular	229
Trajetória de vida, militância e intelectualidade acadêmica: propostas	231
Uma proposta antirracista viável	236
O acervo como base de estudo afrocentrado e continuado	237
A teoria no processo dos estudos afrocentrados	239
Educação afrocentrada	240
Educação antirracista	242
Por uma educação igualitária	243
<b>APÊNDICES</b>	245
<b>REFERÊNCIAS</b>	260

## Lista de Quadros, Tabelas, Gráficos e Boxes

<b>Quadro 1</b> - Trabalhos sobre RERN selecionados para análise	31
<b>Quadro 2</b> - Programas de Pós-Graduação em Educação pesquisados quanto à temática das relações etnicorraciais no Estado de São Paulo	102
<b>Quadro 3</b> - Panorama de alguns trabalhos sobre RERN que tratam da história e da historiografia da criança negra	107
<b>Quadro 4</b> - Representatividade da História da Educação do Negro – São Paulo: instituições e gênero	111
<b>Quadro 5</b> – Sínteses dos trabalhos sobre história e historiografia da educação da criança negra	111
<b>Quadro 6</b> - Referências da história e historiografia provindo na negritude?	121
<b>Quadro 7</b> - Branquitude/ branquidade construída ou não no trabalho	127
<b>Quadro 8</b> - Panorama dos trabalhos sobre RERN selecionados para estudo	150
<b>Quadro 8 A</b> - Pesquisadoras e pesquisadores: o antes e o depois	152
<b>Quadro 9</b> - A síntese dos trabalhos selecionados para análise crítica	156
<b>Quadro 10</b> - Lócus e posicionamento político-ideológico das pesquisadoras e pesquisadores que defenderam dissertações e teses no Estado de São Paulo entre 2000 a 2014	164
<b>Quadro 11</b> – Silenciamento sobre o racismo na escola	168
<b>Quadro 12</b> – Currículo escolar e o antirracismo nos documentos oficiais	175
<b>Quadro 13</b> – Formação continuada nas Relações Étnicas e Raciais Negras	179
<b>Quadro 14</b> - Práxis cotidiana e combate ao preconceito	186
<b>Quadro 15</b> – A cor da pele como atributo de privilégios na Educação Infantil	190
<b>Quadro 16</b> – A percepção/memória que professoras (es) têm da infância/criança negra	195
<b>Quadro 17</b> – Negritude e branquitude no contexto escolar	201
<b>Quadro 18</b> - O outro lado da estética: enegrecendo o conhecimento na Educação Infantil	205
<b>Quadro 19</b> – Espaço, território e paisagens educativas na Educação Infantil	210
<b>Quadro 20</b> – Brinquedos e brincadeiras na escola	214
<b>Quadro 21</b> - Síntese do “Relato das práticas das professoras entrevistadas por Maria da Glória Calado” – metodologia da coleta da autora: História Oral	214
<b>Quadro 22</b> – Literatura, Educação Infantil e RERN	220
<b>Tabela I</b> - Dissertações e Teses e as percentagens dos trabalhos na Pós-Graduação em Educação que tratam da temática das Relações Étnicas e Raciais Negras (RERN) no período de 2000 a 2014 – São Paulo (Estado).	31
<b>Tabela II</b> - Ano de início dos PPGes em relação à audiência de dissertações e teses que tratam da temática das Relações Étnicas e Raciais Negras (RERN) no período de 2000 a 2014.	104
<b>Boxe 1</b> - Trecho do livro “ <b>O que é racismo?</b> ” de Joel Rufino	78
<b>Boxe 2</b> - Trecho de entrevista da psicanalista negra Isildinha Baptista Nogueira à Revista Amma Psique & Negritude	80
<b>Boxe 3</b> - Revista Raça Brasil na constituição positivada da infância negra com a figura do pai negro	94
<b>Boxe 4</b> - O registro da escrita de uma mulher negra mais antigo documentado no Brasil - 1770	130
<b>Boxe 5</b> - “Senhoras brasileiras em seu lar” e seus “bichinhos de estimação” - Quadros de Jean Baptiste Debret	136
<b>Boxe 6</b> - A súplica de Pretextato de Passos e Silva deferida por Euzébio de Queirós	

em 1856: um drible histórico	139
<b>Boxe 7:</b> Depoimento de José Correia Leite, “E disse o velho militante” – Organizado por CUTI	145
<b>Boxe 8:</b> Exemplo de prática promotora da igualdade racial - CEERT	185
<b>Boxe 9:</b> Relato da educadora Mariana – interferência em uma situação de aprendizado	196
<b>Boxe 10:</b> A boneca negra (quase branca) rejeitada	206
<b>Boxe 11:</b> Capas de Cartilhas dos anos 1960 e 1970	207
<b>Boxe 12:</b> Rudi Fischer “Em nome de Anna”: uma singela homenagem	213
<b>Boxe 13:</b> O tear africano de Gana que produz o tecido Kente	225
<b>Boxe 14:</b> Exemplos conteúdos das sacolas culturais difundidas pelo Mocambo Nzinga	238

### **Lista de Ilustrações**

1- Sankofa: ideograma adinkra	23
2- Foto da Fazenda Quititi, no Rio de Janeiro no período escravocrata	69
3- A Pequena Ruby Bridges e a História do Racismo nos EUA	79
4- Henrique Cunha: um dos fundadores do Jornal Clarim da Alvorada	109
5- Cartaz produzido pelo Coletivo Oformigueiro da FCT/Unesp de Presidente Prudente para a qualificação Popular	230
6- Aya: ideograma adinkra	244
7- Anexo 1: Cartaz da Defesa Pública	259

## Lista de Apêndices

	<b>Página</b>
<b>Apêndice A</b> - As teses com a temática das Relações Étnicas e Raciais da UNESP de Marília	245
<b>Apêndice B</b> - As dissertações com a temática das Relações Étnicas e Raciais da Unesp de Marília - Dissertações de Mestrado - Faculdade de Filosofia e Ciências	245
<b>Apêndice C</b> - As dissertações com a temática das Relações Étnicas e Raciais da Unesp de Presidente Prudente	245
<b>Apêndice D</b> - As dissertações com a temática das Relações Étnicas e Raciais da Unesp de Rio Claro - Instituto de Biociências	245
<b>Apêndice E</b> - As teses com a temática das Relações Étnicas e Raciais da Unesp de Araraquara – Doutorado (Faculdade de Ciências e Letras – Educação Escolar)	246
<b>Apêndice F</b> - As dissertações com a temática das Relações Étnicas e Raciais da Unesp de Araraquara – mestrado (Faculdade de Ciências e Letras – Educação Escolar)	246
<b>Apêndice G</b> - As teses com a temática das Relações Étnicas e Raciais da UFSCar - Doutorado - Centro de Educação e Ciências Humanas	246
<b>Apêndice H</b> - As dissertações com a temática das Relações Étnicas e Raciais da UFSCar - Mestrado - Centro de Educação e Ciências Humanas	247
<b>Apêndice I</b> - As teses com a temática das Relações Étnicas e Raciais da FEUSP - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo/São Paulo	249
<b>Apêndice J</b> - As dissertações com a temática das Relações Étnicas e Raciais da FEUSP - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo/São Paulo	251
<b>Apêndice L</b> - As teses com a temática das Relações Étnicas e Raciais da UNICAMP – Doutorado - Faculdade de Educação	254
<b>Apêndice M</b> - As dissertações com a temática das Relações Étnicas e Raciais da UNICAMP – Mestrado - Faculdade de Educação	255
<b>Apêndice N</b> - Quadro de análise das dissertações e teses selecionadas sobre RER com o foco da pesquisa e palavras-chave utilizadas	257
<b>Apêndice O</b> - Gráfico Comparativo entre IEs e os trabalhos acadêmicos e RERN no estado de São Paulo	258



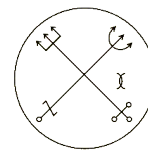
## Lista de Siglas

**ABPN** – Associação Brasileira de Pesquisadores (as) Negros (as)  
**Acervus** - Sistema Nou-Rau da UNICAMP  
**APAE** – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais  
**APNs** – Agentes de Pastoral Negros e Negras  
**APD** - Arquivo Público da Bahia  
**ANPED** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
**ATHENA** – Banco de Dados bibliográficos eletrônico da UNESP  
**BCo** - Sistema de Publicação Eletrônica de Dissertações e Teses da UFSCar  
**Dedalus** - Banco de Dados Digital da USP  
**CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
**CIESPI** – Centro Internacional de Pesquisa sobre a Infância da PUC- Rio  
**CP** – Conselho Pleno do Conselho Nacional da Educação  
**CENP** – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas  
**CEI** – Centro de Educação Infantil  
**CEERT** – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades  
**CEFAM** – Curso de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério  
**COPENE** – Congresso Brasileiro de Pesquisadores (as) Negros (as)  
**CPDCN** – Conselho de Participação e desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado de São Paulo  
**CNE** – Conselho Nacional de Educação  
**CNPq** - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
**CUT** – Central Única dos Trabalhadores  
**EEB** - Empréstimo Entre Bibliotecas  
**EI** – Educação Infantil  
**EJA** – Educação de Jovens e Adultos  
**EMEI** – Escola Municipal de Educação Infantil  
**FAAC**- Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação da Unesp em Bauru/SP  
**FCL** - Faculdade de Ciências e Letras da Unesp de Assis  
**FFC** - Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp de Marília  
**FCLAR** - Faculdade de Ciências e Letras da Unesp de Araraquara  
**FCT** –Faculdade de Ciências e Tecnologia da Unesp de Presidente Prudente  
**FEUSP** – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo  
**FDE** - Fundação para o Desenvolvimento da Educação  
**FGV** – Fundação Getúlio Vargas  
**FNB** – Frente Negra Brasileira  
**FORD Foundation** – Fundação Ford  
**GELEDÉS** - Instituto de Mulheres Negras, em São Paulo/SP  
**GTAAB** – Grupo de Trabalho para Assuntos Afro-Brasileiros da CPDCN  
**IB/Unesp** - Instituto de Biociências de Rio Claro  
**IEB/USP** – Instituto dos Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo  
**IDAC** - Instituto de Ação Cultural  
**IDESC** - Instituto para o Desenvolvimento Sustentável e Cidadania  
**IGHB** - Instituto Geográfico e Histórico Brasileiro  
**ISER** – Instituto de Estudos da Religião **LDBN** – Lei de Diretrizes E Bases da Educação Nacional  
**LEMAD** – Laboratório de Ensino e Material Didático da USP.  
**MEC** – Ministério da Educação  
**MEIBI** – Movimento Interfóruns de Educação Infantil

**MFP** - Museu e Biblioteca da Fazenda do Pinhal –São Carlos/SP  
**MHMD** - Museu Histórico do Município de Dourados/MS  
**MINC** – Ministério da Cultura  
**MN** – Movimento Negro  
**MNU** – Movimento Negro Unificado  
**MP** – Museu Paulista  
**MRVC** - Museu Regional de Vitória da Conquista  
**NEABs** – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro  
**NEAB GERA** - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais da UFAM – Universidade Federal da Amazônia  
**NEAB GEAAM** - Grupo de Estudos Afro-Amazônico  
**NUPE** - Núcleo Negro para Pesquisa e Extensão da Unesp  
**ONG** - Organização Não governamental  
**PROEX** – Pró-Reitoria de Extensão e Pesquisa da Unesp  
**PPGE** – Programa de Pós-Graduação em Educação  
**PNBE** - Programa Nacional Biblioteca da Escola  
**PNLB** - Programa Nacional do Livro e da Biblioteca da Escola  
**PUC** – Pontífica Universidade Católica  
**SAS** – Secretaria de Assistência Social  
**SECADI** – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão  
**SEDUC** – Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente  
**SED/MS** - Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso do Sul  
**SEPPIR** – Secretaria de Política de Promoção da Igualdade Racial  
**SESC Thermas** – Serviço Social do Comércio Unidade de Presidente Prudente/SP  
**TEN** – Teatro Experimental do Negro  
**UESB** – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
**UDESC** – Universidade do Estado de Santa Catarina  
**UFRGS** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
**UFG** - Universidade Federal de Goiânia  
**UFGD** - Universidade Federal da Grande Dourados  
**UFMG** - Universidade Federal de Minas Gerais  
**UFP** - Universidade Federal do Pará  
**UERJ** - Universidade Estadual do Rio de Janeiro  
**UFRJ** - Universidade Federal do Rio de Janeiro  
**UNESCO** – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organizations  
**UNESP** – Universidade Estadual Paulista  
**UNICEF** – The United Nations Children’s Fund  
**UNIFAL** - Universidade Federal de Alfenas  
**UNICAMP** – Universidade Estadual de Campinas  
**UNINOVE** – Universidade Nove de Julho  
**UNIFESP** – Universidade Federal de São Paulo  
**UNIVESP** - Universidade Virtual de São Paulo/  
**USP** – Universidade de São Paulo

## MEMORIAL I

### Laroiê!



*Dizem que em alguns navios negreiros (ou tumbeiros) eram transportadas “cargas especiais”, do tipo meninas de carnes roliças, mulheres para serem parideiras-amas-de-leite, e crianças pequenas para crias de dentro, uma espécie de bichinhos de estimação das crianças filhas de senhores de escravizados.*

*Para que revoltas não fossem organizadas dentro desses navios negreiros, os traficantes de escravos que serviam ao Brasil, habituaram-se em separar suas famílias originais e até mesmo pessoas dos mesmos grupos étnicos. Falando línguas diferentes (sem saberem as línguas de viagens, porque não eram comerciantes de rotas), alguns de grupos rivais até no campo de batalha no território africano; o laço apertado da escravização segurava alguns impulsos. As crianças pequenas choravam muito e as mulheres com as tetas vazando o leite precioso de suas crias, deixadas para morrer no solo africano (quando não havia ninguém interessado nas criancinhas pequenininhas, transformadas em pequenos pacotes de carnes macias para os felinos) também choravam desconsoladas, até que o choro das criancinhas pequenininhas traziam as mulheres de volta à vida, que seguia pulsando e em um gesto de consolo mútuo, as que traziam as capulanas sobre sua pele negra, rasgavam com os dentes fortes, tiras de suas vestes, e dando nós apertados faziam bonequinhas.*

*Estas bonecas de nós, com o corpo preto como ébano, são até hoje vestidas com tecidos coloridos, chegando aos nossos dias como abayomis, que em yorubá (não se sabe ao certo) significa “encontro precioso”.*

*As abayomis tornaram-se então, no Brasil, um símbolo de força e coragem, da arte que brota da dor para colorir, perdoar e encher de esperança o povo negro desse país.*

### Abayomis no Brasil



Oficina coletiva no CRAS Alexandrina – Dez. 2016

## Círculo de abayomis ↔ Círculos de Cultura



Foto: Ivonete Alves (Oficina coletiva dos Mãos Negras - novembro 2015)

Como representantes de uma ancestralidade negra, há combinados para usar, produzir e até comercializar estas bonequinhas (ou boneconas) de tecido. Cada oficina remunerada precisa ser repetida em uma comunidade espoliada, que dificilmente participaria de uma oficina ou curso nas áreas privilegiadas da cidade.

### Oficina de Abayomis Sesc Thermas

### Oficina de Abayomis CRAS Alexandrina

#### Brincando com Arte

Espacio livre para o desenvolvimento da arte e criatividade através do manejo artístico. As crianças são orientadas no sentido do aprimorar e ampliar seus conhecimentos através de práticas diversas, priorizando o desenvolvimento estético, técnico e sociocultural.

► **Domingo e Férias, às 18h.**

As crianças, por 15 minutos, poderão criar e fazer bonecas. Para a brincadeira, o professor apresentará no momento da oficina, técnicas de como fazer estas bonequinhas de pano, as responsáveis da arte e oficina, a logo Sesc, etc.

#### CAPOEIRA PARA CRIANÇAS

Capoeira para Crianças de forma lúdica, prática e sensível, as crianças manuseiam os instrumentos da capoeira e aprendem os principais movimentos desta prática, simbolizada por muita música e contação de histórias.

► **Dia 8**

#### OBINÇA PRO PARA CRIANÇAS

Símbolo de revolução, saúde e identidade, as crianças de matriz africana aprendem a

quebrar preconceitos e a compreender a diversidade de grupos étnicos que habitam a cidade e sociedade brasileira.

► **Dia 15**

#### BOBECAS ABAYOMIS

Bonecas de pano, com o corpo preto como ébano, são vestidas com tecidos coloridos. Abayomi significa "encontro prezioso" em yorubá.

► **Dia 20**

#### JOGOS MUSICAIS E CORPORAIS

Vivência musical e corporal inspirada nas danças, na sonoridade e nas brincadeiras da cultura popular brasileira. As crianças ouvem em conjunto com música orgânica, jogos rítmicos e melodicos, jogos teatrais, música, dança e história sociocultural do caco, além de confeccionar os pinhos e outros instrumentos de percussão.

► **Dia 27**



fonte: Catálogo Sesc Nov. 2016

foto: Ivonete Alves Dez. 2016

### ***Gestação do conceito de resistência negra***

*A história das bonecas abayomis e a materialidade de todo o processo de confecção e divulgação das técnicas dessa bonequinha, sintetiza nossa resistência, responsável pela sobrevivência da cultura negra e de parte do povo negro, que vem resistindo aos inúmeros genocídios arquitetados nos últimos séculos (com raízes há mais de três mil anos).*

*Ao fazer uma escolha política pela educação infantil, é preciso considerar as marcas do processo escravizatório que até a atualidade reverbera nos atos cotidianos de racismo, preconceito e discriminação contras as crianças pequenas negras. Assim, mesmo considerando estas marcas históricas atualizadas cotidianamente, é a partir da resistência negra, transformando dor em arte, dor em estratégias de luta, processos racistas em atividades antirracistas, que as crianças negras podem conseguir avançar rumo a uma constituição identitária positiva. Considerando também que a prática educativa formal exige processos formativos constantes, persistentes, planejadamente executados e replanejados no coletivo. Para libertar as crianças pequenas de parte da dor provocada pelo racismo é necessário que as pessoas adultas adotem a tarefa antirracista. Este conceito: “resistência negra”, transmutado conscientemente em práxis epistemológica, será o fio condutor deste texto estabelecido. As bonecas abayomis representam o conceito e o processo, assim como as músicas, as plantas da tradição afro-brasileira, as máscaras e bonecas étnicas...*

### ***Brincadeiras, brinquedos, Círculo de Cultura ↔ Ciranda***

*Brincar é o trabalho de criança, mesmo quando trabalha. Assim, de tão importante que é, deve receber nesta dissertação (mesmo quando há silêncio) a importância devida.*

*Representantes genuínas da resistência negra no Brasil, não foi por acaso que escolhi as bonecas abayomis como mote estético no trabalho que estamos desenvolvendo na região. Cada criança que convive com a boneca, com a participação da comunidade das pessoas adultas, recupera o legado e uma terna lembrança da negritude. A criança negra vê-se representada e a criança branca aprende a diferença. Mães, cuidadoras, pais e cuidadores recuperam suas heranças ancestrais, das suas famílias escravizadas ou de suas famílias escravizadoras.*

## **MEMORIAL II**

*Certa vez subi no nosso pé de goiaba e levei uma bronca enorme do meu pai: “desce daí, senão você vai apanhar!”. Desci e minutos depois ele saiu para a rua, onde ficava muitas horas. Pensei ter ficado em paz e subi no pé de ameixeira. Era o lugar onde mais gostava de estudar, pendurada nos pés de árvore do nosso quintal. Ele chegou de surpresa e tentou pegar-me. Corri e como sempre fui muito rápida, conseguindo safar-me da surra. No mesmo dia, o balde de levar água para dentro de casa arrebentou a alça e não pensei em encher as vasilhas de casa com uma caneca, um garrafão, enfim qualquer coisa para não irritá-lo ainda mais e sua fúria foi enorme.*

*Foi a primeira vez que percebi o ódio que as pessoas são capazes de sentir, mesmo quando a gente está dentro do corpo de uma criança, carregada de muitas potencialidades, mas ainda frágil para suportar tanta dor que a vida é capaz de colocar nas pessoas adultas.*

*Ele tomou um tronco de café e quando percebi, o tronco girava veloz na minha direção. Corri como nunca, sentindo pela primeira vez, um medo verdadeiro da morte. Ainda assim, senti a dor dos galhos menores que ainda permaneciam no que tinha sido um belo pé de café, rasgando a pele das minhas costas. Minha irmã chegou e o enfrentou com um tição aceso, que apanhou no fogão de lenha. Percebi que poderíamos levar a pior... então minha mãe chegou da roça. Ficou furiosa quando soube que ele tentara matar-me. Bravo, raivoso com aquelas mulheres o enfrentando, ele avançou. Então minha mãe o agarrou pelo pescoço e o levantou com uma única mão prensando-o na parede.*

*Foi a cena ápice da nossa resistência: nunca permitir que na nossa frente alguém pudesse perecer, mesmo que nosso algoz fosse mais furioso. Ele ficou ainda mais bravo, mas resolveu não nos enfrentar. Já estava pronta para apanhar eu também, um tição em brasa, em guarda. Aprendi que gente é capaz de matar gente, pelo que tenho que agradecer ao meu pai, que me ensinou, ainda tão pequena que era preciso sobreviver!*

*Minha mãe sempre foi uma guerreira e o fato de não ter podido frequentar uma escola a fez valorizar a educação de uma forma muito intensa, com as mãos calejadas da roça, conseguiu colocar a comida na mesa, preenchendo nossos corpos com o necessário para a luta cotidiana, diária contra o racismo que nos atingia todos os dias de aula. Também foi ela, que analfabeta de pai (machista como muitos de sua época, dizia que menina não precisava aprender a ler), que insistiu, lutou, brigou, gritou para que todos os filhos e todas as filhas estudassem. Não foi militante do Movimento Negro, mas aprendeu na luta pela*

*sobrevivência sua e da comunidade onde nasceu, nossas mais caras palavras de ordem. Foi assim que aprendeu a aplicar injeções, porque muitas crianças morriam sem ter quem aplicasse o medicamento prescrito pelos médicos. Remédios em forma oral, demoraram a chegar à roça e nos bairros rurais, onde o sistema feudal perdurou por décadas. Desde muito pequena, lembro-me dos cuidados para que a gente não pegasse sol na “moleira”, com a água enterrada debaixo do pé de café para ficar mais fresquinha e as conversas carinhosas com os passarinhos, o tempo das goiabas e das mangas e os longos diálogos com as flores do quintal: “as plantas escutam sabia?” “e bicho entende conversa de gente”, falava ela quando a gente a surpreendia nesses diálogos com as plantas e com os bichos...*

*Assim, sempre foi natural para a família toda, o hábito de conversar com as crianças pequenas, e também conversar com seres vivos de toda ordem. Só agora, recordo como a grande maioria dessas mulheres eram negras. Nossa comunidade na cidade, mas que ia junta para as lavouras tinha cor... Aprendi a ler se chovia ou se fazia sol em meio aos bóias-frias, que sentados nas leiras, na beira do carreador, nos finais das tardes, aguardando o caminhão chegar, falavam de tudo um pouco. Quantos griôs conheci na minha infância! Eram tantas histórias de bravatas, que nunca soube se eram verdadeiras ou se eram invencionices de quem respirava forte para espantar o cansaço da vida na roça.*

*Mas tinham as dores que eu sentia quando outras crianças nos ofendiam. A pele negra aprendi, ainda muito pequena, nos faziam diferentes e alvos de vários xingamentos: macaca, cabelo de bombril, ninho de guacho, demônia e tantas outras palavras de ordem foram proferidas e decoradas muito antes de eu chegar à escola. Resisti em entrar na escola. Para mim a vida na roça era boa, mesmo porque, tinha um longo espaço para correr e brincar. Aos sete anos e meio fui obrigada a entrar na escola e com um reforço escolar realizado pela minha irmã do meio (9 anos mais velha) eu aprendi a ler com tanta facilidade, que surpreendi a professora. Não entendi, naquela época, porque ela ficou tão surpresa com meu sucesso escolar. É que para crianças negras o esperado, o exigido, o acordado é o fracasso! A luta pelo sucesso coletivo é nossa agora...*

## INTRODUÇÃO

Opto por iniciar esta introdução apresentando o lugar onde me posiciono enquanto pessoa/pesquisadora. Quero falar de um lugar marcado historicamente: o lugar da mulher negra pobre e que reconhece o poder da identidade de raça, de gêneros e de classe social. Sou malunga, vivo em um Mocambo: lugar de vida plena, onde o exercício da vida afrocentrada constitui-se em lócus da pluriversalidade: um agbon ou jardim de símbolos.

Reconheço que as marcas da negritude de Beatriz Nascimento, Lélia Gonzalez, como a *négritude* de Aimé Césaire, Léopold Sédar Senghor<sup>1</sup> (com seus equívocos pós-movimento da *négritude*) e Léon Gontran Damas, (MOORE, CÉSARE, 2010; MOORE, 2007), assim como a *négritude* em Franz Fanon (2008), marcaram profundamente minha história e meu corpo, atravessado pelas escolhas político-ideológicas que pude ir constituindo, em um embate que sempre foi além da teoria, produzindo-me num fazer militante que busco registrar (em parte) nos escritos produzidos.

Desde minha adolescência optei pela Educação Popular freireana, a quem devo o fio condutor de esperança comprometida com a Educação. Conheci Paulo Freire em 1990. Depois disso, sua voz me acompanhou em um velho gravador de fitas cassete, gravação de uma palestra proferida na Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) no Seminário da Escola Pública de Zona Rural. Depois ampliei as fotos de Paulo Freire que fiz para uma matéria da faculdade (FAAC/Unesp de Bauru), que gentilmente atendeu aos pedidos de quem quisesse levar consigo momento tão importante. Anos depois comecei a comprar e

---

<sup>1</sup> Léopold Sédar Senghor foi um intelectual influente. Filho de uma família aristocrática do Senegal (com pai e mãe negra), ainda jovem lecionou francês aos franceses na França. Poeta e um dos iniciadores do movimento da *Nègritude*. Os anos de estudo em Paris foram essenciais para o surgimento do movimento da *Nègritude*, com a reunião de Senghor, do martinicano Aimé Césaire e com Léon Gontran Damas, da Guiana Francesa. Senghor fez carreira na França. Em 1936 foi professor em Tours, mais tarde em Paris. Durante a II Guerra, foi feito prisioneiro pelos nazistas quando aprendeu alemão e escreveu poemas nessa língua, que depois foram publicados em *Hosties Noires* (Hóstias Negras). Depois de libertado, fez parte da Resistência Francesa. Foi uma surpresa maravilhosa narrou Carlos Moore, ouvir Senghor falar de uma África jamais sonhada pelos negros da diáspora, África dos doutores de Tumbuctu, do império Ashanti, das amazonas do Daomé. África cuja música de tambores, feita também de igualmente sofisticados instrumentos como o khalam e o korá. Em 1945 foi eleito Deputado do Senegal na Assembléia Constituinte Francesa. Quando o Senegal uniu-se ao Sudão para formar a Federação do Mali, Senghor foi Presidente da Assembléia Federal. A Federação foi o primeiro grande feito para o Projeto da Federação dos Estados Unidos da África, abortado pelo assassinato de 36 lideranças africanas do movimento de esquerda. Desfeita a Federação, com a independência do Senegal, Senghor foi eleito o primeiro presidente da nova república e permaneceu no cargo até 1980, quando se retirou, indo viver na Normandia, terra de sua esposa. As críticas à Senghor são feitas por ele ter desistido do Projeto de Libertação Africano, priorizando o grande amor que tinha pela França, que provavelmente não o deixou enxergar os males terríveis do processo escravizatório e as medidas políticas necessárias pra mitigar os séculos de escravização. Seu crítico mais ferrenho foi Wole Soyinka, nigeriano, primeiro negro a receber o Prêmio Nobel de Literatura em 1986. Disse Wole Soyinka sobre o movimento da *nègritude* “O tigre, não precisa proclamar a sua tigritude. Ele salta sobre a presa e a mata”. Com base nas fontes: <http://www.quilombhoje.com.br/ensaio/ieda/senghor.htm> (acesso em 03 de jan. de 2017); e NASCIMENTO, Elisa Larkin: O sortilégio da cor (2003, p. 55).



ler seus livros. Tem sido o principal referencial de minha atuação na educação popular, e a ele devo o encontro com a feminista negra norte-americana bell hooks<sup>2</sup> e do feminismo negro, quando li sua entrevista com Donaldo Macedo transcrita no livro **Pedagogia dos Sonhos Possíveis** (FREIRE; FREIRE, 2001). Trata-se do artigo **Opressão, Classe e Gênero**.

Reencontrei Paulo Freire no Fórum de Educação Popular<sup>3</sup> que frequento desde 2005, com os muitos grupos e movimentos que têm mantido o trabalho de base freireana nas mais diversas comunidades brasileiras, e também em outros países.

Então, li uma tese marcante, que ficara anos dormindo na minha memória, defendida por um amigo, presente numa fase de profundas mudanças no foco das minhas pesquisas: da agricultura orgânica, educação ambiental para a luta antirracista. Trata-se da tese **Pedagogia anarquista e o ensino de Geografia: conquistando cotas de liberdade**, de Antônio Elísio Garcia Sobreira (2009), o que imediatamente permitiu que eu compusesse um respiro profundo. Tive que prestar uma homenagem ao amigo pelo reencontro e organizei as palavras num quase poema. Desejei mudar tudo que já estava escrito<sup>4</sup>, mas os compromissos acadêmicos são tarefas árduas e preferi fazer um parêntese...

Eu conquistei uma cota de liberdade...  
Por isso tenho levado porradas de todos os lados.  
Espero, longe do meu corpo  
enquanto a tortura se processa.  
O lugar da espera não é uma prisão,

---

<sup>2</sup> bell hooks (assim mesmo, com iniciais minúsculas) é o pseudônimo da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Gloria Jean Watkins, militante do feminismo negro, que conheceu as obras freireanas e depois dialogou com Paulo Freire nos EUA nos anos 1970. Em seu livro **Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade**, hooks (2013) escreve um ensaio denominado Paulo Freire, transformando em literatura seu encontro com a obra freireana.

<sup>3</sup> **O I Fórum Regional de Educação Popular do Oeste Paulista** (I FREPOP), aconteceu em julho de 2003, no quadro das iniciativas educacionais implementadas durante a gestão do Prof. Dr. Antonio Folquito Verona, docente, atualmente aposentado de Língua Italiana na Faculdade de Ciências e Letras (FCL) de Assis, Campus da Universidade Estadual Paulista (UNESP), junto à Secretaria Municipal de Educação de Lins (SP), entre 2001 e 2004. Inspirado no Fórum Social Mundial, o FREPOP - Fórum de Educação Popular tornou-se uma Organização Não governamental (ONG) pensada e gerida por educadores e educadoras populares em torno da educação de base freireana. Entre 2002 a 2013 ocorreu em São Paulo, quando definiu-se em Assembleia Geral convocada para este fim, ser itinerante. Em 2014 foi realizado em Lagartos, Sergipe, onde se construiu um caminho para que se transformasse em Movimento Social pela Educação Popular e passasse a ser realizado no intervalo de dois em dois anos, com Cirandas de Mobilização e organização por local, região ou tema. Em 2016, ocorreu sua décima terceira edição nacional e décima internacional em Recife, Pernambuco, entre os dias 19 e 23 de julho, no Campus da Universidade Federal de Pernambuco. Minha primeira participação no FREPOP deu-se em substituição a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Fátima Rotta, em 2004, que por outros compromissos, não pode comparecer (com base do site: <http://frepop.org.br>).

<sup>4</sup> O projeto inicial, com o qual entrei no processo seletivo do mestrado em Educação, no ano de 2012, para início em 2013 foi **Mulher, Negra, Educadora** com o objetivo de estudar a constituição identitária de professoras negras da Educação Básica. A metodologia nessa proposta inicial era a pesquisa-ação. Com o processo de estudo no mestrado foram algumas outras possibilidades consideradas até acordarmos a pesquisa com foco na Educação Infantil, com base em um estudo bibliográfico. No entanto, meu trabalho como educadora popular prosseguiu, aliando os estudos acadêmicos à militância no Movimento Negro como sujeito, inclusive atuando na formação continuada em escolas e instituições da região.

mas tem plantas, terra e passarinhos ...  
De quebra nasceram quatro filhotinhos, que bocejam,  
Quando ouvem minha voz de carinho (ALVES, 2016).

Nessa caminhada, como intelectual orgânica na qual me constituí (sem perder a identidade) conheci o Instituto de Mulheres Negras (GELEDÉS) e os conceitos cunhados por Sueli Carneiro, dentre eles o de epistemicídio<sup>5</sup>, ganhando ainda mais força para estar na resistência negra. Não uma resistência ingênua que pensa ser possível mudar sem lutas, aceitando o lugar de escravizada (CARNEIRO, 2005; DAVIS, 2016) que me foi instituído através de um complexo sistema de opressão. Nossa resistência é coletiva, porque tem construído a capacidade de espriar-se em lutas com outros objetivos, tão libertários como os nossos.

#### Ideograma adinkra

Sakofa:

Símbolo

Adinkra



“Nunca é tarde para voltar e apanhar o que ficou para trás.  
Símbolo da sabedoria de aprender com o passado para construir  
o futuro (NASCIMENTO; GÁ, 2009, p. 40-41)”

Nossa luta, a antirracista, depois de muito trabalho de negros e não-negros em prol da extinção da escravatura (SANTOS, 1984; MOURA, 2013), viveu no Brasil a instituição de uma política de Estado: o branqueamento ou o mulatismo para “assimilar” negros e negras, no período pós-abolição. É preciso conhecer e refletir sobre as possibilidades de pesquisas que ainda dificultam a assunção da temática, essencialmente nos cursos de formação de professoras e professores, que poderia alterar, em curto prazo, a situação aviltante de racismo declarado e sub-reptício ainda existente em escolas públicas em todos os níveis de ensino, essencialmente na Educação Infantil<sup>6</sup> (CAVALLEIRO, 1998; BRASIL, 2006; SANTIAGO, 2014).

<sup>5</sup> “Epistemicídio (...) é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso, o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc (CARNEIRO, 2005, p.97).

<sup>6</sup> O termo “Educação Infantil” com iniciais maiúsculas refere-se à modalidade de educação pós LDBN e o termo “educação infantil” com iniciais minúsculas refere-se ao uso mais geral.

O estudo sistematizado sobre as Relações Étnicas e Raciais Negras (RERN) avançou qualitativamente com a contribuição de africanos radicados no Brasil, além das pesquisadoras e pesquisadores brasileiros. Um dos mais ardorosos no estabelecimento do campo epistemológico sobre a RERN é o congolês, naturalizado brasileiro Kabengele Munanga:

Para enfrentar e combater a ideologia racista ocidental, um caminho diferente do da *negritude* é possível. O caminho da recusa: por que combater uma mitologia por uma duplicação – uma sobreposição? Esse outro caminho, excêntrico em relação ao campo mitológico, distancia-se e rompe com o modo de pensamento cuja norma é confundir efeito e causa, resultado e origem, subjetivo e objetivo. É verdade, objetivamente, que os negros colonizados são oprimidos na sua cor porque o são como indivíduos e povos. Mas o erro, mitológico, é afirmar a opressão por causa de uma raça. Os negros não foram colonizados porque são negros; ao contrário, na tomada de suas terras e na expropriação de sua força de trabalho, com vista à expansão colonial, é que se tornam pretos. Se existe um complexo de inferiorização do negro, ele é consequência de um duplo processo: inferiorização econômica antes, epidermização dela em seguida (MUNANGA, 2012, p. 81).

Munanga (2012) é objetivo e vai ao ponto, pois nos tornamos negros para servir a um processo de exploração e agora, por escolha política-ideológica estamos adotando ser negras e negros na luta antirracista e contra todas as opressões. Mas a inferiorização a que, como negras, estamos submetidas não é econômica somente, é cultural, é educacional, tem um recorte de gênero, de uma complexidade extrema, exigindo esforços de superação impensáveis em outra época, pois não tínhamos bases epistemológicas (MOORE, 2007; DAVIS, 2016) para combater o racismo.

Relacionando a escolha da temática (as Relações Étnicas e Raciais Negras) desta pesquisa com elementos da história desta pessoa-pesquisadora, é importante destacar que a proposta de tema não reflete uma demanda pessoal somente, no processo de assunção da minha negritude e da minha construção identitária como mulher negra (que pode escolher tornar-se intelectual negra), que ao longo de seu desenvolvimento constituiu-se como professora na educação popular (antes mesmo de ter cursado Pedagogia em uma universidade pública). Ao longo do curso universitário e, já formada (nessa segunda graduação; pois cursei Comunicação Social na FAAC- Bauru de 1990 até 1993); houve a demanda para tratar do tema das RERN na região em que resido, o que exigiu uma série de incursões em encontros, escritos, conversas, rodas de conversas, leituras, debates em pequenos grupos de militantes, nas associações e via os meios de comunicação social.

A militância no Movimento Negro permaneceu ativa, durante todo o processo de pesquisa, ora com mais intensidade, ora mais tranquilamente. De fato, a pesquisa bibliográfica

foi uma colaboradora importante no desvelamento de referências para nossos encontros de estudo e trabalho, seminários, palestras, cursos e oficinas que participamos nesse período na Pós-Graduação.

Após realizar, por um período de pouco mais de dois anos a pesquisa bibliográfica nos Bancos de Dados dos Programas de Pós-Graduação em Educação das quatro unidades públicas<sup>7</sup>, ainda restava um ponto fundamental para realizar um corte no objetivo geral e nos objetivos específicos: qual pergunta (dentre tantas que surgiram e fundamentais também) priorizar. As questões da pesquisa foram sendo constituídas no processo de pesquisa. Os dados organizados, as leituras dos trabalhos geraram novas questões e os objetivos.

Assim, foi preciso que eu fizesse uma imersão nos dados que consegui levantar e observar com atenção, dentre os materiais que imprimi, aquelas dissertações e teses que li com mais cuidado; avaliando o período necessário para respondê-la da melhor forma possível, levando em consideração os mais variados momentos de tensionamentos nas disciplinas cursadas no mestrado.

As dissertações e teses, desvelei, que tratam da Educação Infantil eram em número muito reduzido. Trabalhos trazendo o sofrimento causado pelo racismo em crianças muito pequenas me tocavam profundamente e concomitante, nas discussões do Coletivo Mãos Negras<sup>8</sup>, eram estes trabalhos que se tornaram tema das discussões e até entrou na pauta para

---

<sup>7</sup> UNESP Marília; UNESP Presidente Prudente; UNESP Rio Claro; UNESP Araraquara (quatro campus de uma universidade); UFSCar; FEUSP e UNICAMP.

<sup>8</sup> O Coletivo Mãos Negras nasceu na Moradia Estudantil da FCT Unesp de Presidente Prudente, em julho de 2012 com três estudantes de Geografia, dentre eles Taís Teles, que conversavam sobre a ausência da discussão sobre História da África e da Cultura Afro-Brasileira, além do muitos casos de racismo que o grupo já havia vivenciado nos anos de estudo na instituição. Com as mãos entrelaçadas o grupo decidiu iniciar a discussão sobre o Mês da Consciência Negra daquele ano, propondo um Seminário onde a arte, a dança e demais manifestações da cultura afro-brasileira estivessem presentes, imbricadas com o estudo teórico, ainda sem saber que propunham uma ótica afropespectivista na construção do conhecimento: “No período compreendido entre 20 a 23 de Novembro de 2015, realizou-se no Anfiteatro I, o I Seminário de Consciência Negra da FCT/UNESP – sob organização do Coletivo Mãos Negras Juntas contra o racismo e o Preconceito e Diretorio Acadêmico 3 de Maio. Desde a abertura até o encerramento, a programação foi desenvolvida com a participação de convidados, tendo atividades culturais como referência para a Noite Afro-brasileira (Cia. Pés no Chão) e Oficina de Turbante – introdução à dança afro, maculelê e percussão básica, bem como Oficina de jogos lúdicos afro-brasileiros, além de inúmeras palestras. Na noite de abertura do Seminário, foi constituída a Mesa I para a palestra que versou sobre “O Negro na sociedade brasileira” – avanços e atuais impasses com os palestrantes: Ivonete Aparecida Alves (Coordenadora do Proj. Mocambo Nzinga Afro-Brasil) e Danilo Alberto (Sociólogo da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar). Na noite seguinte (21/Novembro) – Mesa II com Café Filosófico: Ações afirmativas intensificando o debate sobre Cotas Sociais e Raciais nas Universidades Públicas Brasileiras”. Palestrante: Prof. Dr. Sebastião de Sousa Lemes, da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – UNESP – e Coordenador do Núcleo Negro da Unesp para Pesquisa e Extensão (NUPE).” Fonte: Trecho da matéria produzida por Altino Correia publicado no <http://blog.fct.unesp.br/blog/?p=4253>, blog oficial da instituição. Acesso em 03 de jan. de 2017.

constituição da Proposta elaborada no coletivo para a PROEX – Pró-Reitoria de Extensão e Pesquisa da Unesp<sup>9</sup>, sendo contemplado com o recurso para execução em 2015.

Com todas estas colaborações consegui realizar um corte abrupto nas dissertações e teses passíveis de serem avaliadas. Foi com muita reflexão e atenta aos escritos que realizamos, ora na solidão (com a participação de nossos ancestrais escritores/as, através de seus escritos publicizados), que cheguei à possível pergunta fundamental deste trabalho:

**- O que as pesquisas acadêmicas desses PPGs estudados revelam sobre as práticas racistas e antirracistas na Educação Infantil?**

Com esta pergunta, outras foram subsidiando a escrita do trabalho:

**- Quais são as abordagens que as pesquisas têm dado sobre o tema: Educação das Relações Étnicas e Raciais Negras (RERN) na Educação infantil?**

**- Houve uma história e uma historiografia da criança negra no Brasil? Se houve, que metodologias e quais instrumentos de coleta foram utilizados para compor esta história?**

Desta maneira, selecionei primeiramente, uma lista com as dissertações e teses que tratam RERN relativas aos diversos níveis de ensino. Para tanto li os títulos de 6.873 (seis mil, oitocentos e setenta e três dissertações e teses) e cerca de 800 resumos, pois alguns trabalhos não possuíam um título suficientemente exato para desvelar se tratavam ou não das RERN.

Ainda assim ficaram pouco mais de 400 trabalhos que podiam (ou não) conter algo sobre as relações étnicas e/ou raciais. Li, separei e classifiquei as palavras-chaves, a introdução e os referenciais bibliográficos destes trabalhos pré-selecionados, organizei-os em tabelas até chegar aos selecionados sobre as relações étnicas e raciais negras na educação<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> **MÃOS NEGRAS: juntas construindo uma sociedade livre de racismo e preconceito** – mote de 2015: “O grito negro ecoa no silêncio”. PROEX – Pró-Reitoria de Extensão da UNESP – interlocutor acadêmico: Prof. Dr. Ricardo Pires de Paula.

<sup>10</sup> Uma das etapas da pesquisa foi buscar a formação inicial das pesquisadoras da dissertação de mestrado ou da tese de doutorado, para conhecer o percurso acadêmico, identificando se existiu relação entre a formação em pedagogia e a pesquisa com foco na educação de zero a seis anos de idade. Mesmo não tendo sido um critério de seleção no final da pesquisa, em determinado período, pensamos em adotar a formação inicial em Pedagogia como critério. Ao adotarmos o temário “educação infantil e relações étnicas e raciais negras” como critério de

Estas pesquisas perfizeram um conjunto dos 192 (em março de 2017, desvelei que foram 193, pois uma dissertação não estava nos Bancos de Dados da CAPES) trabalhos que contemplam o tema das relações étnicas e raciais negras, no geral (educação infantil e relações étnicas e raciais, antirracismo em educação, histórias de vida das (os) professoras (es) negras (os), educação no continente africano, etc.).

Ao final dessas várias etapas de trabalho, o foco para análise esteve naquelas dissertações e teses que abordaram a Educação Infantil (crianças ou educadoras de crianças de zero a seis anos), agora sim com o recorte da proposta da dissertação para analisar os trabalhos sobre Educação Infantil dentro do temário das Relações Étnicas e Raciais Negras. Na primeira seleção incluí também os trabalhos que contemplavam as educadoras de creche ou a pesquisa da história de vida de professoras da educação infantil, pois somente três trabalhos dos 192<sup>11</sup> localizados após criteriosa seleção, sobre Relações Étnicas e Raciais Negras (RERN) focalizaram, explicitamente, o trabalho de pesquisa em creches com as crianças de zero a três anos, trazendo como foco a observação das crianças pequenas, ainda que dois destes trabalhos tenham como mote declarado da pesquisa, as professoras e educadoras das creches. Ampliamos o escopo para analisar trabalhos que tratassem da Educação Infantil de zero a seis anos e foi o que permaneceu como trabalho na proposta viabilizada nesta dissertação. Em um primeiro momento o termo “criança” foi utilizado como principal para a seleção dentro os 192, então obtivemos 22 trabalhos. Na leitura integral do texto constatamos que o termo “criança” foi utilizado para identificar também pesquisas de 6 a 12 anos. Assim ao verificar a idade foco da pesquisa de zero a seis anos entre os 22 pré-selecionados, permaneceram 11 trabalhos que de fato, tinham como foco a pesquisa na Educação Infantil.

Como o tema das relações étnicas e raciais (como o próprio nome porta) trata de seres no mundo, em lugares específicos, no caso no ambiente escolar, as pesquisas selecionadas são portadoras dessa ambiência escolar, e da vida imbricada nas relações intra-

---

priorização para análise dos trabalhos, a formação inicial ficou como subsidiária para análise e não mais como critério de seleção dos trabalhos a serem priorizados.

<sup>11</sup> O número total de dissertações e teses levantadas que tratam das relações étnicas e raciais negras ficou variando diante de alguns critérios, como por exemplo, se entrariam as dissertações e teses produzidas por africanos e defendidas no Brasil sobre a escolarização em África. Adotei o critério de incluir estes materiais, mesmo que seu teor não tratasse sobre o antirracismo, pois de antemão, acompanhei as medidas adotadas para montar as escolas africanas, via o trabalho do IDESC - Instituto para o Desenvolvimento Sustentável e Cidadania, assessorando por Paulo Freire (narradas em Cartas a Guiné-Bissau; FREIRE, 1978) e demais componentes da equipe, desde o imediatamente período pós-revolucionário em Guiné-Bissau, Angola e Cabo Verde. Estão interligados aos movimentos da *Nêgritude* (que discuto brevemente neste trabalho), as atuações de Franz Fanon, Almícar Cabral, das feministas negras africanas e também das feministas negras na diáspora, embora não nos seja possível aprofundar as discussões sobre “as múltiplas opressões” em tão pouco espaço de tempo. Fica a sugestão para novas pesquisas.

escola, pois alguns trabalhos tiveram como foco a formação das educadoras ou das professoras da creche, com inserções no desvelamento das subjetividades das várias profissionais da escola de educação infantil, com raros trabalhos que investigaram as famílias de crianças pequenininhas negras e de não-negras.

Em vários casos, ao registrar os depoimentos das educadoras de creche ou os processos formativos dos quais as pesquisadoras e pesquisadores estiveram participando, várias situações de identificação dos processos racistas e, principalmente de situações visando o enfretamento e a superação do racismo, foram narradas, contextualizando as histórias que puderam colaborar para a constituição identitária positiva de crianças pequenininhas negras e, assim, diminuir a dor provocada pelo racismo.

### **O Histórico do temário**

Para chegar à esta pergunta essencial e suas subsidiárias, houve todo um processo de pesquisa e levantamento de dados, que seguiram alguns procedimentos. Objetivamente realizamos a busca por dissertações e teses nos bancos de dados das sete universidades públicas do estado de São Paulo que possuem Pós-Graduação<sup>12</sup> em Educação; nos bancos de dados da CAPES<sup>13</sup> (2000/2012); da Plataforma CAPES-Sucupira (2013/2014), restringindo nosso trabalho de busca nas Unesps de Marília, Presidente Prudente, Rio Claro, Araraquara – Educação Escolar; na FE- USP; na FE- UNICAMP e na FE- UFSCar, ainda que tenhamos constatado trabalhos sobre a temática em PPGes de instituições particulares ou em universidade públicas, defendidos fora do estado de São Paulo. Vários outros trabalhos buscaram delinear as pesquisas sobre o negro no Brasil, ou mesmo mapear as relações raciais e a educação no Brasil.

Uma pesquisa lida e analisada na etapa inicial de compilação de dados, que destaque, é a tese de Kátia Evangelista Régis, da PUC/São Paulo (2009), porque a autora levantou as produções sobre relações étnicas e raciais nos PPGes no Brasil, com foco no currículo. Deste trabalho de Régis (2009), pude conhecer pesquisas que foram realizadas nos Programas em Educação que depois foram lidas para a etapa inicial desta pesquisa e, em parte, tive condições também de levantar nas referências bibliográficas de seu doutorado e

---

<sup>12</sup> Os trabalhos de Livre Docência não foram contabilizados nessa pesquisa.

<sup>13</sup> Tentei realizar o levantamento de dados utilizando as plataformas de cada um dos sete PPGes no Estado de São Paulo. Encontrei profundas incongruências nos dados, o que me levou a utilizar o banco de dados da CAPES, onde existiam todos os trabalhos citados em levantamentos de outras autorias, como o realizado por Régis (2009) e Carvalho (2014).

chegarmos aos nomes de professoras e professores que são referências históricas dentro da temática no Estado de São Paulo, os quais estão ligados ao “Movimento Negro como sujeito político” (GOMES, 2011): Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Eliane Cavalleiro, Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga, José Jorge de Carvalho (da UNB, mas com ações que reverberaram nas universidades de todo o Brasil, principalmente no tocante às Ações Afirmativas), e Dagoberto José Fonseca, dentre outras e outros.

Para construir este recorte, consultamos logo no início da pesquisa em banco de dados, trabalhos que já tinham realizado o levantamento em Programas de Pós-Graduação, mesmo que não tivessem como foco principal os da área específica da Educação, para rastrear os percursos históricos dos militantes do Movimento Negro como sujeito político, e também do temário ora priorizado da pesquisa: as Relações Étnicas e Raciais Negras. Trabalhos de compilação de dados, como o realizado pelo Observatório da População Negra<sup>14</sup> da Faculdade Zumbi dos Palmares/SP foram relevantes para colaborar na busca e confirmação de alguns trabalhos e autorias mais citadas.

Também encontramos dissertações e teses que buscaram analisar produções de temas correlatos como a dissertação de Emanuel Manguiera Carvalho (2014), intitulada **Ações afirmativas no ensino superior**: a produção acadêmica nas universidades estaduais paulistas de 1990 a 2012. A pesquisa realizou um estudo sobre as produções acadêmicas nas universidades estaduais paulistas: USP (Universidade de São Paulo), UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas) e a UNESP (Universidade Estadual Paulista “Julho de Mesquita Filho”). Quando encontrei este trabalho fiquei entusiasmada, pois poderia estar nele uma enorme economia de tempo, caso contemplasse algumas questões sobre o “estado da arte” das Ações Afirmativas, pois um dos capítulos tem como título: **O estado da arte e suas contribuições para os estudos de caráter bibliográficos** (CARVALHO, 2014). Mas não. O levantamento desse autor restringiu-se aos Bancos de Dados Digitais, incluindo trabalhos que trouxeram o termo “ações afirmativas” nas palavras-chaves. O procedimento metodológico que Manguiera (2014) utilizou não conseguiu “capturar” a essência dos trabalhos sobre Ações Afirmativas, utilizando uma profusão de tabelas e análises que acrescentam muito pouco aos estudos anteriores sobre o temário<sup>15</sup>.

---

<sup>14</sup> Este Observatório recebe a colaboração de várias pesquisadoras e pesquisadores para manter atualizada sua plataforma que disponibiliza no link: < População Negra em Números - Download (Excel)> dados atualizados sobre Demografia; Desenvolvimento Educacional; Inserção no Mercado de Trabalho; Distribuição de renda; Condições Habitacionais; Acesso à Informação e Estrutura Familiar.

<sup>15</sup> Mesmo entendendo que uma dissertação como a de Manguiera (2014) teve outros objetivos; Bas Ílele Malomalo com a tese **Repensar o multiculturalismo e o desenvolvimento no Brasil**: políticas públicas de ações afirmativas para a população negra (1995-2009), orientada por Dagoberto José Fonseca e apresentada ao



De 2010, o trabalho **Educando pela diferença para a igualdade**: professores, identidade profissional e formação contínua de Rafael Ferreira Silva, defendido na FEUSP, onde já no “Capítulo I” Silva propõe-se a apresentar um levantamento de dissertações e teses entre 1988 até 2008, no tocante à “formação de professores e relações étnico-raciais”, onde foram analisadas 16 trabalhos entre dissertações e teses. Silva objetivou a formação da identidade profissional docente, sem que houvesse citações mais diretas à Educação Infantil. O cruzamento dessas leituras, com aquelas realizadas no início do levantamento de dados foi útil para que eu tivesse um panorama, o que facilitou o recorte e aprofundamento para as RERN na Educação Infantil no Estado de São Paulo.

O ano de 2000 foi um marco na produção acadêmico-científica sobre as relações étnicas e raciais negras com a realização do **I Congresso Brasileiro de Pesquisadores (as) Negros (as)** (COPENE) que, no ano de 2017<sup>16</sup>, chegou à nona edição. Outros trabalhos tinham já realizado pesquisas tratando sobre o temário, compilando dados de período menores ou com recortes, sem buscar os trabalhos em todos os Programas de Pós-Graduação em Educação (REGIS, 2009; MANGUEIRA, 2014; SILVA, 2010). Ora o recorte foi, as Ações Afirmativas, ora o currículo. Assim defini como fato importante e relevante elaborar um levantamento útil para pesquisadoras e pesquisadores que possam vir a debruçar-se sobre o temário, abarcando um período maior de tempo, permitindo que os próximos levantamentos tenham uma data importante como o final e início de um século como data inicial.

O movimento negro brasileiro tem se destacado na história do nosso país como o sujeito político cujas reivindicações conseguiram, a partir do ano 2000, influenciar o governo brasileiro e os seus principais órgãos de pesquisa, tais como, o Instituto de Pesquisas Econômica Aplicada (IPEA), e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Esse reconhecimento político tem possibilitado, nos últimos anos, uma mudança dentro de vários setores do governo e, sobretudo, nas universidades públicas, como, por exemplo, o processo de implementação de políticas e práticas de ações afirmativas voltadas para a população negra (GOMES, 2011, p.134).

Por estes fatores optamos pela data inicial do levantamento bibliográfico a partir do ano 2000.

O levantamento realizado nos Programas de Pós-Graduação no estado de São Paulo foi organizado na Tabela I.

---

Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Ciências e Letras, UNESP - Araraquara, em 2010 realizou um estudo tão aprofundado sobre o tema, que os trabalhos produzidos após a apresentação dessa pesquisa necessitariam de muito investimento na sua elaboração para conseguir trazer algo novo.

<sup>16</sup> O IX Congresso Brasileiro de Pesquisadores (as) Negros (as) ocorreu em Dourados/MS de 23 a 28 de janeiro de 2017, na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) com o temário “Novas Fronteiras da Intolerância Racial: velhas práticas de discriminação e novos espaços – universo WEB”.

**TABELA I: Dissertações e Teses e as percentagens dos trabalhos na Pós-Graduação em Educação que tratam da temática das Relações Étnicas e Raciais Negras (RERN) no período de 2000 a 2014 – São Paulo (Estado)**

<b>PROGRAMAS</b>	<b>DISSERTAÇÕES/ TESES DE 2000 A 2014 - GERAL</b>	<b>DISSERTAÇÕES/TESES RELAÇÕES ÉTNICAS E RACIAIS NEGRAS (RERN)</b>	<b>% em cada PPGE</b>
UNESP Marília	789	06	0,76%
UNESP Pres. Prudente	250	05	2,00%
UNESP Rio Claro	199	05	2.51%
UNESP Araraquara	601	05	0.83%
<b>TOTAL UNESP</b>	<b>1839</b>	<b>21</b>	<b>1.14%</b>
-----	-----	-----	-----
UFSCar	<b>793</b>	46	<b>5.80%</b>
FEUSP	<b>2131</b>	69	3.23%
UNICAMP	<b>2111</b>	56	2.65%
	<b>Total geral: 6873</b>	<b>Total RER: 192</b>	<b>2.70%</b>

Fonte: Pesquisa de Campo/2016

Foram selecionados para análise os seguintes trabalhos:

**Quadro 1: Trabalhos sobre RERN selecionados para análise**

<b>Nº análise</b>	<b>Ano</b>	<b>Inst.</b>	<b>Autoria</b>	<b>Título</b>
1	2007	FEUSP	Lucimar Rosa Dias	*No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo.
2	2014	FEUSP	Maria da Glória Calado	*Escola e enfrentamento do racismo: as experiências das professoras ganhadoras do Prêmio Educar para a Igualdade Racial
3	2004	UFSCar	Fabiana de Oliveira	**Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?
4	2008	UFSCar	Gustavo Martins Piccolo	**Educação infantil: análise da manifestação social do preconceito na atividade principal de jogos
5	2009	FEUSP	Arlete dos Santos Oliveira	**Mulheres negras e educadoras - de amas-de-leite a professoras: um estudo sobre a construção de identidades de mulheres negras na cidade de São Paulo

6	2009	UFSCar	Marisa Adriane Dulcini Demarzo	**Educação das relações étnico-raciais: aprendizagens e experiências de professoras em São Carlos-SP
7	2010	FEUSP	Carolina de Paula Teles	**Representações sociais sobre as crianças negras na educação infantil: mudanças e permanências a partir da prática de uma professora
8	2012	UFSCar	Ellen de Lima Sousa	**Percepções de infância de crianças negras por professoras de educação infantil.
9	2012	FEUSP	Míghian Danae Ferreira Nunes	**Histórias de Ébano: professoras negras de educação infantil da cidade de São Paulo
10	2013	FEUSP	Gilmara Aparecida Guedes dos Santos Dadie	**Personagens negros, protagonistas nos livros da educação infantil: estudo do acervo de uma escola de educação infantil do município de São Paulo
11	2014	UNICA MP	Flávio Santiago	***“O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado”: hierarquização e racialização das crianças pequeninhas negras na educação.

Fonte: Pesquisa de Campo/2016

\*Tese \*\*Dissertação

A visualização dos dados levantados, ilustra que na FCT/Unesp de Presidente Prudente nenhuma pesquisa tinha focalizado o temário das relações étnicas e raciais negras, com um recorte para a Educação Infantil, mesmo sendo a Pedagogia, pelas legislações mais atuais, responsável direta pela formação profissional das pedagogas e formações de gestoras (es) dessa modalidade de ensino, fundamental para o avanço da educação como um todo, responsáveis, inclusive pela constituição da base acadêmica para as crianças pequenas. Os trabalhos levantados na FCT na Pós-Graduação em Educação<sup>17</sup> (todas dissertações), que tratam das Relações Étnicas e Raciais Negras foram, em 2006, o de Eder da Silva Santana, que defendeu o trabalho **O aluno negro e o ensino superior**: trajetória histórica, percalços e conquistas com uma análise qualitativa do perfil sócio econômico dos discentes da FCT/UNESP Presidente Prudente. Nesse mesmo ano, Roseli Figueiredo Martins defendeu a dissertação **A Identidade de meninas negras**: o mundo do faz de contas, focalizando a

<sup>17</sup> As primeiras defesas realizadas na FCT/Unesp de Presidente Prudente aconteceram no ano de 2003. Até dezembro de 2014 (período do levantamento de dados para esta pesquisa, foram defendidos 250 trabalhos). Os primeiros trabalhos, como sempre acontece, foram dissertações e em 2006 foram defendidas as primeiras duas teses de doutorado neste PPGE.

constituição identitária de meninas negras em uma escola da capital paulista. Já com uma temática complexa, Deise Maria Santos de Aguiar defendeu o trabalho **Olhares de crianças sobre pobreza e raça nas relações escolares**, com uma pesquisa utilizando a observação, com referenciais da etnografia. **O ensino da temática racial**: formação e práticas docentes na educação escolar de 2011, defendido por Valéria Pavão de Souza Palú, teve como foco a proposta do CEERT (Centro de Estudos de Relações do Trabalho e Desigualdades): **Educando pela diferença para a igualdade** na região de Marília. Em 2013, Luciano Francisco de Oliveira defendeu a dissertação **As políticas de ação afirmativa para negros e a possibilidade de elaboração do passado**: contribuições adornianas, com um trabalho teórico.

O silenciamento sobre a Educação Infantil e as Relações Étnicas e Raciais Negras nas creches e escolas de educação infantil nestes trabalhos defendidos na FCT (mesmo entendendo que o PPGE é relativamente novo em relação aos outros no estado de São Paulo) também foi motivador do recorte sobre o tema, além de verificar, durante as disciplinas cursadas nesse programa, pouquíssimas referências que levassem em consideração a pesquisa tendo como foco as crianças pequenas, de creches e da Educação de quatro a seis anos, pensadas a partir das relações raciais negras.

Da pesquisa geral, algumas dissertações e teses foram muito úteis para a elaboração do histórico sobre os processos de educação das crianças negras que perpassaram o Movimento Negro. Outras não poderão ser analisadas nesse momento: ainda que a taxa de trabalhos com a RERN nos PPGEs pesquisados seja baixa (menor que 3% ou de 6.873; 192 tratam da temática), seria muito difícil proceder a leitura integral de todos estes trabalhos, que constam dos Apêndices de “A” até “M”. Assim, priorizar alguns trabalhos ajudou a constituir inclusive, a possibilidade das sugestões de medidas que possam influenciar, positivamente, as futuras pesquisas que trate do temário “Relações Étnicas e Raciais Negras”.

Saliento que algumas indagações que foram surgindo ao longo do registro escrito da pesquisa obtiveram respostas pífias. Outras indagações obtiveram resposta, mas não posso compartilhar ainda, pois a parcela de poder que possuo é a parcela advinda do processo escravizatório, que não permite a integridade total, somente a integridade negociada, concordante, das “gotas de liberdade” (SOBRERA, 2009).

Nesta dissertação utilizo o termo Movimento Negro como sujeito político (GOMES, 2011), mulher negra como agente de mudança, e criança negra como foco de trabalho educativo formal e também da educação popular que pratico (que ora pode ser formal, da escola; ora informal, da casa, da comunidade, dos espaço como o Mocambo). Na

articulação dessa complexa realidade, a arte e a estética são fundamentais, pois numa vertente afrocentrada, a Educação e a Educação da criança pequena, tem na estética um foco fundamental: a estética da contação de histórias, na maquiagem significava, nos adereços da vida, a estética do cabelo crespo, além das plantas tradicionais compondo o processo educativo: agbon<sup>18</sup>.

Discuto já na Introdução, as linhas gerais da constituição do campo da infância como categoria de análise, algumas teses formuladas sobre a infância e suas repercussões nos estudos pedagógicos. Decorre daí abordar a formação de professoras pelas trajetórias dos campos do conhecimento que compõem os estudos pedagógicos ocidentais, como a psicanálise e a psicologia, quando tratam do sofrimento psíquico causado pelo racismo, tanto na educação como no ambiente familiar, pois entendo que somente a pedagogia não pode responder à assunção dos processos antirracistas.

Após uma longa Introdução ao tema, o Capítulo I: **A emergência das relações étnicas e raciais negras na luta por creches na educação infantil**, aborda o campo de constituição e a revisão dos estudos sobre o processo escravizatório (e seu *continuum*), básico na atualização com os termos relações étnicas e raciais negras, raça, racismo; sob a ótica de perspectivas teóricas diferenciadas, advindas da sociologia, da antropologia, imbricadas à educação. Como afirmava Paulo Freire “a educação pode muita coisa”, mas não tem autonomia para tudo, mesmo enfatizando a capacidade notória da politicidade da educação na transformação da realidade dada (FREIRE, 2000), onde a luta por creches das mães e avós da classe trabalhadora de base foi fundamental para desvelar o quanto o processo escravizatório aprofundou as diferenças negativas na constituição social estratificada pelas escolhas político-ideológicas da nação.

O Capítulo II: **O percurso da educação da criança negra e as articulações na constituição da história geral da educação** porta os dados sobre relações étnicas raciais negras, buscando historicizar em números as práticas antirracistas, atualizando informações com base nas dissertações e teses sobre História e Historiografia da Criança Negra, perfazendo uma tarefa minuciosa sobre a educação infantil e relações étnicas e raciais negras, o que projeta possíveis articulações na história da educação em São Paulo, pois entendo que os dados quantitativos (baixíssima audiência das RERN) é influenciado pelo racismo acadêmico, que no processo de formação de professoras, atinge crianças negras e não-negras na educação infantil, o que nos levou a explicar e analisar sobre os 17 trabalhos de cunho

---

<sup>18</sup> Agbon: conjunto de símbolos africanos. Palavra em yorubá ou nagô (MARTINS, 2008).

historiográfico, dentre os 192 sobre RERN, fosse registrando o depoimento das professoras, fosse pesquisando documentos; ou através da literatura e matérias presentes em jornais da raça negra, após 1900 (com algumas notas históricas de antes desta data). Estes jornais foram centrais na luta pela escolarização do povo negro e nas articulações políticas possíveis em época de segregação racial que o Brasil adotou como política de Estado, chancelando o racismo científico através do eugenismo e do branqueamento da população, com apoio aos escritores, médicos e políticos que defenderam estes processos a fim de integrar (para melhor explorar) a comunidade negra advinda da escravização.

O capítulo III: **Os eixos das dissertações e teses sobre relações étnicas e raciais negras no estado de São Paulo: 2000/2014** apresenta os 11 trabalhos selecionados para leitura integral, utilizando o nome das nove pesquisadoras e dos dois pesquisadores, pois este fato colabora na identificação do percurso histórico constituído dentro da temática das relações étnicas e raciais negras, com a inspiração da tese de Aparecida Sueli Carneiro, que organiza e discute o que vem a ser epistemicídio.

Carneiro (2005) salienta que no combate ao epistemicídio, quando se trata da causa negra, é necessário articular “saberes, poderes e subjetivação”, e para tanto nomear as autorias é fato fundamental para este combate ao racismo epistêmico, tornando-se assim um instrumento de luta antirracista e antissexista. Todos os trabalhos selecionados tem como foco de pesquisa o processo de escolarização para crianças de zero a seis anos de idade.

A estrutura desse capítulo buscou organizar em eixos o conteúdo presente nas dissertações e teses selecionadas para estudo e detalhamento, organizando um cenário sobre as pesquisas e pesquisadoras (es) com temas relacionados às Relações Étnicas e Raciais Negras; seus posicionamentos discursivos; o silenciamento sobre racismo institucional na escola; combate ao racismo com as ações empreendidas na escola, discute a percepção ou não das professoras e da equipe escolar sobre o racismo e busca elencar as críticas e sugestões antirracistas e contra os preconceitos presentes nos trabalhos analisados.

Assim, esta dissertação busca sintetizar várias outras pesquisas, sem no entanto pretender esgotar o estudo das fontes primárias, que merecem novas abordagens e visitas qualitativas, mas adota uma perspectiva que pretende aglutinar leitoras e leitores em torno de uma tarefa antirracista crítica, sem ingenuidades em torno de cenário tão complexo e pouco explorado dentro de uma perspectiva libertária da práxis educativa.

## I – A EMERGÊNCIA DAS RELAÇÕES ÉTNICAS E RACIAIS NEGRAS NA LUTA POR CRECHES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

### Documentos de adoção

A primeira instituição que fui  
não queria nos colocar na sua lista,  
não morávamos suficientemente próximos  
nem frequentávamos qualquer igreja  
(mas nos calamos sobre o fato de que éramos comunistas).  
A segunda nos disse que nossa renda não era suficientemente alta.  
A terceira gostou de nós  
mas tinham uma lista de espera de cinco anos.  
Passei seis meses tentando não olhar  
para balanços nem para carrinhos de bebê  
para não pensar que essa criança que eu queria  
poderia ter agora cinco anos.  
A quarta instituição estava com as vagas esgotadas.  
A sexta disse sim, mas, de novo não havia nenhum bebê.  
Quando eu já estava na porta,  
Eu disse: olha a gente não liga pra cor.  
E foi assim que, de repente, a espera acabou.  
(Jackie KEY, 2004)<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> KEY, Jackie. **Documentos de Adoção**. ( Poema). Citado por Woodward, Kathryn no texto *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*, p.56. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da., Hall, Stuart., WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2004.

## **I – A EMERGÊNCIA DAS RELAÇÕES ÉTNICAS E RACIAIS NEGRAS NA LUTA POR CRECHES NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A Educação Infantil não foi uma opção primeira para esta pesquisa. Ao iniciar a pesquisa bibliográfica não sabia o que “ler” desses dados levantados, e nem mesmo que recorte elaborar para transformar os resultados da pesquisa em um trabalho acadêmico, estabelecido em texto. Nesse processo, a questão da metodologia foi muito complexa para entender e ao menos delinear-la no trabalho.

Existiram dois momentos marcantes no delineamento metodológico: um foi o de utilizar ou não a filosofia afroperspectivista como central no estabelecimento do texto, marcando inclusive meus referenciais bibliográficos em contraposição aos referenciais bibliográficos utilizados no percurso do trabalho (mesmo que fossem conflituosos com a escolha filosófica pessoal), estabelecendo então dois conjuntos diferentes de bibliografia; outro onde as referências fossem constituindo-se no processo mesmo de elaboração do trabalho, onde a metodologia de cunho bibliográfico, baseada no levantamento inicial de dissertações e teses, compusesse o corpus principal. Como cada trabalho analisado tem um referencial teórico próprio, o trabalho final porta de cada um deles pérolas que compõem uma jóia final, que é ao mesmo tempo algo novo, que contém peças de trabalhos já defendidos, aprovados e estabelecidos em textos. Algumas dessas pérolas são tão preciosas que não pude deixar de notá-las e delas me apropriar para compor esta dissertação. Por vezes, senti da leitura minha e das outras pessoas que participaram desta pesquisa, que uma pérola era tão intensamente brilhante que ofuscava outras em seu entorno e foi preciso então mudá-la de lugar ou mesmo retirá-la para compor outras peças.

Olhando diretamente para os dados, lendo alguns trabalhos e refletindo sobre o foco do trabalho pedagógico na escola e nos cursos de Pedagogia, é que consegui aliar meu desejo de pesquisa (de mulher implicada com o conhecimento) (MARTINS FILHO; NARVAI, 2013; HOOKS, 2013) com as respostas que busquei no momento de realização de todo o processo no mestrado. Leituras como o texto de Jackie Key foram auxiliares para que eu conseguisse realizar uma opção implicada com a educação infantil, que é influenciada em cheio pelas opções ou falta de opção entre as famílias negras (que quase sempre são famílias exploradas).



A Educação Infantil nem sempre foi uma preocupação institucionalizada pelo Estado brasileiro. Existiram várias tentativas históricas<sup>20</sup> para que a Infância (ou Infâncias) se transformasse em um campo dentro das pesquisas acadêmicas e mais ainda, pudesse refletir, compilar, estudar e compartilhar as experiências com as professoras das crianças pequenas. O conflito adveio entre o diagnóstico que várias pesquisas revelavam e as políticas públicas, que dificilmente conseguiram ao menos tangenciar, as reivindicações pautadas como necessárias, para diminuir as situações de racismo impingidas às crianças negras, desde sua entrada no processo de escolarização ou “cuidados” institucionalizados nas creches (CAVALLEIRO, 1998; 2001; 2003; CEERT, 2004-2005; 2010; PASSOS, 2012). Não é ao acaso que ao tentar pautar o antirracismo, nós militantes do Movimento Negro organizado, por vezes, focamos é o processo racista porque com tantas reivindicações, os processos antirracistas continuam boicotados e quando andam as barreiras são enormes.

Após várias lutas, principalmente das mulheres pobres trabalhadoras, em prol da Educação e especificamente pelo direito das crianças pequenas à Educação pública, foi publicado os Referenciais Nacionais para a Educação Infantil:

Considerando-se as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, a qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania, devem estar embasadas nos seguintes princípios:

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, **étnicas**, religiosas etc.;
- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade (BRASIL, 1998, p. 13, grifo nosso).

---

<sup>20</sup> Um primeiro período na luta por creches foi protagonizado pelas mães trabalhadoras, pois a diminuição da família nuclear, principalmente nas áreas urbanas, exigiu que as crianças pequenas e até os bebês necessitassem de acolhimento adequado para que suas mães pudessem trabalhar. Cenário que perdura até a atualidade, iniciado por volta dos anos 1960 (MACEDO, 2013; OLIVEIRA, 2012; CAMPOS, PATTO, MUCCI, 1981). Um segundo período, na luta por creches, é anunciado pelas feministas como sendo o da “transição democrática”, nos anos 1980 (MACEDO, 2013, p. 1), “ (...) o direito à creche que até então era uma reivindicação das mães trabalhadoras, apresentada por meio dos sindicatos e pelo movimento feminista passa a articular a luta por igualdade de condições de trabalho entre homens e mulheres, com o direito à educação das crianças pequenas em espaços públicos e coletivos”. É importante salientar que as mães, avós, tias, madrinhas negras, desde o período escravocrata foram as responsáveis diretas pela manutenção, inclusive financeira de suas famílias negras. Exceções foram as famílias negras nucleares (FONSECA et al, 2001; REIS, 2010), onde a presença paterna esteve presente no domicílio negro (SAMPAIO, 2010).

Ainda assim, as pesquisas levantadas ilustram que estamos muito distantes de atingir várias prerrogativas legais<sup>21</sup>, que os documentos registram, refletindo reivindicações das mulheres, estejam organizadas ou mesmo através da justiça, impetrando Mandatos de Segurança no Ministério Público ou nas Defensorias Estaduais. De maneira geral, há muitas reivindicações por uma escola pública de qualidade, mas diante de todas as demandas, objetivamente, são as crianças pequenas, aquelas impactadas negativamente de forma muito mais direta que os outros estratos sociais, em faixas etárias maiores (CAVALLEIRO, 2003; ROSEMBERG, 2006; CIESPI, 2014).

Ainda que não seja o foco dessa pesquisa, é importante observar que o ensino superior também foi abarcado pela legislação antirracista, mas ainda não existiu de fato, a inclusão desses conteúdos na formação inicial de professoras, nos cursos de pedagogia e demais licenciaturas. (<sup>22</sup>)

No tocante às relações étnicas e raciais, ilustra este trabalho, há uma audiência baixíssima, decorrendo que os direitos das crianças pequenas não são ainda plenamente contemplados, e há impactos negativos, com mais intensidade contra as crianças pequenas negras.

Os campos da práxis epistemológica<sup>23</sup>, tanto da educação infantil como das relações étnicas e raciais negras caminharam algumas vezes paralelos e outras se imbricaram nas lutas

---

<sup>21</sup> A Lei Federal nº 12.796, de 04 de abril de 2013, que alterou a LDBN 9.394 de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo as Diretrizes da Educação Nacional, incluiu como um dos princípios da Educação Nacional a consideração a respeito da diversidade etnicorracial. O Parecer CNE/CEB nº 6/2011 afirma que todas as instituições escolares públicas e particulares do país possuem Orientações e Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, que tratam especificamente das políticas públicas para a educação antirracista, concebida como **um dos eixos centrais** da política educacional a ser realizada por professoras (es), escolas e sistemas de ensino. São elas: o Parecer CNE/CP 03/2004 e a resolução CNE/CP nº 1/2004, que instituem e regulamentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; o Parecer CNE/CEB Nº 20/2009 e a Resolução CNE/CEB Nº 05/2009 que regulamentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; o Parecer CNE/CEB nº 07/2010 e a resolução CNE/CEB nº 04/2010, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 09 anos, e o Parecer CNE/CEB nº 05/2011, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (grifo nosso).

<sup>22</sup> Nota Zumbi: não importa o que faça esta nota de rodapé se repete: então decidi homenagear o herói negro com o termo, também utilizado para referir-se “ao que se esconde”, “imperceptível”.

<sup>22</sup> Nota Zumbi: não importa o que faça esta nota de rodapé se repete: então decidi homenagear o herói negro com o termo, também utilizado para referir-se “ao que se esconde”, “imperceptível”.

<sup>23</sup> Na práxis epistemológica a prática engendra a teoria, que é alterada no contato dessa prática e dessa teoria com o grupo. Não é possível pensar na Educação Popular sem a Roda de Conversa, ou o Círculo de Cultura e muito menos na elaboração de uma “atividade fim em si mesma”, mesmo quando trata-se de um trabalho acadêmico como este cujo título de mestre é auferido por uma pessoa (no caso uma pessoa integrante de um coletivo, que eu represento e que muitas vezes me representa). É desta prática epistemológica que busco tratar. O Círculo de Cultura traduz as dinâmicas de trabalho que necessariamente caracterizam a educação popular, cuja identidade constitui e venho reiterando esta opção. Portanto, como educadora popular só concebo a educação com os elementos da Educação Popular que são a práxis, o trabalho, a necessidade, o diálogo, a totalidade e a transformação social. Para tanto, mesmo imersa em uma pesquisa com base na produção acadêmica já

sociais por uma educação de qualidade e pelo direito às creches. Mesmo os conceitos e nomenclaturas que acompanharam as lutas, ora harmônicas, ora em embates, mudaram com o passar o tempo.

No tocante às crianças pequenas de zero a três anos também existiu diferenças perceptíveis na constituição do acesso ao direito conquistado. Fúlvia Rosemberg (2011) pondera que a Educação Infantil mudou, adotando inclusive, nomenclaturas diferentes. Creche para crianças de zero a três anos e Pré-Escola para crianças maiores. Pondera também Fúlvia Rosemberg (2011, p. 12) que a Pré-Escola está perdendo a identidade de pré (escolas) ganhando configuração, currículo, atividades e horários muito próximas da escolarização da 1ª série até o atual 5º ano. No entanto:

Quando volto meu olhar para a creche e as crianças pequenas de 0 a 3 anos, minha percepção não é a mesma. Noto relutância de se lhes dar visibilidade, de se integrar a creche ao sistema educacional, de tirá-la da informalidade, de se investir em sua universalização (que não significa obrigatoriedade) (ROSEMBERG, 2011, p. 12).

A constituição da história das creches já com um olhar cuidadoso para as crianças negras, somente agora, na segunda década do século XXI é que tem sido pesquisada. O pioneirismo na realização dessa priorização no registro em artigos e projetos compôs boa parte das pesquisas de Fúlvia Rosemberg e da equipe da Fundação Carlos Chagas:

A segunda metade do século XX trouxe importantes novidades para as práticas educacionais antes da escola primária: um número cada vez maior de crianças pequenas, entre 0 e 5-6 anos, em inúmeros países, passou a compartilhar experiências educacionais com coetâneos, sob a responsabilidade de um/a adulto/a especialista (quase exclusivamente mulheres) fora do espaço doméstico, em equipamentos coletivos tais como creches, escolas maternais, pré-escolas ou jardins da infância. Assim, a educação e o cuidado da criança pequena, juntamente com o cuidado dos/as velhos/as, talvez seja uma das últimas funções que se desprende – parcial, gradativa e ambigualmente – do espaço doméstico e da exclusiva responsabilidade familiar, sem que, portanto, a família seja considerada anomicamente insuficiente (ROSEMBERG, 2011, p. 13).

Nas reflexões suscitadas por esta pesquisa, as contribuições sobre a profissão-docente é fundamental para repensar a formação intrinsecamente ligada às questões da valorização ou desvalorização profissional, que possuem influência, quiçá determinações

---

estabelecida, minhas reflexões só fazem sentido quando utilizo, no momento mesmo da pesquisa, o que estou lendo, escrevendo, refazendo e já de novo fazendo “circular” o que pesquiso. Daí, mesmo não tendo como metodologia de trabalho, nessa dissertação, a pesquisa-ação, é esta metodologia que guia meus escritos e minhas reflexões que já estão sendo compartilhadas, essencialmente nas reuniões coletivas dos Mãos Negras e também no trabalho que realizamos com as educadoras e educadores nas escolas e projetos onde atuamos.

machistas, pois a desvalorização da profissão docente, com foco na Educação Infantil, pode ser um dos fatores que dificultam o processo antirracista.

Entro neste debate com interpretações complementares: a desvalorização da profissão de educadora ou professora de educação infantil, particularmente da creche, quando comparada à ocupação docente de outros níveis ou etapas educacionais decorre também do fato de ela ser destinada a crianças pequenas. Quanto menor a idade da criança, do (a) aluno (a) – etapas iniciais da vida são menos valorizadas no espaço público –, menor é seu salário e maior a presença de mulheres, associação observada entre docentes brasileiros (as) brancos (as) e negros (as) (ROSEMBERG, 2011, p. 17/18).

Há concordância entre as pesquisadoras sobre as creches e pré-escolas, de que o cuidado, ou um lugar para “abrigo” de crianças esteve no início da montagem das redes de atendimento às crianças filhas da classe trabalhadora. No início dos anos 1980, as discussões sobre este fato já ocupava um lugar de destaque na pesquisa sobre o tema:

Na história da pré-escola destaca-se a preocupação de adequar a criança à escola tal como ela é, ou seja, em nenhum momento se coloca um questionamento em relação à escola, mas se preocupa simplesmente em adaptar a criança ao seu futuro papel de aluno. De outro lado, a história da creche mostra a preocupação em aliviar os encargos da mulher que enfrenta uma dupla jornada de trabalho. A partir desse panorama perguntamos: onde está a preocupação com a criança propriamente dita? O que está acontecendo no Brasil, em termos de atendimento, a partir daquele discurso que apresenta a pré-escola como uma solução para todos os males da educação e da sociedade? Efetivamente o que está sendo feito em matéria de pré-escola e creche? (CAMPOS, PATTO, MUCCI, 1981, p. 37).

Fora da capital paulista, as situações vivenciadas no processo de mudanças do *status* da mulher trabalhadora e a necessidade de abrigar as crianças no período comercial, foram ainda mais complexas, situações que perduram até a atualidade, pois existem secretarias municipais de educação onde pajens, cuidadoras, professoras de educação infantil exercem a mesma função com profundas diferenças salariais e carga horária de trabalho. A situação citada por Rosenberg (2011) para a região nordeste poderia perfeitamente referir-se ao interior paulista:

A opção brasileira nos anos 1970 por expandir a educação infantil por meio de um modelo não-formal apoiado nos baixos salários de professoras leigas, prioritariamente para a região Nordeste, diferenciou o padrão de oferta do atendimento, não só quanto ao desenvolvimento regional mas, também, aos segmentos raciais. Esses programas a baixo investimento do Estado atingiram principalmente as crianças negras, pobres, principais usuárias de creches públicas e conveniadas. Porém a questão da creche, da criança pequena tem pouco mobilizado manifestações do movimento negro contemporâneo: assistimos, apenas recentemente, a um crescente, porém ainda reduzido, número de pesquisadores (as) negros(as) e brancos(as) a se envolver com o tema da educação infantil, da creche,

das crianças pequenas no contexto das relações raciais e de combate ao racismo (ROSEMBERG, 2011<sup>24</sup>, p. 18).

Outra questão já situada nos textos de Fúlvia Rosemberg é a geracional pois:

Da mesma forma que mulheres brancas contestaram movimentos de esquerda por sua exclusão, que mulheres negras contestaram os movimentos feministas de mulheres brancas por sua exclusão, bem como os movimentos negros contestam a sociedade brasileira pela exclusão dos negros, chamo atenção aqui para o fato de o sujeito desses movimentos sociais ser a pessoa adulta. Considero que os movimentos sociais brasileiros contemporâneos, que se mobilizam por igualdade de oportunidades da perspectiva de gênero e raça-etnia, são adultocêntricos: seus sujeitos políticos são adultos, quando muito, jovens e adultos. Quando se voltam para as crianças, tratam-nas como “vir a ser”, militantes adultos que serão, reprodutores de seu ideário (ROSEMBERG, 2011, p. 22).

Ainda que o foco desta pesquisa esteja nas crianças de zero a seis anos, há o imbricamento de temas que em raras exceções são tratados na sua complexidade (ora trata-se só do recorte da raça ou etnia, geracional ou gênero). Fúlvia Rosemberg discutiu o temário em sua complexidade, levando em consideração tanto o “plano material” como também o “plano simbólico”. Assim

(...) as ações de combate ao racismo devem se direcionar aos dois planos também. Em consequência, considero que, na atualidade, o combate ao preconceito e ao estereótipo racial na educação, dimensão importante de combate ao racismo brasileiro, seja em termos da produção acadêmica, seja em termos da ação dos movimentos negros pode ser interpretada como primeira etapa das estratégias de “transformar o estigma em orgulho, auxiliando na auto-estima do grupo estigmatizado e, assim, abrindo perspectivas para a percepção da exclusão” (NEVES, 2005, p. 87, citada por ROSEMBERG, 2011, p. 31).

Uma questão complexa, dentre tantas outras, para pensar nas ações antirracistas está justamente nas ações afirmativas, dentre elas as cotas para negras e negros nas universidades públicas, pois nas famílias negras, quando um membro consegue avançar até o ensino superior, as questões complexas podem ser debatidas e melhor compreendidas pela família toda, e em alguns casos, pela comunidade originária. Tanto as cotas, como as verbas são situações, a primeira de antirracismo, a segunda de racismo institucional, que fazem parte dessa realidade complexa. O caso da discriminação que redundou no direcionamento de verbas públicas e até para determinados territórios em detrimento de outros, está apontado por Fúlvia Rosemberg:

---

<sup>24</sup> Este livro **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais, onde está o artigo de Fúlvia Rosemberg aqui citado, possui duas datas de publicação: em papel, 2011 e eletrônico em 2012, o que por vezes suscita dúvidas no uso da data e numerações das páginas. Na medida do possível adotei a data da edição em papel.

Porém, ao conceber o racismo também em sua dimensão material, parece-me um equívoco considerar-se que o racismo brasileiro seja provocado exclusivamente pelo preconceito racial interpessoal. É possível conceber ações racistas que redundam em discriminação contra os negros, sem que se expressem preconceitos contra negros. Ao se alocarem verbas insuficientes para a creche pública de qualidade, mesmo que não seja ação específica contra negros, a insuficiência terá impacto na manutenção das desigualdades materiais-estruturais e simbólicas contra negros (ROSEMBERG, 2011, p. 32).

Ao discutir as políticas públicas “para todos (as) e cada um (a)” dentro da questão racial e o usufruto ou não das creches, discute-se também o combate ao racismo, que tem nas cotas uma importante ação afirmativa que possibilita às famílias negras discutirem com mais propriedade a defesa tanto das cotas, como de mais verbas públicas para a Educação Básica:

Penso que parte do debate atual e das ações de combate ao racismo, pecam por este lado: conceber o racismo como produto exclusivo ou principal de ações interpessoais e decorrentes do preconceito racial. Por outro lado, o racismo material se sustenta, também, das chamadas políticas públicas “para todos” que, de fato, não são para todos, pois tratam de modo desigual pobres e não pobres, consequentemente brancos(as) e negros(as), adultos e crianças (ROSEMBERG, 2011, p. 32).

A discussão de Fúlvia Rosemberg teve continuidade nas análises produzidas por Sueli Carneiro (2003), ao discutir as proposições de Durban<sup>25</sup>, citadas por Rosemberg (2011).

Uma questão relacionada ao fenótipo das crianças pequenas é fundamental, pois ainda não temos pesquisas que tenham conseguido relacionar o fenótipo das crianças pequenas, a constituição identitária (em processo) dessa criança e a família dessa criança que segundo Rosemberg (2011), tende a branquear a cor de seus filhos e filhas, já que, na maioria dos casos, as crianças nascem com menos pigmentos e a cor negra vai sendo conquistada com o passar dos meses e em alguns casos, com o passar dos anos:

(...) o que sabemos sobre seu processo de autoidentificação de cor-raça? E de hetero-identificação seja por coetâneos ou pessoas maiores, familiares ou não? Os modos como a família, a creche, a pré-escola, os/as pesquisadores/as identificam cor-raça de uma criança pequena, de um bebê, de uma criança maior são os mesmos?

<sup>25</sup> “Sob muitos aspectos, poderíamos, sem exagero, falar na batalha de Durban. Nela a florou, em toda a sua extensão, a problemática étnico/racial no plano internacional, levando à quase impossibilidade de alcançar um consenso mínimo entre as nações para enfrentá-la. O que parecia retórica de ativista anti-racista se manifestou em Durban como de fato é: as questões étnicas, raciais, culturais e religiosas, e todos os problemas nos quais elas se desdobram: racismo, discriminação racial, xenofobia, exclusão e marginalização social de grandes contingentes humanos considerados diferentes têm potencial para polarizar o mundo contemporâneo. Podem opor Norte e Sul, Ocidente e não-Ocidente, brancos e não-brancos, além de serem responsáveis, em grande medida, pelas contradições internas da maioria dos países. Essa carga explosiva esteve presente até os últimos momentos da Conferência, ameaçando a aprovação de seu documento final e a permanência nela de diversos países (CARNEIRO Sueli, 2002, p. 03).

Encontraremos entre as professoras de educação infantil os mesmos processos de “contaminação” da avaliação na atribuição de cor-raça a seus alunos de Elza Berquó e colaboradoras (1986) de uma tendência entre autodeclarados pretos e pardos de atribuição de cor mais clara aos (às) filhos (as) pequenos (as)? (ROSEMBERG, 2011, p. 35-36).

O processo de pesquisa no tocante às crianças pequenas negras e não negras teve contribuições de outras áreas do conhecimento, em programas das ciências sociais, da história, das artes, etc. A contribuição dessa dissertação são as pesquisas dos programas de Pós-Graduação em Educação, defendidas no Estado de São Paulo, mesmo quando busca em outros Programas de Pós-Graduação estudos comparados.

### **1. 1. Um conceito transversal: a educação para a subalternidade começa na creche**

Ainda que o foco destes trabalhos apresentados tenham sido as creches, a priorização da pesquisa com crianças de zero a três anos estão presentes na tese de Dias (2007) e nas dissertações de Oliveira (2004); Oliveira (2009); e Nunes (2012); Santiago (2014), sendo que a audiência direta das crianças de creche de zero a três anos esteve contemplada apenas nas dissertações de Fabiana de Oliveira (2004) e de Flávio Santiago (2014), o que solicita a divulgação da necessidade de ampliar os estudos sobre creche e a questão racial, principalmente estudos que tenham como metodologia a pesquisa-ação, mesmo que esteja imbricada com os estudos etnográficos. O trabalho de Piccolo (2008) foi o de observar, sem que o pesquisador pudesse interferir nas situações de preconceito e de racismo.

Fúlvia Rosemberg (2011), ao registrar como foram constituídas as Políticas Públicas na Educação Infantil no Brasil, salientou que os financiamentos do Banco Mundial, a Unesco e a Unicef foram influenciadoras na tomada de decisão política para ampliar a oferta de creches e escolas da educação infantil, mas um tipo de educação cujo aprendizado foi instituído visando a subalternidade; tendo como pano de fundo, a ampliação da exploração do trabalho feminino pelo sistema capitalista.

Uma formação inicial e continuada de qualidade resultaria em pessoas com um alto índice de criticidade, fato que tem ocorrido em alguns setores de nossa sociedade, mas que ainda não tem conseguido uma aderência na análise suficientemente crítica, para impulsionar as ações que podem efetivamente, melhorar a qualidade da educação no Brasil, com especial atenção ao grupo de crianças que necessitam do atendimento nas creches e escolas de Educação Infantil.

Nos anos de 1970, a concepção que prevaleceu nas políticas educacionais voltadas para as crianças de 0 a 6 anos, estava baseada na ideia de que a pré-escola compensaria as carências culturais, deficiências linguísticas e defasagens afetivas das crianças provenientes das camadas populares. Em oposição a essa concepção de educação compensatória, debates ocorreram e motivaram buscas por alternativas (CIESP, 2013, p. 01).

Temos uma história e uma historiografia que foi elaborada pelos filhos da classe dominante (enquanto os pais, ou mais frequentemente o pai mantinha a fortuna da família). Algumas produções foram excepcionais, extremamente competentes, tanto na crítica construtiva, como também nas constituições das engenharias da exploração, ou como bem discutiu Lúcio Kovarick (1979), nas engenharias da espoliação. Nesse período já existiam trabalhos, inclusive acadêmicos que propunham políticas públicas na educação infantil no sentido da libertação de corpos e mentes (MUNANGA, 2001). Mas o empoderamento popular, ao invés do uso da massa populacional de empobrecidos, de espoliados, estas propostas foram na verdade, uma maneira de tornar mais produtivas também as mães das classes trabalhadoras para que pudessem ser mais eficientemente exploradas<sup>26</sup>.

Nos anos de 1980 e 1990, diversos documentos normativos foram produzidos tendo em vista uma série de novas abordagens conceituais, teóricas, metodológicas, práticas e políticas em curso. A Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 são exemplos que se destacam devido ao significativo impacto que causaram (CIESPI, 2014, p. 01).

A constituição de 1988 foi reforçada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009, e esta declara que:

Os objetivos fundamentais da República serão efetivados no âmbito da Educação Infantil se as creches e pré-escolas cumprirem plenamente sua função sociopolítica e pedagógica. Cumprir tal função significa, em primeiro lugar, que o Estado necessita assumir sua responsabilidade na educação coletiva das crianças, complementando a ação das famílias. Em segundo lugar, creches e pré-escolas constituem-se em estratégia de promoção de igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, uma vez que permitem às mulheres sua realização para além do contexto doméstico. Em terceiro lugar, cumprir a função sociopolítica e pedagógica das creches e pré-escolas implica assumir a responsabilidade de torná-los espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes natureza, por meio de práticas que atuam como recursos de promoção da equidade de oportunidades educacionais entre as crianças

---

<sup>26</sup> Eu, como também minhas irmãs fomos trabalhar de domésticas ainda crianças, entre 09 e 11 anos, fazendo o trabalho de pessoa adulta e recebendo menos que 10% de um salário mínimo. Mantive a lembrança do valor, porque aos 13 anos comprei um agasalho (encomendado em uma costureira porque era mais barato que o da loja) e tive que usar quatro meses inteiros do meu salário para pagá-lo, o que permite calcular o valor que recebia para trabalhar 26 dias no mês (isto porque minha patroa “era boa”. Algumas meninas trabalhavam também aos domingos).



de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância (BRASIL, 2009, p. 5).

Com uma legislação abundante e muito bem fundamentada, a Educação Infantil revestiu-se de uma aparente importância, porém a realidade nas escolas de Educação Infantil, e também nas creches, continua complexa, e necessita de várias pesquisas locais, no contato direto com as crianças e equipe escolar, além de uma assessoria competente para lidar com os processos antirracistas. Algumas pesquisas discutidas nesta dissertação pontuaram, sugeriram e até interferiram em processos racistas, pautando exemplos constituídos em encontros de trabalho visando o antirracismo. Para eleger os trabalhos que contemplassem especificamente, as crianças na idade de zero a seis anos, algumas pesquisas foram lidas e analisadas na íntegra.

## 1.2. Pesquisas contemporâneas sobre Educação Infantil e Relações Étnicas e Raciais Negras

Os trabalhos<sup>27</sup> lidos na íntegra na etapa de seleção para apresentação e posterior análise foram:

1. ARAÚJO, Marcia Luiza Pires de. **A escolarização de crianças negras paulistas (1920 a 1940)**. (tese de doutorado) FEUSP, 2013.
2. BARROS, Surya Aaronovic Pombo de Barros. ***Negrinhos que por ahí andão: a escolarização da população negra em São Paulo (1870-1920)***. (Dissertação de Mestrado), FEUSP, 2005.
3. CALADO, Maria da Glória. **Escola e enfrentamento do racismo: as experiências das professoras ganhadoras do Prêmio Educar para a Igualdade Racial**. (Tese de Doutorado) FEUSP, 2014.
4. CRUZ, Eliana Marques Ribeiro. **Percepções das crianças sobre currículo e relações étnico-raciais na escola: desafios, incertezas e possibilidades**. (Dissertação de Mestrado). São Paulo: CECH-UFSCar/São Carlos: 2008.<sup>28</sup>
5. DADIE, Gilmara Aparecida Guedes dos Santos. **Personagens negros, protagonistas nos livros da educação infantil: estudo do acervo de uma escola de educação infantil do município de São Paulo**. (Dissertação de Mestrado) FEUSP, 2013.

<sup>27</sup> A organização dessa lista foi feita por ordem alfabética por sobrenome das autorias.

<sup>28</sup> O foco dessa pesquisa são as crianças de uma quarta série do Ensino Fundamental, por isso não está na lista priorizada para análise.

6. DEMARZO, Marisa Adriani Durcini. **Educação das relações étnico-raciais: aprendizagens e experiências de professoras em São Carlos.** (Dissertação de Mestrado) CECH-UFSCar/São Carlos: 2009.
7. DIAS, Lucimar Rosa. **No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo.** (tese de doutorado) FEUSP, 2007.
8. FEITOSA, Caroline Felipe Jango Feitosa. **Aqui tem racismo!:** um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negras. (Dissertação de Mestrado) UNICAMP, 2012.
9. FONSECA, Marcus Vinícius da. **Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX.** (tese de doutorado). FEUSP: 2007.
10. JOVINO, Ione da Silva. **Crianças negras em imagens do século XIX.** (Tese de Doutorado) CECH-UFSCar/São Carlos: 2010.
11. KAWASHIMA, Rosana Akemi. **Condutas de Discriminação entre Crianças da Educação Infantil.** (dissertação de mestrado) Marília: FE- Unesp/Marília, 2007.
12. NUNES, Míghian Danae Ferreira. **Histórias de Ébano:** professoras negras de educação infantil da cidade de São Paulo. (Dissertação de Mestrado) São Paulo: FEUSP, 2012.
13. OLIVEIRA, Fabiana de. **Um estudo sobre a creche:** o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial? (Dissertação de Mestrado) São Carlos: CECH-UFSCar/São Carlos, 2004.
14. OLIVEIRA, Arlete dos Santos. **Mulheres negras e educadoras - de amas-de-leite a professoras:** um estudo sobre a construção de identidades de mulheres negras na cidade de São Paulo. (Dissertação de Mestrado) São Paulo: FEUSP, 2009.
15. PICCOLO, Gustavo Martins. **Educação infantil:** análise da manifestação social do preconceito na atividade principal de jogos. (Dissertação de Mestrado) CECH-UFSCar/São Carlos: 2008.
16. PORTELA, Daniela Fagundes. **Iniciativas de atendimento para crianças negras na província de São Paulo (1871-1888).** (Dissertação de Mestrado). FEUSP, 2012.
17. RAMOS, Claudia Monteiro da Rocha. **A escravidão, a educação da criança negra e a lei do ventre livre (1871) :** a pedagogia da escravidão. (Dissertação de Mestrado). Campinas: FE-UNICAMP, 2008.
18. REIS, Fábio Pinto Gonçalves dos. **Práticas sociais relativas às crianças negras em impressos agrícolas e projetos de emancipação de escravizados (1822-1888).** (Tese de Doutorado). FEUSP, 2010.
19. SANTIAGO, Flávio. **“O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado”:** hierarquização e racialização das crianças pequeninhas negras na educação. (Dissertação de Mestrado). UNICAMP, 2014.

20. SANTOS, Solange Estanislau dos. **As crianças invisíveis nos discursos políticos da educação infantil**: entre imagens e palavras. (Tese de Doutorado). UNICAMP, 2014<sup>29</sup>.
21. SOUSA, Ellen de Lima Sousa. **Percepções de infância de crianças negras por professoras de educação infantil**. (Dissertação de Mestrado). CECH-UFSCar/São Carlos, 2012.
22. TELES, Carolina de Paula. **Representações sociais sobre as crianças negras na educação infantil**: mudanças e permanências a partir da prática pedagógica de uma professora. (Dissertação de Mestrado). CECH-UFSCar/São Carlos, 2010.

Em determinado estágio do processo de pesquisa, agrupei as palavras-chave utilizadas nas pesquisas dos textos selecionados e lidos na íntegra. Além da idade foco da pesquisa, as palavras-chave foram decisivas para selecionar aqueles trabalhos com foco na educação infantil de zero a seis anos.

São elas: Crianças Negras; Professoras de Educação Infantil; Educação Infantil; Crianças Pequenas Brasileiras; Infâncias; Culturas Infantis; Crianças Pequeninhas Negras; Creche; Educação Infantil; Pré-escolas e Primeira Infância. Estas palavras repetiram-se.

Após a leitura dos 22 trabalhos que continham as citadas palavras-chave, foi que pude verificar que mesmo quando fizeram parte do percurso histórico sobre a educação da criança negra no Brasil e as relações étnicas e raciais na contemporaneidade, nem sempre a pesquisa estava imersa no passado mais recente. Como nunca tinha estudado a história e a historiografia da educação da criança negra, optei por buscar as dissertações e teses que contribuíram com a elaboração deste temário, gestado para a discussão acadêmica pelo sujeito “Movimento Negro no Brasil”.

Assim, elaborei seis perguntas para tentar responder no momento da análise do trabalho e verificar se ficaria ou não entre os selecionados para apresentação e posterior análise:

- Trata-se de pesquisa contemporânea ou é sobre a história e/ou historiografia da educação da criança negra? (aquelas dissertações e teses da história e/ou historiografia da educação da criança negra foram alocadas, juntamente com outras para compor um pequeno histórico e o Capítulo II);

---

<sup>29</sup> Este trabalho de Santos (2014) discute as infâncias no âmbito mais geral (com aporte filosófico), mas não prioriza a educação infantil e as RERN, ficando entre os não apresentados no Capítulo III: **Os eixos das dissertações e teses sobre relações étnicas e raciais negras no Estado de São Paulo: 2000/2014**.

- O trabalho tem como foco, de fato, a educação infantil (de zero a seis anos) e as RERN, ou o termo está no título e nas palavras-chave, mas o trabalho tem outro foco?
- Houve intervenção da pesquisadora, com propostas efetivas para a melhoria das relações étnicas e raciais negras nas escolas investigadas?
- Houve apontamento de continuidade da investigação?
- Dentre as pesquisadoras, alguma segue pesquisando sobre o tema, ou foi uma pesquisa pontual no momento da Pós-Graduação<sup>30</sup>?
- Dentre as pesquisas, alguma avançou em direção a uma pedagogia afrocentrada?

A cada etapa do trabalho novas informações foram sendo filtradas para elaborar a redação preliminar desta pesquisa. Nesta etapa, foi necessário desvelar a idade das crianças que estão contempladas nas pesquisas sobre RERN, mesmo que o foco principal esteja nas entrevistas com as professoras, diante da verificação inicial de que havia um número ainda menor de trabalhos que tratam da Educação Infantil, mais especificamente sobre as crianças pequenas negras até os três anos de idade. Utilizando este critério de corte, obtivemos somente três trabalhos: o de Flávio Santiago. **“O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado”**: hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação, dissertação de mestrado, defendida na UNICAMP, em 2014, o de Ellen de Lima Sousa, **Percepções de infância de crianças negras por professoras de educação infantil**, dissertação de mestrado defendida na UFSCar em 2012, cujo foco foram as percepções da professora e não diretamente o trabalho focado nas crianças pequenas negras; e a dissertação de Fabiana Oliveira, **Um estudo sobre creche**: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial, da UFSCar, de 2004.

Alguns trabalhos foram fundamentais para a constituição da historiografia da Educação no Brasil, tendo como um dos centros de análise a história da criança negra, constituindo-se nos 17 trabalhos priorizados no processo da historiografia da educação da criança negra, discutidos no Capítulo II: **O percurso da educação da criança negra e as articulações na constituição da história geral da educação.**

Após a etapa de leitura, os trabalhos puderam então ser relidos com o objetivo de iniciar a constituição dos eixos (em casos extremos solicitei por Empréstimo Entre Bibliotecas

---

<sup>30</sup> Para responder a esta questão verifiquei o currículo da Plataforma Lattes de cada pesquisadora, de sua orientação, artigos publicados, participação em grupo de pesquisa cadastrados no GT-21 (Educação e Relações Étnico-Raciais) da ANPED (Associação Nacional de Pesquisa em Educação) e *a posteriori* o GT 06 da ANPED que trata da Educação Infantil.

(EEB), ou li artigos das autoras sobre o trabalho, na etapa de sistematização dos dados e redação dos textos provenientes da leitura).

Seguindo os rumos da pesquisa, ampliando a idade para seis anos, oito trabalhos tratam de pesquisar crianças e educadoras de escolas de educação infantil de quatro a seis anos, totalizando então 11 dissertações e teses para apresentação, sendo que nove desses 11 trabalhos apontam que realizaram intervenções, buscando a pesquisa-ação, e dois foram de observação. Foi uma opção a não elaboração de um Capítulo específico sobre a Metodologia de Pesquisa, comparecendo os procedimentos adotados para seleção e análise na Introdução do trabalho e demais Capítulos da dissertação.

### 1.3. **Raça, racismo e antirracismo:** conceitos importantes para uma pedagogia decolonial

Durante os séculos do processo escravizatório, as “verdades” estabelecidas sobre a situação dos negros e das mulheres nos países escravocratas encontraram pouco eco, ficando restritas a alguns grupos de intelectuais que conseguiram escrever suas revoltas em verso e prosa. Muitos acontecimentos desses 400 anos da escravização moderna, somente no final do século passado e início dos anos 2000 é que estão sendo organizados, para compor o campo epistemológico das relações étnicas e raciais negras no Brasil. Para chegar ao uso atual desse termo composto, que detém em si, uma enorme complexidade, é preciso registrar que a questão do negro sempre foi determinante nas relações étnicas e raciais hodiernas. O processo escravizatório, que determinou a situação de negros e negras, reverberando até a atualidade, só pode ser combatido à partir de estudos sistemáticos e sistematizados. As constituições destes conceitos estão imbricados à luta antirracista. No caso do Brasil, há peculiaridades (um país onde o racismo opera “sem racistas”) discutidas, estudadas e estabelecidas em textos pelas pesquisadoras e pesquisadores sobre o tema.

Um dos mais aguerridos lutadores em prol da causa negra, foi Abdias do Nascimento que criou o Teatro Experimental do Negro (TEN), em 1944, no Rio de Janeiro com os seguintes objetivos “básicos”:

- a. resgatar os valores da cultura africana, marginalizados por preconceito à mera condição folclórica, pitoresca ou insignificante;
- b. através de uma pedagogia estruturada no trabalho de arte e cultura, tentar educar a classe dominante “branca”, recuperando-a da perversão etnocentrista de se autoconsiderar superiormente europeia, cristã, branca, latina e ocidental;
- c. erradicar dos palcos brasileiros o ator branco maquiado de preto, norma tradicional quando a personagem negra exigia qualidade dramática do intérprete;
- d. tornar impossível o costume de usar o ator negro em papéis grotescos ou estereotipados: como moleques levando cascudos, ou

carregando bandejas, negras lavando roupa ou esfregando o chão, mulatinhas se requebrando, domesticados Pais Joões e lacrimogêneas Mães Pretas (2016, p. 161-162).

O contexto histórico da vida e luta de Abdias Nascimento o fez estabelecer um texto visceral da narrativa dos fatos, denunciando o racismo que perdura, pois a TV aberta no Brasil, ainda mostra as mesmas situações racistas descritas por Nascimento (2016) em textos, originalmente publicados na década de 1940! Basta observar a quantidade de personagens negros conhecidos somente por seus apelidos e que em raros casos, no final da novela, como para “brindar” a personagem negra, depois de sofrimentos terríveis, “conquista” o direito de ter seu nome revelado. Na maioria dos casos a novela acaba com a negra personagem somente conhecida pelo apelido.

Há diferenças entre estudiosos e também entre os primeiros escritos sobre o negro no Brasil e escritos mais acurados, já frutos de pesquisas de campo. É importante notar, por exemplo, que Nina Rodrigues foi um dos primeiros brancos a instituir em seus escritos o *status* humanitário do negro brasileiro. Seus estudos sobre o Candomblé, sua participação como filho-de-santo em um terreiro, ajudou em muito a constituição do *status* de humanidade da pessoa negra, que antes as ciências negavam (CARNEIRO, 1978).

Por estes fatos, Abdias do Nascimento (2016, p. 162), foi absolutamente necessário e intenso ao descrever os objetivos do Teatro Experimental do Negro, em uma época que o racismo imperava e não admitia ser questionado, anotando como quinto objetivo:

e. desmascarar como inautênticas e absolutamente inútil a pseudocientífica literatura, que a pretexto de estudo sério focalizava o negro, salvo raríssimas exceções, como um exercício esteticista ou diversionista: eram ensaios apenas acadêmicos, puramente descritivos, tratando de história, etnografia, antropologia, sociologia, psiquiatria, e assim por diante, cujos interesses estavam muito distantes dos problemas dinâmicos que emergiam do contexto racista da nossa sociedade

Após estes estudos, sua intensa divulgação no Movimento Negro organizado, pesquisadores e pesquisadoras conseguiram avançar nos estudos sobre a população negra brasileira, que agora já era considerada “gente”. “Gente de cor”.

Vejam alguns trechos que fez de Clóvis Moura o revisionista dos estudos sobre o negro no Brasil no tocante a “Escravos, senhores e quilombolas”:

O escravismo no Brasil tem particularidades substantivas em relação aos demais países ou regiões da América. Ele percorre um périplo de tempo de quase quatrocentos anos, espraia-se na superfície de um subcontinente e mantém sua estrutura em todo esse imenso território durante esse período. Por outro lado, a quantidade de africanos importados até 1850 mostra como a sociedade escravista conseguiu estabilizar-se e desenvolver-se em decorrência da injeção demográfica

permanente que vinha de fora. Ao contrário de outras regiões da América do Sul, como Peru e Colômbia, onde o escravo negro ficou circunscrito a áreas determinadas, regionalizando-se o sistema escravista, aqui fincou pé a escravidão em toda a extensão territorial do que hoje constitui a nação brasileira, marcando a existência de um modo de produção específico, no caso particular, o escravismo moderno (MOURA, 1989, p. 5-6).

Para compreender a importância de Clóvis Moura na revisão do tema sobre o negro (estou utilizando o termo “negro”, sem a marcação de gênero feminino também, por respeito ao histórico pesquisador que não teve acesso às discussões sobre gêneros e só utiliza a marcação masculina do termo), citamos alguns temas sobre os quais ele se debruçou, com especial dedicação ao **Dicionário da Escravidão Negra**, obra que levou 30 anos para ser elaborada. Os termos vão desde a distribuição dos escravos no Brasil, com dados comparativos aos de outros países, passa pela análise de quanto e de como eram os quilombos no Brasil, dá a devida importância ao Quilombo dos Palmares, que ele denomina “República de homens livres”, e que merece uma pequena citação:

Palmares foi a maior manifestação de rebeldia contra o escravismo na América Latina. Durou quase cem anos e, durante esse período, desestabilizou regionalmente o sistema escravocrata. Paradoxalmente, não temos nenhum registro escrito pelos palmarinos durante sua existência. Certamente seguiam, como nos outros quilombos, a tradição africana de comunicação oral (MOURA, 1989, p. 38).

Estando em União dos Palmares, em 2012, e visitando o quilombo, dialogamos<sup>31</sup> muito sobre esta questão da tradição oral dos africanos e africanas e tenho para o futuro uma vontade de estudar este fato. Parece-me que os escritos foram queimados, já que o próprio Zumbi dos Palmares estudou, aprendeu a ler e escrever e existiram escolas dentro do quilombo. A tônica do mundo escravocrata foi a de destruir todo e qualquer documento que contasse nossa história, principalmente quando esta história estava registrada por escrito. É exemplo notório a queima das bibliotecas africanas, como a de Tumbuctu, ou os arquivos sobre o processo escravocrata, queimados por Rui Barbosa, no imediatamente pós 13 de maio de 1888. “A Queima de Arquivos” foi constante na nossa luta pela liberdade, estando hoje presentificada no genocídio da juventude negra<sup>32</sup>.

<sup>31</sup> Trata-se da entidade Agentes de Pastoral Negros e Negros (APNs), a qual sou filiada, no nosso aniversário de 30 anos, comemorado em 2012 subindo a Serra da Barriga em Alagoas até o Quilombo dos Palmares, que abrigou a vida e a morte de quilombolas históricas como Zumbi dos Palmares, Dandara, Ganga Zumba e mais de 30 mil palmarinos (as) em sua existência na resistência à escravização.

<sup>32</sup> O uso da força policial letal é maior contra a população negra do que contra a branca; de acordo com o relatório do pesquisador do ISER, Prof. Ignácio Cano (1997), o papel da raça no uso da força policial letal talvez seja a fonte das violações mais severas dos Direitos Humanos no Brasil.” In.: Direitos Humanos e a Prática do Racismo de Ivair Alves Augusto dos Santos (2012), p. 49. As origens do ISER estão relacionadas à trajetória do

Outro pesquisador muito citado no tocante às questões da sociologia de vertente crítica no Brasil é Kabengele Munanga, professor livre-docente pela USP, antropólogo de formação (graduação que ele fez no Congo, antes de ser exilado no Brasil).

Se, por um lado, Clóvis Moura (MOURA, 2013) incursionou pelos mais diversos termos para conceituar dialeticamente conceitos como “criança negra”, “criança escrava”, “escrava de eito”, “crias de peito”, “crias de pé” e vários termos compilados nos mais variados documentos que ele pesquisou ao longo de seu trabalho, por outras trilhas seguiu Kabengele Munanga (2000, 2001, 2002, 2005-2006, 2012), que se voltou, além de outros temas, para conceituação das noções de raça, racismo, identidade e etnia, necessárias para avançar nas reflexões atuais no campo das relações étnicas e raciais em Educação, nas Ciências da Saúde, ao tratar da Saúde da População Negra e até na Etnomatemática negra ou não-negra. Estes campos dos saberes, apartados, muitas vezes, das discussões nas pós-graduações, são tratados por Munanga como interligados, pois o temário é de enorme complexidade para ser discutido pela ótica de uma única ciência do mundo ocidental.

Para Munanga (2000)

Etimologicamente, o conceito de raça veio do italiano *razza*, que por sua vez veio do latim *ratio*, que significa sorte, categoria, espécie. Na história das ciências naturais, o conceito de raça foi primeiramente usado na Zoologia e na Botânica para classificar as espécies animais e vegetais. Foi neste sentido que o naturalista sueco, Carl Von Linné conhecido em português como Lineu (1707-1778), o usou para classificar as plantas em 24 raças, classificação hoje inteiramente abandonada (p. 17).

Este conceito fez incursões históricas, utilizado, segundo Munanga, em diversas situações até ser usado em 1684, pelo francês François Bemier com o mesmo sentido empregado na atualidade. A situação alterou-se de forma profunda no uso do conceito raça quando:

As descobertas do século XV colocam em dúvida o conceito de humanidade até então conhecida nos limites da civilização ocidental. Que são esses recém descobertos (ameríndios, negros, melanésios, etc.)? São bestas ou são seres humanos como “nós”, europeus? Até o fim do século XVII, a explicação dos “outros” passava pela Teologia e pela Escritura, que tinham o monopólio da razão e da explicação (MUNANGA, 2000, p. 17).

Munanga ainda faz um percurso na pegada dos registros que a humanidade produziu, classificando tudo que encontra. Faz parte desse constructo social, inclusive, as



coleções tão comuns em passado recente entre crianças e adolescentes<sup>33</sup>, e até mesmo entre pessoas adultas. A diferença é que as classificações ditas científicas podem ser utilizadas a favor de determinados povos e contra outros povos. É o que aconteceu com o conceito de raça, do ponto de vista sociológico:

Em qualquer operação de classificação, é preciso primeiramente estabelecer alguns critérios objetivos com base na diferença e semelhança. No século XVII, a cor da pele foi considerada como um critério fundamental e divisor d'água entre as chamadas raças. Por isso, que a espécie humana ficou dividida em três raças estancas que resistem até hoje no imaginário coletivo e na terminologia científica: raça branca, negra e amarela. Ora, a cor da pele é definida pela concentração da melanina. É justamente o degrau dessa concentração que define a cor da pele, dos olhos e do cabelo (MUNANGA, 2003, p. 19).

A raça é um conceito imbricado com o conceito do racismo, que também teve um percurso histórico e dentro da sociologia recebeu contribuições do etnólogo Carlos Moore. A base para chegar ao cerne do racismo através dos séculos, para Moore (2007), esteve historicamente interligada com a escravização, inclusive com a escravização anterior ao processo da escravização negra.

Escreve Moore sobre o tema:

Historicamente, os modelos de relações raciais contemporâneos parecem surgir dos grandes momentos de confrontos ocorridos na antiguidade entre populações facilmente distinguíveis pelos traços e feições, pela cor da pele e pela textura dos cabelos, sem que houvesse um momento único e universal para o surgimento desses proto-racismos (MOORE, 2007, p. 257).

Assim, segundo Moore houve o nascimento de diversos racismos e não somente um, como nós negros e negras, vivenciamos no momento. O antissemitismo (uma forma que hostiliza tanto judeus, quanto árabes) é também uma forma de racismo. Então, o fenótipo manteve a violência, inclusive física contra os grupos étnicos negros. Para compreender e destrinchar estes conceitos Moore registra:

---

<sup>33</sup> Durante minha infância, em Garça/SP, as crianças colecionavam as figurinhas com jogadores de futebol. Algumas colecionavam bolinhas de gude (búricas); outras juntavam pedrinhas de vários formatos. Eu colecionei aranhas vivas, que punha nas árvores frutíferas do quintal de casa. Quando fui para a escola, aprendi a classificar os tipos diferentes de folhas das plantas. Ao iniciar o trabalho com as relações étnicas e raciais negras encontrei vários museus com coleções de máscaras ritualísticas africanas. No encontro dessas peças revivi, ou menos senti que revivi, o mesmo fascínio que parece mover os colecionadores de máscaras. Sentimento profundo de pertencimento racial anima as crianças e também adolescentes, quando vêem estas peças. Algumas pessoas adultas também ficam fascinadas pelas máscaras. O que acontece afinal diante dessas belezas insondáveis, pois nem sempre sabemos o que o grupo étnico original pretendeu ao elaborá-las. O que temos atualmente, estabelecido em textos, é uma interpretação dos significados das máscaras... nem por isso o fascínio é menor. Os naturalistas, como Carl von Linné (citado por Munanga, 2003), propôs classificar os animais e plantas por gênero e espécie. Qual a classificação possível do passado mítico dos povos pretos trazidos para a escravização?

A partir desta interpretação da história – facilmente verificável, embora não seja tradicionalmente ensinada -, é possível chegar à conclusão de que vários proto-racismos<sup>34</sup> surgiram na Antiguidade, em uma época caracterizada por grandes ondas migratórias, invasões de territórios e distúrbios nas civilizações assentadas no Mediterrâneo, no norte da África, no Oriente Médio e no sul da Ásia. Desse modo, o racismo contemporâneo apareceria como o que ele realmente é: uma visão coerente e operacional do “Outro” racial, baseada em um poder total sobre este, que se manifesta por meio de uma consciência grupal *historicamente* construída (MOORE, 2007, p. 258).

É por este e outros motivos – como a não assunção da temática – que crianças muito pequenas já construíram sua visão como grupo: as brancas sabem que fazem parte de uma matilha de caçadores, poderosa, superior e que pode humilhar as crianças negras e as negras que são “a carne mais barata do mercado” e que devem obediência total nas brincadeiras e caso resista em servir de objeto de brinquedos e proceda à sua defesa como puder, será taxada de “rebelde”, ou “da que não tem pai”, “coitadinha” e outras noções e conceitos amplamente difundidos e incorporados no imaginário social (FRENETE, 1999). Essa mesma prática foi confirmada por Caroline Felipe Jango Feitosa (2012) em **Aqui tem Racismo!**: um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negras na escola. Mas antes de focalizar a questão da infância negra é importante apresentar os conceitos básicos que compõem o campo das relações étnicas e raciais negras no geral.

Antes de discutir o conceito de identidade e etnia, Munanga (2003) discorre sobre racismo (que vou alterar somente a ordem) para aproximar o conceito de Munanga ao de Carlos Moore. Sobre o conceito de etnia, escreve Munanga:

O conteúdo da raça é morfo-biológico e o da etnia é sociocultural, histórico e psicológico. Um conjunto populacional dito raça “branca”, “negra” e “amarela”, pode conter em seu seio diversas etnias. Uma etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum, têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num território. Algumas etnias constituíram sozinhas nações. Assim o caso de várias sociedades indígenas brasileiras, africanas, asiáticas, australianas, etc. que são ou foram etnias nações. Os territórios geográficos da quase totalidade das etnias nações africanas, foram desfeitos e redistribuídos entre territórios coloniais durante a Conferência de Berlim (1884-1885). É por isso que o mapa geopolítico da África atual difere totalmente do mapa geopolítico pré-colonial. Os antigos territórios étnicos, no sentido dos estados nações, são hoje divididos entre diversos países africanos herdados da colonização. O antigo território da etnia iorubá se encontra dividido hoje entre as Repúblicas de Nigéria, Togo e Benin; o antigo território da etnia Kongo é hoje dividido entre as Repúblicas de Angola, Congo Kinshasa e Congo Brazaville, etc. para citar apenas alguns exemplos entre dezenas (MUNANGA, 2003, p. 28-29).

---

<sup>34</sup> Segundo Carlos Moore em **Racismo e sociedade**: novas bases epistemológica para compreensão do racismo através da história (2007) o proto-racismo é de longa duração e tem uma capacidade camaleônica: mudando como muda a sociedade, ou seu interesse mais direto.

Quando, no Brasil diásporico negro, nós nos voltamos a estudar as relações étnicas e raciais parece impossível nos apropriarmos da enormidade de conteúdos que envolvem esta temática diante dos silenciamentos históricos. Mas ao entrar em contato, por exemplo, com uma máscara étnica produzida e inspirada em determinada etnia, ao manuseá-la, localizá-la no mapa atual, há a constatação de que seu território espraia-se em vários países de fronteiras artificiais, inclusive percebemos os movimentos das palavras, das músicas que cantaram estes povos, das roupas e até das cores mais utilizadas, sendo possível refazer os passos do conhecimento ancestral. Mas leva tempo e estudo. Há, neste processo o imbricamento da África real (mesmo a que foi um dia) à África Mítica ancestral, que é de natureza mítica e portanto, não comporta definições e tempos históricos reais. É na síntese dessas cosmovisões (ocidentais e africanas) que o povo escravizado tem a possibilidade de constituir novas subjetividades reais. Simbolicamente validadas na experiência pós-escravização.

A cultura negra é silenciada na escola, um silêncio que corresponde à inexistência, e não simplesmente ao ato de calar-se, omitir ou abafar; é como uma maneira de não ver, de relegar, um pacto que não deve ser quebrado, pois se não teríamos que refazer o currículo, refazer a escola. Diante disso, a escola reproduz um discurso baseado na igualdade de todos os seus alunos. A partir desses discursos da igualdade, os agentes pedagógicos acabam acionando mecanismos de poder que fixam um modelo de sociedade e punem todos aqueles que dele se desviam, mutilando a particularidade cultural do segmento da população negra brasileira, a partir de um ritual que se legitima na instituição escolar não por aquilo que é dito, mas por tudo aquilo que se silencia. Desta forma, o que as pesquisas sugerem como uma ferramenta de combate ao racismo é que tal questão não continue sendo ocultada na instituição escolar, devendo-se possibilitar um espaço permanente para discussão e reflexão de posturas racistas e preconceituosas visando à superação de estereótipos, estigmas e discriminações contra os negros que são tão presentes no ambiente escolar (ABRAMOWICZ, RODRIGUES, CRUZ, 2012, p.131).

Então, materialismo, materialidade e simbolismos nas culturas e sociologias africanas estão ligados, além da oralidade, aos objetos representantes de cada grupo étnico, assim como a cultura afro produz novas culturas na diáspora africana<sup>35</sup>, sem uma

---

<sup>35</sup> Em uma conversa bastante tumultuada com um colega africano, ele me incitou a pensar nas diferenças entre cultura e tradição. Disse ele, mais ou menos assim: “Em África não nos preocupamos muito com a cultura, quem quiser que use as roupas africanas, os cabelos africanos, as comidas, etc. porque os ritos tradicionais, a tradição de cada povo, é outra coisa; impossível de ser apreendida por quem não adotou, não conhece e não vive a tradição!”. Foi então que iniciei algumas reflexões sobre as diferenças que se processam entre nós que portamos a escravização de nossos ancestrais e vivemos no impacto do racismo e quem nasce sem a marca dessa escravização mais direta e cresceu sem o impacto do racismo, vindo a conhecê-lo ao viver na diáspora, mesmo que como este nosso amigo esteja já vivendo a religião do opressor que é a cristã. Para desvelar que vive a religião do opressor seria preciso que ele e nós todos e todas tenhamos a consciência coletiva da opressão e sua rejeição fosse um projeto político-ideológico na resistência. É como reverter o mecanismo de apropriação cultural, constituindo, de novo em nossos corpos e mentes, o processo de tomada nas mãos do nosso desejo

possibilidade imediata aos negros e negras de reconstituir seu passado de forma íntegra; mesmo que com as recentes descobertas no mapeamento genético, seja possível identificar os grupos étnicos africanos ancestrais através da coleta de material genético de afro-diaspóricos. Combater o silenciamento significa sim refazer a história e alterar os currículos. A pesquisa organizada é fundamental para tais mudanças.

Outro sociólogo que tem sido constantemente citado nas dissertações e teses sobre relações étnicas e raciais, que entramos em contato, durante nossas pesquisas contemporâneas, é Ellis Cashmore, professor de Sociologia nas Universidades de Hong Kong, Washington, Tampa e Aston, e Staffordshire, na Inglaterra.

Ele introduz os termos de seu **Dicionário de Relações Étnicas e Raciais** (2000) com uma questão:

O que torna a questão racial algo tão difícil de tratar, tão refratário a qualquer tipo de política, programas ou medidas conhecidas? Mais de trinta anos após a primeira legislação criada para atenuar os efeitos da discriminação, ainda encontramos provas evidentes de racismo na vida pública e privada. Quatro episódios-chave, ocorridos após a publicação da terceira edição deste livro, voltaram a nos alertar para o fato de que o racismo continua sendo uma implacável e deprimente questão dos nossos tempos. São poucos os temas, se é que há outros, que demandam tanta atenção e esforço com tão poucos frutos. Toda vez que baixamos a guarda, uma nova descoberta revela a complexidade, a virulência e a absoluta obstinação daquilo que notadamente tornou-se o problema do século XX (CASHMORE, 2000, p. 11).

Ele cita como exemplo dos casos o Julgamento de O. J. Simpson (1994-1995), uma pesquisa sobre a percepção de racismo, um questionamento mundial sobre a “validade” e o pseudoracismo das Ações Afirmativas (dentre elas as cotas para negro/as) para acesso às universidades e diversas ações racistas na Grã-Bretanha que ele e sua equipe acompanharam. A Introdução, nesse dicionário foi para atualizar com termos, que nas primeiras edições do livro ainda não eram correntes, como o feminismo negro e a afrocentricidade.

Os conceitos complexos compõem o campo das relações raciais por Cashmore (2000), que optou por considerar duas perspectivas, ao registrá-los:

### **Relações Raciais: Perspectiva 1**

---

afrocentrado, mesmo com a convivência das outras cosmovisões. Este processo daria em outra coisa, completamente nova, porque já houve o processo de opressão e a religiosidade ocidental esteve e está a cargo dela, profundamente enraizada na vida cotidiana, como se fosse natural. Concordo que de fato, é a invenção da cultura afro-brasileira. Aqui na diáspora é outra coisa, diferente de todas as culturas africanas, provavelmente fruto de uma África mítica que precisamos construir para suportar a ausência do legado africano que nos foi negado durante o processo escravizatório.

(...) as ciências biológicas explicam as variações genéticas, mas isso não corresponde ao que, no cotidiano, é considerado uma diversidade de “raça” baseada em variações fenotípicas. Por esse motivo, as “relações raciais” não podem ser as que ocorrem naturalmente entre grupos biológicos distintos. Elas passaram a ser vistas como relações entre grupos que empregam a ideia de “raça” na estruturação de suas ações e reações entre si (...) (CASHMORE, 2000, p. 485-486).

Partindo da Inglaterra, país de origem do sociólogo Ellis Cashmore (2000) incursionou intensamente na pesquisa sobre o uso do termo “relações raciais” (assim mesmo, entre aspas), como ele utiliza em seu Dicionário:

Grande parte das obras das décadas de 1950 e 60 nos Estados Unidos deturpavam as novas definições políticas que surgiram da luta renovada contra o racismo e a discriminação, mas concordavam que as “relações raciais” eram uma categoria real e distinta de relações sociais. Para eles, portanto, a ideia de “raça” era empregada com um novo significado positivo – como uma característica coletiva da população afro-americana, distinguindo-a da maioria da população americana de origem europeia. Eles concordavam, porém, que as relações entre esses dois grupos definidos eram “relações raciais”. (...) a sociologia das “relações raciais” desenvolvida a partir dessas questões analíticas ateu-se a dois temas principais: estimar a extensão e os efeitos do racismo e da discriminação sobre aqueles que tinham sido objetos destes e a luta política contra o racismo e a discriminação. É uma sociologia do conflito, que reflete as concepções cotidianas das “relações raciais”, embora ofereça uma explicação totalmente diferente para esse conflito do que aquela utilizada no dia-a-dia (...) (CASHMORE, 2000, p. 487).

Importante lembrar que, apesar de citar alguns exemplos individualizados na luta antirracista (como Malcolm X; Martin Luther King e o Reverendo Jackson), a tônica dos termos compilados por Cashmore segue no campo epistemológico da sociologia. No debate contemporâneo sobre as relações raciais, algumas dúvidas sobre a existência de muitas nomeações para este processo dentro da sociologia, que foram adotadas também em outros campos das Ciências, como Educação, Psicologia e Medicina, só para citar algumas áreas de estudo e pesquisa:

Atualmente, vislumbram-se duas soluções. A primeira entende as “relações raciais e étnicas” como uma subdivisão da sociologia das relações entre os grupos. Sua premissa é a observação de que uma tradição de pesquisa foi estabelecida e que qualquer novo desenvolvimento deveria se restringir a ela. Mais significativamente, porém, argumenta-se que as circunstâncias sob as quais os indivíduos são descritos, ou descrevem a si mesmos como membros de uma “raça” (somadas às diversas consequências de tal descrição), fornecem uma explicação em termos de uma teoria de relações entre os grupos (CASHMORE, 2000, p.487).

A análise sociológica de Cashmore (2000), em seu Dicionário de Relações Étnicas e Raciais, reporta, ainda dentro da **Perspectiva 1** a segunda posição:

A segunda posição, desenvolvida a partir das categorias de análises marxistas, alegam que esse processo de descrição social deveria ser analisado como um processo político e ideológico e por essa razão não pode empregar conceitos cotidianos de “raça” e “relações raciais”, nem como categorias analíticas, nem como categorias descritivas. O que nos leva à conclusão de que pode haver uma teoria das relações raciais, uma vez que isso servirá somente para confirmar um processo ideológico e político historicamente específico (CASHMORE, 2000, p. 488).

O que na verdade pode ser considerado como “um processo historicamente específico”, ao compilar os “usos e sentidos” do termo complexo “relações raciais”?:

### **Relações Raciais – Perspectiva 2**

Um enfoque alternativo argumenta que o termo “relações raciais” – pode e, na verdade, deve ser aplicado a formas específicas de relacionamento social. Esse enfoque reconhece plenamente e endossa o vazio do próprio conceito de raça, mas ao mesmo tempo insiste que, em várias situações, as pessoas acreditam na existência de uma raça, pautando suas relações com os outros em decorrência das crenças a respeito desses outros. Se a pessoa acredita que aqueles outros pertencem a um grupo genética e permanentemente diferente (e possivelmente inferior em algum aspecto), temos uma situação de relações raciais. É esse o objeto de pesquisa. A natureza exata da crença não está em questão, embora o conceito biológico tenha sido refutado muitas vezes antes. A questão é, contudo, que as pessoas, certas ou erradas, aceitam isso como verdade e agem de acordo com as suas crenças. Desse modo, a raça torna-se algo subjetivamente real: não importa o quanto possamos achá-la ofensiva ou o quão negativamente nos impressione a pesquisa científica (em grande parte falsa<sup>36</sup>) a seu respeito, ela permanece como uma forma altamente motivadora por trás dos pensamentos e do comportamento das pessoas. Ela é tão real quanto as pessoas desejem que seja e não pode ser simplesmente desprezada. Reconhecer isso é o ponto de partida do estudo das relações raciais sob essa perspectiva (CASHMORE, 2000, 488-489).

Houve uma enorme dificuldade em reconhecer o uso político do conceito “raça”, justamente pelos grupos étnicos negros, cuja característica fenotípica nunca permitiu esconder sua origem étnica. Afrodescendentes negros no mundo todo, essencialmente nos regimes racistas (como o nazista e o sistema Jim Crow norte-americano) foram tão impactados pela morte (campo de concentração no regime de extermínio) e pela segregação, que na resistência, houve a utilização do próprio termo “negro” que passou de ofensa a positividade na constituição identitária. Daí o uso, atualmente disseminado, do também termo complexo “consciência negra”. Nessa perspectiva histórica, Cashmore (2000, p. 490, grifo nosso) estabelece em seu texto que: “(...) a característica que distingue as relações raciais é a **consciência da raça**, e é possível identificar muitas situações e complexos de relações sociais em que essa consciência está presente”.

<sup>36</sup> A ideologia alemã nazista é o exemplo mais gritante do uso equivocado da ciência ruim que apregoou que existiu “raças” humanas e que a raça ariana pura era superior a todas as outras. A base para tal pseudociência é a eugenia, ideologia adotada pelo brasileiro Monteiro Lobato, praticada pelo médico Nina Rodrigues e comemorada, sarcasticamente por Gilberto Freyre (CARNEIRO, 1978; FREYRE, 1973; LOBATO, 2009).

A consciência de raça, em um primeiro momento, pode parecer algo fácil de ser conquistado, mas com os “mitos da democracia racial” construídos nos países multirraciais como o Brasil, esta consciência de raça é influenciada por uma série de questões da constituição identitária (NOGUEIRA, 1998; CAVALLEIRO, 2003; REIS FILHO, 2006) que dificultam sobremaneira esta assunção. Decorre daí que:

Ela inevitavelmente influenciará a conduta das relações sociais, mas quase certamente operará combinada com outras influências. Os processos de inclusão e exclusão podem ser fortemente influenciados pela consciência da raça, ou racismo, embora seja necessário supor, ainda que não seja verdade, que este é o único, o mais forte fator de influência. **Com frequência não somos capazes de discernir a contribuição que o racismo oferece para a manutenção de uma atividade social**, a não ser em termos de avaliação. A contribuição precisa é o objeto de pesquisa empírica. As relações raciais, como programa de estudo empírico, buscam analisar as relações entre grupos de fatores, um dos quais o racismo. Se, por exemplo, o fenômeno a ser explicado – *explanandum*, em termos formais – é o baixo rendimento escolar das crianças negras, podemos comparar amostras do desempenho de crianças negras com a de seus correlatos brancos e descobrir algo nas experiências das crianças negras que explique o fenômeno (CASHMORE, 2000, p. 490, grifos nossos).

Talvez no início do estudo sistematizado sobre as relações raciais sejamos movidos/as pela forte intuição, em casos de racismo velado, de que sofremos racismo e logo em seguida, que necessitamos fazer alguma coisa para combatê-lo<sup>37</sup>. No processo de assunção da identidade racial negra os fatos racistas “saltam aos olhos”, daí a necessidade imperiosa de aliar os estudos acadêmicos à militância política. O próprio Cashmore aponta isso na compilação sobre esta **Perspectiva 2** do vocábulo Relações Raciais:

A situação das relações raciais não é uma série perfeitamente definida de eventos, mas sim um complexo em desenvolvimento. Um estudo maduro das relações raciais deve ser capaz de incorporar a investigação dos eventos mutáveis e interpretá-los no contexto das condições históricas, políticas e sociais. Desse modo é possível reconhecer que a raça, como conceito, é analiticamente redundante, ainda que identificando as situações raciais como o foco do estudo (CASHMORE, 2000, p. 491).

As considerações de Cashmore (2000) podem ser confrontadas com as assertivas de Kabengele Munanga<sup>38</sup> e o que chama mais a atenção, são as diferenças de abordagem entre

<sup>37</sup> Ver ALVES, Ivonete Aparecida. **O Combate ao racismo que penetrou na barriga da mãe negra**. Anais do IV Seminário Internacional de História e Historiografia - Os 40 anos de Faire de l’histoire e a Historiografia Brasileira: disponível em <<http://www.ppghis.com/site/images/downloads/anais%20do%20iv%20sihh.pdf>>.

<sup>38</sup> Em 2002, Kabengele Munanga organizou a obra **100 anos e mais de bibliografia sobre o negro no Brasil**, contendo os tópicos África (Culturas; História, Literatura, Relações Sul-Sul /Brasil-África; Outros); Bibliografias; Congressos/Seminários; Culturas Negras no Brasil (Religiões: Candomblé; Macumba; Umbanda;

o pesquisador sobre a temática e o pesquisador sobre a temática que também é um militante. Mesmo sem conhecer o fenótipo, é possível reconhecer qual deles é negro.

Munanga (2012) avança na análise sobre as questões raciais para observar a validade do movimento da *nègritude*, elaborando uma síntese da produção “científica” sobre a inferioridade do negro, que acabou por justificar a colonização, a escravização e a atual exploração do território africano, que se estende à exploração de africanos e africanas na diáspora negra. Nos anos 1800, as diversas sociedades europeias juntaram-se para justificar a pilhagem:

O século XIX foi de grandes sínteses intelectuais, comprovadas pelas obras de Karl Marx (economia política), de Darwin (biologia) e de Arthur Gobineau (teoria racial). Na primeira metade desse século, duas correntes de pensamento influenciaram a atitude perante os povos europeus. A primeira, evolucionista, explicava as diferentes culturas, baseando-se no predomínio exercido pelo meio ambiente. (...) a segunda, racista, pensava o destino dos homens determinado pela raça à qual pertenciam. Apoiava-se não essencialmente na ecologia, como na primeira, mas na biologia (MUNANGA, 2012, p. 32).

Avançar na articulação do conceito de raça, partindo das diferenças étnicas entre diversos agrupamentos humanos, tenha sido por razões culturais, geográficas, políticas e outras motivações, inclusive históricas, esclarece o objetivo da luta antirracista, ou o combate organizado e sistematizado contra o racismo pois, “com essas teorias sobre as características físicas e morais do negro patenteia-se a legitimação e justificativa de duas instituições: a escravidão e a colonização” com a colaboração efetiva de uma ciência que se tornara “um verdadeiro objeto de culto, a teorização da inferioridade racial ajudou a esconder os objetos econômicos e imperialistas da empresa colonial” (MUNANGA, 2012, p. 32).

Nos países escravocratas, a continuidade desse processo de hierarquização com base na exploração, as línguas foram impostas, até que as colônias e os/as colonizados/as tiveram que assumir, após algumas gerações, a língua do colonizador como sua:

(...) a língua do colonizado não possui dignidade nenhuma no país e nos concertos dos povos. Se o negro quiser obter uma colocação, conquistar um lugar, existir na cidade e no mundo, deve primeiro dominar a estranha de seus senhores. No conflito

---

Irmandades; Sincretismo; Catolicismo; Vodum; Outros); Dança/música/ esporte (Carnaval; Samba; Bumba-Meu-Boi; Capoeira; Outros); Arte/ literatura/ Medicina (Língua; Culinária; Outros); Demografia; Dicionários; Relações Raciais/Interétnicas (Raça, Classe, Preconceito, Discriminação, Racismo, Segregação e Apartheid; Educação; Mulher Negra, Relações De Gênero; Diversidade, Etnicidade, Negritude, Identidade, Homossexualismo, Multiculturalismo; Políticas Públicas, Ação Afirmativa; Mestiçagem, Miscigenação; Legislação; Outros) e Boletins, Cadernos, Revistas... A obra perfaz 590 páginas com os referenciais bibliográficos que podem ajudar no início ou continuidade dos estudos afro-brasileiros.



linguístico em que ele se move, sua língua original é humilhada, esmagada (MUNANGA, 2012, p. 36).

A negritude, como movimento, ensina Munanga (2012), foi em um primeiro momento, apenas bandeira de intelectuais e não atingiu a massa populacional. Foi no momento do auge da discussão sobre a negritude, entre 1970 e 1980, que a proposta antirracista encontrou algumas concordâncias para se transformar em Movimento Negro como sujeito, constituindo-se primeiro na ação e só anos mais tarde teorizado, produzindo-se na práxis:

Nesse sentido, muitos traços europeus, considerados como emprestados pelos africanos, foram apenas impostos, e conseqüentemente não assimilados. Se houve mudanças, elas não foram suficientemente profundas para descaracterizar culturalmente o povo negro, ou seja, não criaram crise estrutural. Desse ponto de vista, as massas africanas não se alienaram no confronto e não podiam ser objeto da *negritude*, pelo menos na sua primeira fase (MUNANGA, 2012, p. 73).

A discussão sobre a negritude, ou sobre a tomada de consciência dessa negritude, não ocorre da mesma maneira em todos os grupos, ou pessoas negras, ou no escrito de Munanga “na militância negra há uma tomada de consciência aguda da perda da história e conseqüentemente, a busca simbólica de uma África idealizada” (2012, p. 13) que percorre mais ou menos intensamente a tomada da consciência da própria negritude.

Ainda que a educação não possa tudo, ensina Paulo Freire, ela pode muita coisa, quando é mobilizada para a mudança social (FREIRE, HORTON, 2003, p. 149) e assim difundir e ensinar que há riquezas de todas as ordens, em vários continentes, as razões escusas do racismo e do preconceito ao serem combatidas, é um fator de aliança entre grupos de oprimidas (os) contra os processos que perduram, colonizando as mentes. A pedagogia decolonial é fundamental nesse processo. A educação indígena protagonizada por professores e professoras índias é um exemplo da pedagogia decolonial:

Numa perspectiva de descolonização dos currículos e na compreensão das rupturas epistemológicas e culturais trazidas pela questão racial na educação brasileira, concordo com o fato de que esse olhar é um alerta importante. A compreensão das formas por meio das quais a cultura negra, as questões de gênero, a juventude, as lutas dos movimentos sociais e dos grupos populares são marginalizadas, tratadas de maneira desconectada com a vida social mais ampla e até mesmo discriminadas no cotidiano da escola e nos currículos pode ser considerado um avanço e uma ruptura epistemológica no campo educacional. No entanto, devemos ir mais além (GOMES, 2012, p. 07).

Mesmo diante de uma nova onda de conservadorismo na política da América do Sul, culminando com a extinção da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR)<sup>39</sup> no Brasil e o solapamento das conquistas sociais pós ditadura militar, não há como negar que todas as reflexões até aqui (no contexto do Movimento Negro articulado à Políticas Públicas) recuperou a garra dos quilombolas na luta pela liberdade, agora no sentido de descolonizar as mentes e manter as conquistas auferidas com tantas lutas, inclusive desta negritude validada pela militância aliada aos estudos acadêmicos.

Dessa maneira, os campos de estudos de vários pesquisadores e pesquisadoras compuseram o que hoje denominamos Relações Étnicas e Raciais Negras. São teóricos (as) alguns, outros (as) que são militantes que também identificaram a necessidade em estudar as teorias, propondo práticas com a base epistemológica antirracista. Esta base conseguiu a instituição das ações afirmativas, dentre elas as cotas. Portanto, o processo histórico na constituição das relações étnicas e raciais negras é uma práxis epistemológica que vai da militância à teoria e retoma as teorias, renovadas à partir das práticas antirracistas. Em nenhum momento histórico anterior, a circularidade desse temário conseguiu atingir tantos movimentos sociais e impactar com tanta força as instituições de ensino. A presença negra nestas instituições tem feito uma diferença no trato do temário. As sínteses possíveis ainda estão em processo de constituição e provavelmente com o tempo, esta luta histórica possa ser teorizada com competência maior.

#### **1.4. Contexto da Criação do Campo “Infância” como categoria de análise até o antimito “infância negra”**

A personagem sente-se insegura em realizar seus desejos e percebe que é perigoso dançar como uma bailarina, que é perigoso viver! A partir deste momento, a bailarina abre uma das gavetas do móvel e inicia um jogo cênico com colares de contas, pedras brilhantes, pérolas que são utilizadas simulando as lágrimas da própria personagem; o jogo acontece quando a atriz esconde e mostra os colares às/aos bebês que por sua vez, encantam-se das mais variadas formas, seja pelos olhos estalados e atentos e cada movimentação da atriz, ou mesmo pelo silêncio ensurdecedor que se fez em muitos momentos ao longo do espetáculo. Constatei a capacidade contemplativa e de atenção que possuem estes/as cidadãos/ãs de pouca idade, sem a necessidade de gestos absurdos ou exagerados, mas por meio da

---

<sup>39</sup> Esta Secretaria foi criada no primeiro mandato de Luis Inácio Lula da Silva em 2000 e o primeiro Ministro da SEPPIR foi Édison Santos, seguido de Matilde Ribeiro. No dia dois de outubro de 2016 a já esperada reforma administrativa foi anunciada pela presidenta Dilma Rousseff, a partir da unificação entre Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM), a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e a Secretaria de Direitos Humanos (SDH) se formou o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, como resposta a crise. A reforma não rendeu e o Golpe de Estado aconteceu pouco depois. Fatos assim impõe ao Movimento Negro organizado preparar o diálogo sempre à partir da Resistência Negra.

simplicidade, delicadeza e sutileza que cativou a todos/as (Adrielle Nunes da Silva, 2014)<sup>40</sup>.

Um campo conceitual para ser reconhecido necessita que seja publicado um compêndio, com um estado da arte sobre este campo e a citação por outras pesquisadoras e pesquisadores que venham a usufruir desse material, resultante muitas vezes, de décadas de pesquisas.

Jucirema Quinteiro elaborando uma retrospectiva sobre a criação desse campo conceitual reporta que:

Em 1990, os sociólogos da infância reuniram-se pela primeira vez no Congresso Mundial de Sociologia para debater sobre os vários aspectos que envolvem o processo de socialização da criança e a influência exercida sobre esta pelas instituições e agentes sociais com vistas à sua integração na sociedade contemporânea (2002, p.137).

Estes encontros sucederam-se organizados também em outros países, diante das pesquisas etnográficas que foram a campo decifrar parte da fala das crianças e realizar observações.

Quando pesquisadoras e pesquisadores afirmam que a criança vive em “outro mundo”, é preciso levar em consideração esta afirmação como do senso-comum, pois:

(...) não há este “outro mundo”, porque é no campo das relações sociais que a criança cresce e se constitui como sujeito. Por isso é que se pode afirmar que a participação das crianças no processo educativo não se limita aos aspectos exclusivamente psicológicos, mas sociais, econômicos, políticos e históricos (QUINTEIRO, 2002, p. 139).

A infância como categoria de análise passou por vários processos para ser reconhecida como um campo de pesquisa, em vários países do ocidente, inclusive, nas últimas décadas tendo que levar em consideração a diversidade de povos e culturas dos vários continentes que aportaram no mundo ocidental.

Nos países do norte do continente ocidental, em 2009, o *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*, editado por Jens Qvortrup, William A. Corsaro e Michael-Sebastian Honig (QVORTRUP, 2010), analisou as diversas pesquisas, até então publicadas sobre a Infância.

---

<sup>40</sup> **Educação Infantil e teatro para bebês:** o que professoras e artistas têm aprendido com as crianças muito pequenas? Adrielle Nunes da Silva – FEUSP - Grupo de Pesquisa: Pesquisa e Primeira Infância: Linguagens e Culturas Infantis . Disponível em < <http://www.grupeci.fe.ufg.br/up/693/o/TR16.PDF>>, pp. 15-28.

Nesse sentido, foi definido um campo que investiga as crianças como agentes sociais, produtoras de culturas, e a infância como categoria na estrutura social, o que ampliou de modo significativo a produção de conhecimento sobre as relações sociais estabelecidas entre as próprias crianças (seus pares) e com os adultos (relações intra e intergeracionais) sobre suas competências como protagonistas de suas vidas, como agentes sociais cuja ação modifica/transforma os mundos sociais nos quais estão inseridas (QVORTRUP, 2010, p. 631).

A consideração acima é fundamental, porque o conceito de infância pode ser constituído após uma série de conquistas históricas que permitiram uma sobrevivência, tecnicamente e cientificamente garantidas. As crianças, ao longo da história, sempre foram vítimas mais recorrentes nas sociedades, fossem elas em núcleos urbanos ou núcleos rurais. A percepção da “existência” dessas crianças, que inclusive, ganhavam nomes próprios, em alguns casos, após os sete anos, período em que já tinham sobrevivido por tempo suficiente para poder receber um “investimento” maior de carinho e atenção.

Se, por um lado, a infância enquanto período é uma fase transitória para que cada criança se torne um adulto, por outro, enquanto categoria estrutural, a infância não pode nunca se transformar em algo diferente e menos ainda em idade adulta. As relações entre gerações não assumem necessariamente a forma de conflitos ou divisões; elas podem simplesmente ser consideradas como diferenças ou, na realidade, como interesse comum. O ponto importante é que a perspectiva geracional é indispensável para chegar a um consenso sobre a natureza da relação (QVORTRUP, 2010, p. 638).

Ora, se durante séculos a humanidade buscou reproduzir suas formas de vida e as decisões sobre estas formas de vida vieram de pessoas adultas, partindo de determinados grupos de poder dentro dessas sociedades, as crianças pouco podiam intervir para que fossem ouvidas, levadas em consideração de forma intensa.

Decorre que:

Alguém pode, é claro, questionar a necessidade ou importância de introduzir uma perspectiva estrutural na infância. A resposta imediata é que perseguimos essa tarefa porque esperamos criar percepções que não serão produzidas por outras perspectivas, incluindo abordagens arraigadas que estudam a criança e sua etapa de vida. É preciso ter em mente que, enquanto categoria estrutural, a infância é separada da criança como indivíduo, e, por conseguinte o método para adquirir percepções, tanto históricas quanto geracionais, acerca da infância não demanda necessariamente que as crianças sejam diretamente observadas ou questionadas. O que estamos buscando é o universo das crianças ou a estrutura em que elas vivem suas vidas. No final, é obviamente de máxima importância distinguir como os parâmetros exercem influência sobre as crianças - tanto as mais próximas quanto as mais distantes. No entanto, da mesma maneira, sabemos bem que muitos parâmetros, talvez os que mais influenciam a vida das crianças, são definidos sem sequer levar em consideração as crianças e a infância (QVORTRUP, 2010, p. 639).

Quando a história dessas crianças era levada em consideração, não havia ainda sido constituído um campo de afeto positivo, que permitisse uma descrição um pouco mais próxima da que podemos realizar na atualidade, pois a “institucionalização da infância e, mais especificamente, sobre a escolarização da infância como sendo um resultado das demandas provenientes de uma economia e de um sistema de governo em transformação”. Este sistema de governo baseados em uma economia de mercado “mudaram dramaticamente a discussão sobre a vida das crianças”. O esforço para que crianças pudessem ter acesso à educação talvez não tivesse sido frutífero “caso esta não tivesse sido entendida como um interesse indispensável para o comércio, para o desenvolvimento da indústria e da sociedade de forma geral, e assim por diante” (QVORTRUP, 2010, p. 640).

Qvortrup, para seguir conceituando **A infância como categoria estrutural**, incursiona pelos escritos de Philippe Ariès, nas pesquisas de Ruth Benedict e de Margaret Mead, esta última, antropóloga que buscou verificar a infância em outras culturas, não somente nas ocidentais. No entanto, as indagações sobre como as culturas foram apreendendo e constituindo o campo de estudos sobre a infância (ou mais contemporaneamente “infâncias”...) acaba por solicitar a comparação com outros campos do conhecimento que também avançaram com a entrada no mercado de trabalho das mulheres, empoderando-as por um lado, por outro exigindo um desdobramento de competências, também agora, no mercado de trabalho:

Não nos resta dúvida, por exemplo, de que as relações entre homens e mulheres têm transformando-se ao longo do tempo (e que culturas contemporâneas apresentam diferenças de gênero). Essas transformações dificilmente aconteceram devido a mudanças inerentes às mulheres e/ou aos homens, mas como resultado de alterações sociais. As mulheres receberam<sup>41</sup> educação, e, conseqüentemente, juntaram-se aos homens no mercado de trabalho. As relações de gênero assumiram formas e conteúdos dos novos em conjuntos com as transformações estruturais – isso tudo facilitado pela ação das mulheres (e talvez de alguns homens também, que em várias circunstâncias consideraram que isso também fosse de seu interesse) (QVORTRUP, 2010, p. 640-641).

Historicamente, foi-se constituindo diferenças marcantes entre vida e comunidade, ensina Qvortrup<sup>42</sup>. Enquanto os adultos usufruem de renda maior que as crianças, o cuidado

---

<sup>41</sup> Não posso deixar de criticar a escrita machista de Jens Qvortrup, pois estudando a luta histórica das mulheres e do Movimento Negro pelo direito à Educação, não “recebemos” educação, e sim **conquistamos**, com muita luta, em alguns casos com lágrimas e sangue este direito.

<sup>42</sup> Anete Abramowicz e Fabiana de Oliveira discutem a Sociologia da Infância no Brasil levando em consideração a categoria raça, pois segundo as autoras “com a inflexão proposta pela sociologia da infância permitiu-se pensar a crianças como sujeito e ator social de seu processo de socialização, e também construtora de

sobre as crianças aumenta, mas em nível familiar. Citando Kaufmann, Qvortrup (2011, p. 641) salienta que “as relações entre crianças e seus pais têm tornado-se mais próximas, afetivas e protetoras, enquanto em nível social elas têm sido entendidas em termos de negligência ou indiferença estrutural”.

Antes desses escritos sobre a Infância, Jens Qvortrup, em 1993 elaborou um conjunto de **Nove teses sobre a infância como fenômeno social**, que configuram-se em:

- Tese 1: A infância é uma forma particular e distinta em qualquer estrutura social de sociedade;
- Tese 2: A infância não é uma fase de transição, mas uma categoria social permanente, do ponto de vista sociológico;
- Tese 3: A ideia de criança, em si mesma, é problemática, enquanto a infância é uma categoria variável histórica e intercultural;
- Tese 4: Infância é uma parte integrante da sociedade e de sua divisão de trabalho;
- Tese 5: As crianças são coconstrutoras da infância e da sociedade;
- Tese 6: A infância é, em princípio, exposta (econômico e institucionalmente) às mesmas forças sociais que os adultos, embora de modo particular;
- Tese 7: A dependência convencional das crianças tem consequências para sua invisibilidade em descrições históricas e sociais, assim como para a sua autorização às provisões de bem-estar;
- Tese 8: Não os pais, mas a ideologia da família constitui uma barreira contra os interesses e o bem-estar das crianças; e
- Tese 9: A infância é uma categoria minoritária clássica, objeto de tendências tanto marginalizadoras quanto paternalizadoras (QVORTRUP, NASCIMENTO, 2011, p. 199 a 210).

A história da educação e dos conceitos que são utilizados em educação, foram constituindo o campo de estudos sobre a infância, muitas vezes levando-se em consideração a diversidade de crianças, outras vezes não. Manuel Sarmiento e Rita Marchi estão entre os/as pesquisadores/as que buscam pensar a sociologia da infância numa vertente crítica e destacam que a infância é uma **categoria social**, assim como o é a juventude e as pessoas idosas (SI corresponde a Sociologia da Infância):

Não obstante, e como ocorre no quadro mais geral da Sociologia, o campo de estudos da S.I. é atravessado por disputas paradigmáticas decorrentes do debate das vertentes teóricas e pela discussão epistemológica sobre a construção do conhecimento de grupos sociais desprovidos de “voz própria” nas Ciências Sociais como é o caso das crianças (SARMENTO; MARCHI, 2008, p. 92).

---

sua infância, de forma plena, e não apenas como objeto passivo desse processo e/ou de qualquer outro (...) A proposta do artigo pauta-se na consideração das diferenças, levando-se em conta a relação entre a questão racial e de classe que deve ser pensada como linha que atravessa o debate sobre a criança e a infância, a partir delas mesmas. As temáticas da diferença, da diversidade e da alteridade são essenciais para enterdermos o que vem sendo chamado de “cultura da infância”, bem como a criança enquanto “ator social” no Brasil. Nesse sentido temos um posicionamento diferente da proposição de Qvortrup (2010) que considera a diversidade enquanto fator que divide o entendimento sobre a criança e oculta a perspectiva geracional, pois nos leva a discutir políticas de identidade e não desenvolver estudos sobre a criança enquanto coletividade, ou seja, considerando o *status* comum entre as crianças (OLIVEIRA ; ABRAMOWICZ, 2011, p. 49-51)

Algumas universidades criaram Observatórios<sup>43</sup> ou Núcleos para acompanhar os trabalhos acadêmicos ou mesmo o noticiário sobre a Infância. Dessa maneira, o campo definido como Infância passou a integrar as manifestações sociais, através da mídia especializada ou não (CIESPI, 2014) sobre a infância, o que alterou em alguns casos, os parâmetros utilizados para compor o campo de estudos sobre a infância.

Mesmo quando existe um recorte, como propõe este trabalho, com a especificidade de estudo das crianças pequenininhas negras, há necessidade de apresentar estudos que constituíram este campo no mundo ocidental. Nos círculos acadêmicos, de forma geral, o trabalho pioneiro de Àriès, inclusive apresentado em forma iconográfica, abriu importantes precedentes para estudar as especificidades das crianças das classes populares, as crianças negras e indígenas.

De forma muito esquemática, podemos dizer que a SI tem estado polarizada por três grandes correntes teóricas da sociologia: a estrutural; a interpretativa e os estudos ancorados na perspectiva crítica (...) a primeira procura por em relevo as “condições estruturais” em que a infância se situa e em que ocorrem as possibilidades de acção das crianças (...) a corrente interpretativa defende igualmente que as crianças integram uma categoria geracional permanente, mas que estas constroem processos de subjectivação no quadro da construção simbólica dos mundos da vida. (SARMENTO, MARCHI, 2008, p. 92).

Mas há pesquisadoras e pesquisadores que buscam atuar dentro das várias concepções teóricas e assim agem com base em mais de uma interpretação teórica pois “de forma marginal ao conjunto, a corrente cuja inscrição no paradigma crítico é dominante sustenta a concepção de que a infância é, simultaneamente, uma construção histórica, um grupo social oprimido e uma “condição social” – grupo que vive condições especiais de exclusão. Agora, não é possível pensar dentro dessa corrente se não existir a preocupação com a “emancipação social” da infância” que vincula o trabalho investigativo e analítico com “as formas de intervenção é feito quer através de estudos aplicados, quer, de modo indirecto, em programas políticos” (SARMENTO; MARCHI, 2008, p. 92).

---

<sup>43</sup> O CIESPI é um dos centros de estudos e de referência associado à Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), dedicado ao desenvolvimento de pesquisas e projetos sociais voltados a crianças, adolescentes, jovens e seus elos familiares e comunitários. Tem como meta subsidiar políticas e práticas sociais para esta população, contribuindo para o seu desenvolvimento integral e para a promoção e defesa dos seus direitos. A citação desse Centro se deve que as publicações realizadas pelo CIESPI compilam todos os outros Centros, Observatórios, Núcleos e Grupos de Pesquisa sobre Infâncias no Brasil, oferecendo em uma única plataforma as pesquisas contemporâneas sobre infância.

Assim, a Sociologia da Infância, ou SI como assinala Sarmiento e Marchi (2008), em sua vertente crítica começou a influenciar os estudos que imbricam as questões de raça e gênero nas investigações que aliam a “estrutura, a acção e a práxis”.

Avançando para além da observação Corsaro (2002) cunhou o termo “reprodução interpretativa” ao observar o “faz-de-conta” das crianças.

O meu objetivo é demonstrar como é que crianças pequenas na produção do brincar sociodramático usam simultaneamente (assim como refinam e depois desenvolvem) um largo espectro de competências comunicacionais e discursivas, participam colectivamente em, e aumentam a cultura de pares, apropriam-se de características de, e desenvolvem uma orientação para, a vasta cultura adulta (CORSARO, 2002, pp. 115-116).

Servindo-se do método etnográfico, William Corsaro (2002) observa cuidadosamente as crianças em suas brincadeiras, realizando anotações minuciosas em seu caderno de campo. Quando transcreve as falas, gestos, comportamentos, reações das crianças ele realiza a “reprodução interpretativa” do brincar das crianças, buscando elementos que possam colaborar na formação docente. A questão é que este método não avança com as mudanças efetivas que as situações de racismo impõem, mesmo levando em consideração que a pesquisa etnográfica é fundamental para os estudos sobre as crianças.

**Foto da Fazenda Quititi, no Rio de Janeiro no período escravocrata**



Fonte: Georges Leuzinger/Acervo Instituto Moreira Salles



Para estudar as crianças negras brasileiras, Ione da Silva Jovino (2015), vale-se de várias fontes de pesquisa como a literatura de viagem, textos jornalísticos, textos estabelecidos a partir da história oral, assim como quadros e fotografias que substituíram alguns quadros pintados como fotografias, constituindo o campo da iconografia histórica.<sup>44</sup>

Isto porque, todo o processo de constituição da nação brasileira esteve ligado ao mito da democracia racial (OLIVEIRA, 1995; OLIVEIRA, 2004; OLIVEIRA, 2012) e para mantê-lo houve a tentativa de apagamento do processo escravizatório, restringindo a possibilidade das pesquisas que trouxessem à baila, a discussão das reparações pelos danos causados pela escravização aos negros e às negras brasileiras, com intensa vitimização das crianças pequenas negras (ROSEMBERG, 2011).

O reconhecimento oficial e público da existência do racismo no Brasil só ocorreu em 1995, em pronunciamento do então presidente Fernando Henrique Cardoso, demonstrando que o Estado brasileiro passava por um processo de reordenamento institucional no qual, entre outros aspectos relevantes, o país, ao admitir a existência de discriminação racial e racismo, deveria estar em sintonia com princípios da luta antirracista em nível transnacional no âmbito da esfera pública, expandindo os espaços de representação de interesses da população negra na interlocução com o Estado (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2012, p. 133).

Acontece que o reconhecimento não apagou o mito da democracia racial. Em alguns setores o mito transmutou-se na luta contra as Ações Afirmativas; no boicote das leis antirracistas, na desvalorização dos movimentos estudantis organizados em coletivos negros intra-acadêmicos. Junto a este mito essencial, fundante dos primeiros estudos sobre racismo e identidade nacional, outro ainda mais difícil de ser combatido foi propagado, como o mito de que crianças muito pequenas ainda não são capazes de reproduzir preconceitos e que crianças negras e indígenas estão isentas do crime do racismo (porque são crianças). Para dismantelar, de uma forma aceitável pelos diversos setores sociais, inclusive pela academia, foi preciso investir em pesquisas que conseguissem dar suporte às ações propostas para a implementação da Lei 10.639/2003, pois os dados das desigualdades entre negros/as e brancos/as persistiram nas pesquisas realizadas, mesmo após as primeiras experiências concretas de implementação das letras da lei (BRASIL, 2006 A). Os dados concretos não foram suficientes para derrubar o mito da democracia racial no Brasil.

---

<sup>44</sup> Nota que acompanha a fotografia no *site* História Ilustrada: “Observe o impressionante contraste entre a criança branca com seu brinquedo e os pequenos escravos descalços aos farrapos (Georges Leuzinger/Acervo Instituto Moreira Salles).” Fonte: <<http://www.historiaillustrada.com.br/2014/04/raras-fotografias-escravos-brasileiros.html>>

Um mito tem uma natureza incontestável. A não ser que a crítica seja aos que vivem o mito. O mito em si é de outra natureza, da natureza do impoderável. O fim do processo escravizatório como determinante histórico para as populações negras, pautou-se na possibilidade da igualdade futura. Uma igualdade impossível no interior do sistema capitalista. A disputa, as falsas meritocracias são as bases do sistema-mundo ocidental capitalista. Ao imputar o escravismo como base de uma sociedade desigual, a demonização do povo negro constitui-se em sequências históricas das manifestações dos preconceitos e o racismo como sistema-mundo, contra um enorme grupo (o negro) que constitui, apesar de todos os genocídios, a população brasileira.

A infância negra foi e continua sendo diferente da infância branca, pois a infância negra carrega nos ombros o racismo contra todo um povo e não é justo ter que carregar um povo todo nos ombros! Quando uma criança branca comete uma falha, ela pode ser chamada a atenção pela sua falha e não porque é branca. No entanto, quando uma criança negra falha “só podia ser preta!”, “tinha que ser negro!”, “Oh negão” ou então é “Pirulito”, “Saci”; “Pelé”, “Blackut”, “Jambolão”, “Muçum”. Ou seja, carrega nos ombros o racismo contra todo um povo. Nós negros e negras não temos individualidade numa sociedade racista. É insuportável carregar o racismo da branquitude nos ombros.

Há uma infância negra. Uma infância negra vitimada por pessoas adultas que não assumiram o antirracismo. Este é o antimito. Como o racismo é estruturante de uma sociedade desigual, é impossível ir direto para o antirracismo, pois sua assunção e prática dependem, em muitos casos, da apresentação, inclusive visual da tragédia, da narrativa dramática de fatos racistas, do depoimento contundente de quem foi vítima ou testemunhou a vitimização. Ser vítima está no âmbito da compulsoriedade. Não somos vítimas de racismo por desejo, somos vítimas compulsórias, inclusive do racismo institucional acadêmico.

E olhe que ser vítima não significa ser “coitadinha”!

### **1.5. As crianças de zero a três anos no contexto das relações étnicas raciais negras**

Minha tese: a fase da criança pequena, a de 0 a 3 anos, constitui um tempo social discriminado pela sociedade brasileira, nos campos acadêmico e político, inclusive pelos chamados novos movimentos sociais (ROSEMBERG<sup>45</sup>, 2011, p. 17).

---

<sup>45</sup> A Professora Fúlvvia Maria de Barros Mott Rosemberg cursou graduação em Psicologia pela Universidade de São Paulo (1965) e doutorado em *Psychobiologie de l'Enfant - Ecole Pratique des Hautes Etudes /Université de Paris* (1969). Sua última função, antes de seu passamento, foi o de pesquisadora-consultora da Fundação Carlos Chagas, e de professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, onde coordenou o Negri (Núcleo de Estudos de Gênero, Raça e Idade). Experiente nas áreas da Psicologia, com ênfase em Psicologia Social e Estudos Sociais da Infância, atuou principalmente com as relações raciais, relações de gênero, relações

E a questão que podemos fazer, especificamente, para quem já é, pretende ser ou trabalha na formação de professoras, é a seguinte: como o desprezo acadêmico tem sido justificado para relegar as crianças de zero a três anos nas pesquisas científicas hodiernas?<sup>46</sup> E pesquisas reais, nas diversas realidades e localidades territoriais brasileiras. Há bases epistemológicas nos estudos das diferentes infâncias úteis como alteridade, mas é impossível transportar a realidade europeia, por exemplo, para a realidade brasileira. Só como estudos comparados (com enormes ressalvas).

Mas, existem e existiram registros de uma preocupação intensa por uma pequena parcela da comunidade acadêmica que tem investido uma enorme libido na constituição deste campo de pesquisa, levando em consideração os dados concretos de pauperização e desprezo pela situação das crianças pequenininhas, mesmo quando o discurso oficial parece desmentir este fato. A verdade é que os dados são contundentes e nesse caso, a estatística, como na questão negra, é uma aliada imprescindível. Mas escutemos Fúlvia Rosemberg:

Nos últimos anos, minha reflexão acadêmica e prática política têm se voltado principalmente para a creche, instituição para os bebês, segmento social que considero intensamente discriminado no Brasil. Meu argumento é que boa parte da sociedade brasileira (entre exceções, destaco o Movimento Interforuns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB), e do setor educacional no particular, de fato não concebe a creche como instituição da educação. Daí a vigilância intensa que me leva a verificar sempre, quando textos acadêmicos, políticos, militantes, governamentais se referem à educação ou à educação infantil, se estão, de fato, incluindo as creches e as pré-escolas ou se estão se referindo apenas às escolas ou às pré-escolas. Se, quando falamos, genericamente, em crianças ou infância ou pré-escolares, no Brasil, estamos incluindo os bebês, as crianças de até 3 anos de idade, a primeiríssima infância. Na maioria das vezes, escola se refere ao sistema de ensino a partir do ensino fundamental, e educação infantil se refere à pré-escola. Infância, no Brasil, via de regra, começa entre 5 e 7 anos, e exclui os bebês. Para as crianças maiores fala-se em educação; para os bebês, em desenvolvimento (ROSEMBERG, 2011, p. 17).

---

de idade, ação afirmativa, educação e educação infantil. Faleceu em 12 de setembro de 2014 aos 72 anos. Foi a coordenadora no Brasil, do Programa Bolsa da Fundação Ford, um Ação Afirmativa que atendeu estudantes negros e indígenas, com financiamentos e bolsas de estudo para que cursassem Pós-Graduação, com financiamento, inclusive para cursos preparatórios para a entrada na Pós-Graduação como línguas, redação e elaboração de Projetos Científicos.

<sup>46</sup> Cursei Pedagogia de 2005 a 2008 e durante o curso li poucas referências sobre os bebês e a importância de um aprendizado para que bebês aprendam mais e melhor, ou mesmo sobre a montagem de uma ambiência de aprendizado para os bebês. Com exceção de Piaget, nenhuma outra autoria esteve presente no estudo sistematizado. Foi no meu exercício como mãe, tia e professora de crianças pequenas que pude buscar a leitura e a observação. Ao me deparar com estudos antropológicos sobre os bebês, como o de Alma Gottlieb (2009) e principalmente os textos de Fúlvia Rosemberg é que descortinei a importância desses conteúdos que podem ajudar a avançar também nas outras etapas do processo da Educação formal e até na educação da família onde as crianças precisam ainda conquistar a importância que merecem, justamente por estarem em situação de cuidado e sem a independência, que poderá ser então, melhor constituída se estiver um tempo maior dedicado a ela, criança, desde a mais tenra idade.

Tanto assim, que dentre todas as pesquisas que foram identificadas tratando das Relações Étnicas e Raciais Negras nas universidades públicas do estado de São Paulo, apenas três “deram voz”, especificamente, para as crianças de zero a três anos e mesmo assim, duas delas tiveram uma observação esclarecedora, quando extrai do caderno de campo o registro de que “a nova turma que estou acompanhando infelizmente só dorme” (SANTIAGO, 2014, p. 45).

A dinâmica do cuidado e da escolarização na Educação Infantil é importante quando nas escolas de educação infantil, existe uma percepção desse tempo diário, que é diferente para crianças pequenas e entre uma criança e outra. Mas seria preciso um investimento na pesquisa, que possa mergulhar na observação e na propositura de atividades para conhecer mais e melhor esta fase da vida das crianças pequenas nas escolas de Educação Infantil e as formas também diferentes que as escolas de um ou outro local foram sendo constituídas:

Este é outro ponto que trago para o debate: considero que, em nossas reflexões acadêmicas e ações políticas, o silenciamento sobre os bebês constitui discriminação. Silenciar sobre as especificidades da creche também significa discriminação, pois, além de acolher bebês, no Brasil, a creche não foi pensada para a “produção” de qualquer ser humano, mas a dos(as) filhos (as) recém libertos (as) de mães escravas. Assim, o primeiro texto sobre creche de que se tem notícia no país foi publicado na revista “A mãe<sup>47</sup> de Família”, em 1879, por um médico afeto à roda dos expostos (doutor Vinelli), preocupado com o destino das crianças filhas de mães escravas. A história da creche no Brasil mantém essa marca de origem como a identidade de seus profissionais (ROSEMBERG, 2011, p. 17-18).

Pensar a infância e a criança pequena (cada uma delas) como um vir-a-ser pode transformar a relação profissional na escola em um círculo vicioso, onde as crianças negras são marcadas pela ideologia da carência. Quanto mais tenra a idade da criança, mais difícil é o enfrentamento ao sistema de preconceitos onde opera o racismo. Assim, é importante atentar para as ações antirracistas desde a creche. O racismo existe e opera no plano material, como também no plano simbólico, ensina Fúlvia Rosemberg (2011), portanto as ações de combate ao racismo devem se direcionar aos dois planos.

As crianças negras apontam as pesquisas (DIAS, 2007; BENTO, 2011), são vítimas constantes do racismo institucional, salientando que as crianças pequenas negras, de zero a três anos merecem uma atenção maior diante das manifestações racistas com as quais são impactadas.

---

<sup>47</sup> Em 1879 a escrita foi realizada assim mesmo “mãe”.

Historicamente, as crianças pequenas não são foco de políticas públicas e aporte financeiro e acadêmico, mesmo com os vários cursos de pedagogia criados nos movimentos de expansão da educação no Brasil, com destaque especial no estado de São Paulo, após o ano 2000. Este fato perdura também intra Movimento Negro.

Este ponto, no Movimento Negro, sobre crianças pequenas negras discriminadas e mortes por racismo institucional, ainda é difuso e as discussões não têm conseguido contribuições de qualidade, com a audiência que o temário necessita. Existem motivações políticas e históricas para este aviltamento em relação às crianças pequenas:

A opção brasileira nos anos 1970 por expandir a educação infantil por meio de um modelo não-formal apoiado nos baixos salários de professoras leigas, prioritariamente para a região Nordeste, diferenciou o padrão de oferta do atendimento, não só quanto ao desenvolvimento regional mas, também, aos segmentos raciais. Esses programas a baixo investimento do Estado, atingiram principalmente as crianças negras, pobres, principais usuárias de creches públicas e conveniadas. Porém a questão da creche, da criança pequena tem pouco mobilizado manifestações do movimento negro contemporâneo: assistimos, apenas recentemente, um crescente, porém ainda reduzido, número de pesquisadores (as) negros (as) e brancos (as) a se envolver com o tema da educação infantil, da creche, das crianças pequenas no contexto das relações raciais e de combate ao racismo (ROSEMBERG, 2011, p.18).

Vários vídeos, documentários, ensaios fotográficos, principalmente o resultado do levantamento realizado no início do processo desta pesquisa, foram levando ao recorte, para tratar das crianças pequenas, ou pequenininhas<sup>48</sup>. Em um universo de tantos trabalhos, identificar apenas três que deram voz diretamente às crianças de zero a três anos é fato importante, ao constarmos o número de pesquisas no cômputo geral.

O número de pesquisas dedicadas a estas iniciativas na Educação Infantil é escasso e está relacionado à dificuldade de desenvolvimento de metodologias de pesquisa com crianças pequenas, à desvalorização da Educação Infantil frente aos outros níveis de ensino e seu público prioritário e à percepção consoante à ideia de democracia racial de que este é um tema proibido e indiferente para crianças pequenas (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2012, p. 130-131).

Alavancar as pesquisas com as relações étnicas e raciais e os processos de escolarização das crianças pequenas então, é tema de urgência, pois as crianças mostram-se muito receptivas com a inclusão da temática dentro das escolas, seja participando das sessões

---

<sup>48</sup> Há estudos, alguns introduzidos pós ÀRIÉS no mundo ocidental, que utilizam o termo “paparicação” no sentido de sentimentos superficiais e pejorativos em relação às crianças pequenas. Então tudo que refere-se às crianças com menos de três anos (ou até crianças com mais idade) leva o diminutivo, com uma alteração na voz que pode denotar carinho, mas pode também denotar a paparicação identificada como negativa. Fabiana Oliveira (2004) na sua dissertação **Um Estudo sobre creche**: o que as práticas educativas revelam sobre a questão racial, dedica o capítulo 8 para discutir “paparicação”.

de contação de histórias, no manuseio de jogos africanos e afro-brasileiros, na roda de capoeira, no samba de roda e outras manifestações de origem afro, inclusive na percepção intensa da linguagem presente nas capulanas (os tecidos africanos atuais, com a estética ancestral com símbolos e cores).

Na ausência dessas novas abordagens, nesse outro currículo possível “podemos concluir que, aos 4 anos de idade, as crianças já passaram por processos de subjetivação que as levaram a concepções já arraigadas no nosso imaginário social sobre o branco e o negro” e em consequência “sobre as positivities e negatividades atribuídas a um e a outro grupo racial” fato que “pode ser favorecido pela instituição a partir das concepções e valores das profissionais envolvidas com estas crianças” (ABRAMOWICZ, RODRIGUES, CRUZ, 2012, p. 131).

Alma Gottlieb elenca seis razões pelas quais os estudos antropológicos negligenciam os bebês:

As memórias e os status parental do próprio antropólogo, a questão problemática da agência dos bebês e sua suposta dependência de outras pessoas, suas rotinas ligadas às mulheres, sua aparente incapacidade de comunicação, sua propensão inconveniente a vazar através dos orifícios, e seu aparente baixo grau de racionalidade (GOTTLIEB, 2009, p. 313).

Os estudos antropológicos são importantes, porque trazem para a cena da educação, as pesquisas com outras culturas, inclusive africanas, indianas e dos grupos étnicos do Brasil, que podem contribuir para novas abordagens em educação, quando esta intenta contemplar as diferenças.

Dessa maneira, a tese de Fúlvia Rosemberg, sobre a discriminação dos bebês e das crianças de zero a três anos nas pesquisas acadêmicas foi confirmada durante esta pesquisa, pois diante de uma baixa audiência desses trabalhos foi necessário ampliar a faixa foco dos trabalhos pesquisados para seis anos, incluindo também pesquisas com as professoras da educação infantil.

## **1.6. Racismo que causa sofrimento psíquico na educação**

A explicação, nos artigos que trazem como foco o sofrimento psíquico causado pelo racismo, é sempre reportada em termos de historicizar os conceitos de raça e racismo. Assim, a psicologia também contextualiza a temática das relações raciais, reportando-se ao processo escravizatório. Não há como ser diferente.

A grande questão é como não permanecer na lamentação, do que não foi feito, mas saber o que existiu, o que existe, ilustrados pelos casos cotidianos de racismo e as diversas formas de combatê-lo. O combate ao racismo, mais que em outros temários<sup>49</sup>, é de uma complexidade tamanha, devido aos muitos fatores que vão desde o “mito da democracia racial”, até as diferenças entre o racismo e a constituição identitária do tornar-se negro e tornar-se negra (SOUZA, 1990)<sup>50</sup>. “Todos sabem das peculiaridades do racismo à brasileira – um racismo sem racistas. A pessoa negra conhece a discriminação desde seus primeiros anos de vida, sem que nunca o outro lado se declare” (AMMA PSIQUE E NEGRITUDE<sup>51</sup>, 2008, p. 10).

Este processo sub-reptício é muito mais difícil de combater que o racismo segregacionista vivenciado pelos negros norte-americanos e a população negra nativa da África do Sul, onde o processo de luta repercutiu na união de pessoas negras e não-negras de todo o mundo para sua mudança, efetivada primeiro com a luta pela libertação de Néelson Mandela e depois com sua eleição para a presidência do país, com medidas integrativas, justificadas pelo total empobrecimento do povo negro sul-africano e uma possível guerra de separatismo com resultados imprevisíveis.

Mesmo com as denúncias e os anúncios da luta antirracista, a violência velada que o povo racista brasileiro promove, esconde-se de forma perversa. Assim, quando uma mulher negra ou um homem negro busca a ajuda profissional da psicologia, o racismo sofrido já percorreu sua vida e está introjetado de forma vil e profunda em seu íntimo (OLIVEIRA, 2014). Em muitos casos, quem sofre racismo ainda precisa ouvir frases do tipo “mas os próprios negros é que são racistas!”

Talvez o caso mais emblemático de racismo à brasileira seja o da psicanalista lacaniana Neusa Santos Souza (médica e psicóloga), que aos 60 anos, após uma carreira de sucesso acadêmico e financeiro, suicidou-se, pulando do edifício onde morava no Rio de

---

<sup>49</sup> Por uma questão de opção política-ideológica não utilizo o termo “objeto de pesquisa”. Atuo e trabalho com temas que afetam pessoas, mesmo reconhecendo esta possibilidade na utilização do termo. Opto então pelo uso do termo “temário”.

<sup>50</sup> SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Graal, 1990, e de RIBEIRO, Matilde. **Tornar-se negra**: construção da identidade de gênero e de raça. Presença da Mulher. São Paulo, v. 7, n. 28, p. 22-25, 1995.

<sup>51</sup> O Instituto AMMA Psique e Negritude é uma organização não-governamental que foi criada em 1995, por um grupo de psicólogas, para trabalhar as relações interraciais e etnicorraciais, com uma abordagem psicossocial. Sua missão é lidar com a elaboração das consequências do racismo introjetado nas áreas dos Direitos Humanos, Saúde, Educação e Psicologia. No COPENE – Congresso Brasileiro de Pesquisadoras/es Negras/os, de 2014, em Belém do Pará houve um Simpósio Temático com o título de Psicologia e Relações Étnicas e Raciais, que nasceu à partir dos debates de psicólogas do AMMA e pesquisadores/as de Grupos de Pesquisa da Psicologia Social, como os da USP: Intercultura e Raça-Etnia.

Janeiro, depois de uma reunião na Sociedade Médica do Rio de Janeiro, sem nunca antes ter demonstrado depressão ou qualquer outro distúrbio emocional.

No tocante às crianças pequeninhas, o material mais divulgado sobre a introjeção do racismo é possivelmente *A Conversation about race*, pela Rede de Televisão MSNBC<sup>52</sup>, onde crianças negras são perguntadas sobre a boneca mais bonita. Esta pesquisa deu-se nos anos 1960, pelos psicólogos Kenneth e Mamie Clark e ficou conhecida como “Experimento Clark” (CUSTÓDIO, 2015). No entanto, as pesquisas que tratam do sofrimento psíquico causado pelo racismo em crianças pequeninhas negras ainda é incipiente no Brasil. Mais incipiente ainda são os trabalhos organizados que promovam o combate ao racismo contra crianças negras. Sobre este fato registra o Relatório da Pesquisa CIESPI:

Mas vale ressaltar que, embora estes estudos tenham apontado como os primeiros anos de vida são fundamentais para o desenvolvimento humano, nem todas as áreas de conhecimento neles se apoiam. Além disso, nas Ciências Sociais, poucos foram os pesquisadores que se arriscaram a desenvolver investigações que tivessem os bebês como foco, tanto no cenário internacional como no nacional (CIESPI, 2014, p.5).

No cenário acadêmico, desde as pesquisas da psicanalista negra, também lacaniana, Virgínea Leone Bicudo (GOMES, 2013), nos anos 1940, o sofrimento psíquico causado pelo racismo tem sido reportado. Isildinha Baptista Nogueira (1998), em seu doutoramento na Psicologia Social, retoma a análise do sofrimento psíquico causado pelo racismo ao período escravocrata, afirmando que já na captura em África, transporte e embarque dos escravizados, existiu um processo constituído para “vergar” as costas dos negros. Quem fosse mais resistente morria ou suicidava-se.

Quando, na clínica, um/uma profissional de psicologia recusa-se a avaliar os processos do racismo infligido às negras e aos negros (REIS FILHO, 2006), há o que Lacan denomina “o sujeito que vaza”, ou a figura do “gozo”. Para Lacan o gozo traduz-se em permanecer no pior. Gozo lacaniano (MRECH, 2001) não tem nada a ver com prazer e sim com o sofrimento, tanto o sofrimento pessoal, como o sofrimento infligido ao outro, essencialmente ao outro da diferença, o outro que “eu não suporto”, que provoca dor e em

---

<sup>52</sup> **A Conversation about race:** < <https://www.youtube.com/watch?v=Njg1II5wOp>>. O Experimento Clark, foi criado na década de 1960, no ápice da luta por direitos civis nos EUA. Os psicólogos Kenneth e Mamie Clark desenvolveram uma pesquisa para entender a atitude das crianças em relação à raça. Quando apresentadas as duas opções de cor de bonecas, todas as crianças brancas e negras, preferiram as brancas. O experimento Clark foi utilizado para que a Suprema Corte americana determinasse que a segregação racial nas escolas era inconstitucional, abrindo caminho para que crianças como Ruby Bridges pudessem ir para as escolas integradas.



quem meu desejo quer a todo custo impingir a dor. Há, no processo de luta antirracista vários fatos emblemáticos que podem retratar a figura do “gozo” lacaniano e duas delas são muito intensas no cenário mundial.

A primeira são as fotos de negros e negras queimados nas árvores do sul dos Estados Unidos, registrados em *Strange Fruit*<sup>53</sup>, música originalmente composta como um poema por Abel Meeropol (um professor judeu de colégio do Bronx), sobre o linchamento de dois homens negros. Ele a publicou sob o pseudônimo de Lewis Allan. Meeropol e sua esposa adotaram, em 1957, Robert e Michael, filhos de Julius e Ethel Rosenberg, acusados e condenados por espionagem e executados pelo governo dos Estados Unidos. O poema foi musicado e gravado por Billie Holiday. Holiday cantou a música pela primeira vez no *Cafe Society* em 1939 para um público branco (estava em curso nos EUA a política de segregação racial com base na lei). Somente anos mais tarde o vídeo, com a interpretação de Billy Holliday ganhou a cena mundial, editado com fotos de muitos linchamentos de pessoas negras penduradas em árvores queimadas, com os corpos negros carbonizados enquanto pessoas brancas faziam piquenique assistindo aos espetáculos dos linchamentos públicos. Fatos semelhantes ocorreram no Brasil, inclusive com desenhos desses processos de morte espetacular das pessoas negras. Clóvis Moura registra a receita que ensina “como cozinhar escravos”<sup>54</sup> (MOURA, 2013, p. 118).

Às cenas de linchamentos, há a outra situação com a pequena Ruby Bridges (Judith), narrada por Joel Rufino dos Santos, histórico militante do movimento negro, em seu livro “O que é Racismo?”:

**Boxe1: Trecho do livro “O que é racismo” de Joel Rufino dos Santos**

<sup>53</sup> Strange Fruit /Fruta Estranha: Árvores do sul produzem uma fruta estranha,/ Sangue nas folhas e sangue nas raízes,/ Corpos negros balançando na brisa do sul,/ Frutas estranhas penduradas nos álamos. Cena pastoril do valente sul, / Os olhos inchados e a boca torcida, / Perfume de magnólias, doce e fresca,/ Então o repentino cheiro de carne queimando. Aqui está a fruta para os corvos arrancarem/ Para a chuva recolher, para o vento sugar/ Para o sol apodrecer, para as árvores derrubarem/ Aqui está a estranha e amarga colheita.

(Southern trees bear strange fruit/ Blood on the leaves and blood at the root, /Black bodies swinging in the southern breeze, /Strange fruit hanging from the poplar trees. /Pastoral scene of the gallant south, /The bulging eyes and the twisted mouth, /Scent of magnolias, sweet and fresh, /Then the sudden smell of burning flesh. Here is fruit for the crows to pluck, /For the rain to gather, for the wind to suck, /For the sun to rot, for the trees to drop,/Here is a strange and bitter crop.) (Tradução livre da autora).

<sup>54</sup> Segundo o **Dicionário da Escravidão Negra no Brasil** de Clóvis Moura esta foi “uma medida de crueldade extrema, que chegou a ser praticada por alguns senhores contra escravos insubordinados, matado-os por imersão em água fervente. O viajante Thomas Ewbank (1973) descreve um fato testemunhado pelos examinadores da Comissão da Escravatura (V.) no local onde o escravo ia ser “cozido” por seu senhor. Dis ele que, “chegando a uma fazenda onde não estava sendo esperada a comissão, e lá encontrou o que não supunha ser possível: um negro prestes a ser morto numa caldeira de água fervente, e isso em consequência de um ato de insubordinação. Conforme o costume em tais casos, o proprietário da fazenda havia convidado os vizinhos para presenciarem a tragédia”.

Sob efeito da opinião pública, um juiz havia decretado integração racial nas escolas do Estado. A pequena Judith ia enfim sentar-se num banco de madeira para aprender as coisas que faziam o orgulho dos adultos. Sua mãe ouvira no noticiário matinal que o mundo inteiro prestava atenção nos Estados Unidos, no Texas, naquela modesta escola de Dallas, na sua pequena Judith, mas foi com serenidade que lhe preparou a lancheira e os cadernos. Um irmão acompanhou Judith até perto.

Não foi comum seu primeiro dia de aula. Nenhuma criança branca comparecera, de forma que a professora, sem saber onde pôr as mãos, ensinou tudo sozinha para ela – e, na verdade, para centenas de soldados que do lado de fora, garantiram sua integridade. Ao comer a merenda, Judith continuava só. Meio-dia, quando guardou seus pertences para voltar a casa, já não se sentia nada contente. As duas fileiras de soldados faziam um corredor para ela passar. Por detrás deles apareceram, então, centenas de carinhas brancas – xingando, vaiando, cuspiendo. Havia adultos também, mas Judith não quis olhar ninguém. Seus passos eram firmes, até onde uma garota de 7 anos pode andar assim. O coro a perseguiu até a praça, em frente à escola.

A pequena Judith sentou-se, então, num banco de pedra e abaixou o rosto. Um homem branco veio na sua direção – os soldados, por um instante, chegaram a pensar numa agressão. Ele pôs a mão no seu ombro, de leve, e segredou: “Judith, não deixe eles verem que você está chorando”.

Fatos reais, como este, pontilharam a crônica dos Estados Unidos na década de 1960, parecendo confirmar que ali, por definição, era a pátria do racismo. Nenhum país do mundo, entretanto desconheceu, uma forma qualquer de racismo. Até mesmo o Brasil, cujos governantes sempre se orgulharam de sermos uma “democracia racial”, tem dado provas de que o fenômeno é universal. Este pequeno livro que você vai ler, procura responder à pergunta: “O que é o racismo?”, primeiro no mundo ocidental, de que fazemos parte; depois no Brasil. Naturalmente, nos achamos em melhor posição para ver o racismo aqui do que lá fora, mas, até o mesmo para compreender o nosso, precisamos de um termo de comparação.

Para muita gente, o racismo – que basicamente é uma agressão contra os outros – só se combate com outra agressão. Está bem: quem foi discriminado tem o direito, e até o dever, de reagir. (A própria teoria dos Direitos Humanos, tão em voga hoje, assegura àqueles que são vítimas de uma opressão o direito de liquidar com ela.) O racismo, entretanto, não só é uma atitude – como, por exemplo, a dos que vaiaram, cuspiram e xingaram a pequena Judith que só queria estudar. O racismo é, também, uma teoria, defendida em livros e salas de aulas com argumentos e teses “científicas”. Para brigar contra ele será preciso, antes, desmontar esses argumentos e teses (SANTOS, 1985, p. 07, 08 e 09).

### A pequena Ruby Bridges e a história do racismo nos EUA



Fonte: Norman Rockwell (fotógrafo e ilustrador): < <https://ppaberlin.com/2011/11/13/>>

Na atualidade, os fatos racistas estão reconfigurados. No Brasil, o sofrimento psíquico causado pelo racismo repercutiu no Movimento Negro organizado, e timidamente, o campo antirracista com foco nas crianças pequenas negras está penetrando as escolas de Educação Infantil, mesmo sem uma reflexão profunda sobre as bases epistemológicas que construíram e mantiveram os processos racistas (MOORE, 2007).

A ausência das reflexões mais profundas, com a assunção, principalmente por parte de pesquisadoras e pesquisadores negros configura-se no que Sueli Carneiro denomina epistemicídio.

As cenas brasileiras de linchamentos dos jovens negros, ou que retratam o sofrimento de casos racistas contra as crianças ainda não reverberaram com a força necessária no processo antirracista, mesmo no interior do movimento negro. É provável que após os processos de inclusão de meninas e meninos negros, que entraram pelas ações afirmativas, dentre elas as cotas, nos cursos de licenciatura e também de sociologia, psicologia, antropologia, hoje militantes nos coletivos negros intra-acadêmicos, esta discussão possa ampliar não somente os números de estudos que promovam o antirracismo e com ele o aprofundamento de como diminuir o sofrimento psíquico causado pelo racismo nas crianças pequenas, como também possam contribuir para o aumento de psicólogas e de psicólogos que adotem a perspectiva do antirracismo, em suas clínicas.

Uma das profissionais da psicologia que contribui com a psicologia da educação, com base na clínica e na pesquisa acadêmica sobre o sofrimento psíquico causado pelo racismo foi Isildinha Baptista Nogueira com sua tese **Significações do Corpo Negro** (1998).

**Boxe 2: Trecho de entrevista da psicanalista negra Isildinha Baptista Nogueira à Revista Amma Psique e Negritude**

(...) Isildinha – Acho fundamental pensar como a questão social bate no inconsciente. Eu nunca deixei de trabalhar esse viés. É um assunto essencial, pois os efeitos psicossociais do racismo acabam por moldar a nossa conduta e o modo como nós pensamos, produzimos e sentimos. Eu entendo que é preciso, além da clareza das questões sociais, curar as feridas psíquicas. Elas existem e são as piores. Às vezes, a pessoa luta e consegue uma vitória pessoal ou social. Mas ao mesmo tempo, ela se auto-destrói porque não se acredita. Não se vê capaz daquilo. Não se gosta. Internaliza a discriminação de tal forma que passa a se auto-discriminar sem se dar conta. Este é o perigo maior!

Entrevistadora: As marcas da infância são difíceis de serem removidas?

Isildinha – Eu diria que é quase impossível. O que se imprime na primeira infância é para sempre. De 0 a 6 anos vivemos muito próximos da família. Alguém pode perguntar: “mas como é que o racismo chega se nós vivemos muito próximos da família?” A resposta é que o racismo é internalizado. Nossos pais, certamente,

sofreram o olhar da discriminação. A própria família vivencia essa dor, essa ferida. As relações originais – as primeiras da vida que incluem pai e mãe – são importantíssimas.

A maneira como nossos pais nos vêm, é como nós vamos nos ver para o resto das nossas vidas. Feridas da infância não saram nunca. O que a gente pode aprender, ao longo da vida, é como lidar com elas.

Entrevistadora: Como fazer o curativo?

Isildinha – Um curativo permanente. E de tão bom que fica, a gente consegue andar bem. Mas se esse curativo nunca foi feito é difícil. A gente caminha, mas cheio de dor. Não é um caminhar muito firme, é um caminhar cambaleante (AMMA PSIQUE E NEGRITUDE, 2008, p. 41).

Para implementar o estudo do conceito de raça, imbricado ao de cultura, a psicóloga Nadia Ligia Guterres dos Santos ressalta que “(...) a abordagem afro-brasileira não supõe que cada grupo etnicorracial tenha uma psique diferente, mas concebe que a experiência social da vivência do racismo inscreve-se de forma diferenciada na subjetividade de afro-descendentes e brancos (SANTOS, 2008, p.15).

Concordante com esta assertiva, José Tiago Reis Filho (2006), psicólogo negro, resume assim seu trabalho:

A questão dos negros no Brasil é aqui discutida como sintoma social e individual que traz, para o sujeito que porta o atributo cor negra, um sofrimento psíquico. Importante aqui é o conceito de **escravo psíquico**, articulado ao de escravo social, para pensar os traços do escravismo presentes em nossa sociedade e nos sujeitos negros que sofrem de sua negritude. Da possibilidade de cura desta ferida narcísica e da travessia deste fantasma, sob a ótica da psicanálise, é do que se trata este estudo (REIS FILHO, 2006, p. 150, grifo nosso).

A questão do processo escravizatório aqui se faz presente, logo no início do artigo de Reis Filho. Entendemos, como ele, que escravização intelectual é um processo que hierarquiza os grupos sociais e não leva em consideração absoluta o processo histórico de dominação e até mesmo de destruição proposital do acervo produzido pelo povo negro, por exemplo, em relação às citações e conhecimento da literatura, da iconografia, da psicologia<sup>55</sup> na matriz africana do mundo, e até mesmo das lendas e mitos ocidentais ou nórdicos, que após algumas décadas de sucesso nas produções cinematográficas destacando exclusivamente os mitos ocidentais, passaram a figurar entre as produções. No entanto, os mitos afrodescendentes nunca ganham tanta visibilidade. Este boicote, consciente, arquitetado,

<sup>55</sup> “Tanto a Psicologia latino-americana da libertação como a Psicologia crítica africana urge a tarefa de descolonizar a própria Psicologia e contribuir para a libertação, emancipação, descolonização de pessoas e povos latino-americanos e africanos. Estes processos teriam como base a necessidade de dar respostas imediatas a problemas sociais, cujos efeitos psicológicos sobre os indivíduos não só os limitam e os transtornam, mais ainda, os degradam...” (NOGUEIRA, 2014, p. 01)

planejado e executado minuciosamente ao longo dos séculos, dificulta sobremaneira a utilização de autorias que possam romper com esta hegemonia epistemológica. Este é o que denominamos racismo institucional, que coroa de êxito os traumas causados na psiquê de negros e negras: “não nos vemos, não somos importantes, então podemos morrer sem lutar!” Só que não!

Ao redigir a apresentação do livro de Neusa Sousa Santos<sup>56</sup> Jurandir Freire Costa (1984) analisa a profundidade dos impactos do racismo na psiquê da pessoa negra:

Nesse sentido, o estudo sobre as vicissitudes do negro brasileiro em ascensão social levou-nos, incoercivelmente, a refletir sobre a violência. A violência pareceu-nos a pedra de toque, o núcleo central do problema abordado. Ser negro é ser violentado de forma constante, contínua e cruel, sem pausa ou repouso, por uma dupla injunção: a de encarnar o corpo e os ideais de Ego do sujeito branco e de recusar, negar e anular a presença do corpo negro. Nisto reside, a nosso ver, a espinha dorsal da violência racista, violência que, *mutatis mutantis*, poderia ajudar-nos a melhor entender o fardo imposto a todos os excluídos da norma psico-sócio-somática criada pela classe dominante branca ou que se auto define desta maneira (COSTA, 1984, p. 2).

As formas mais violentas de racismo através da história, levando em conta a dificuldade para a constituição identitária do negro brasileiro, nem sempre são as formas mais acintosas e diretas de racismo, como a segregação ou o *apartheid*, por exemplo, mas o racismo “dito” cordial (Como se fosse possível um racismo cordial!!!). A afirmação faz sentido, porque os negros norte-americanos, por exemplo, conquistaram formas de organização, uma série histórica de Ações Afirmativas, cuja discussão, no Brasil tem avançado muito pouco.

Ao negar o direito de acesso às medidas, que podem em um período um pouco mais curto<sup>57</sup> propiciar aos negros e negras que estudam nas universidades, a negação das

---

<sup>56</sup> Trata-se do livro **Tornar-se negro**: as vicissitudes de identidade do negro em ascensão social, em 1984, pela editora Graal.

<sup>57</sup> A luta pela permanência estudiantil nas universidades públicas no Brasil é um movimento gestado à partir da entrada de estudantes negros/as também. Além dessa politização do movimento estudantil negro, as políticas de ações afirmativas como as cotas raciais e sociais, produz em quatro ou cinco anos, um contingente de negros e negras com um empoderamento auferido pela educação. Mesmo levando em consideração que nem todo cotista negro será um militante, os militantes que também foram cotistas podem qualificar de forma decisiva a formação de profissionais preparados para lidar com o combate ao racismo e com propostas para diminuir o sofrimento psíquico causado pelo racismo, especialmente na educação infantil. Prova dessa organização alavancando os estudos afrocentrados foi o **Iº Encontro Nacional de Estudantes e Coletivos Universitários Negros (EECUN)** que aconteceu na Universidade Federal do Rio de Janeiro de 13 a 15 de maio de 2016. O encontro, construído por mulheres e homens negros estudantes foi totalmente afrocentrado, com discussões acadêmicas e políticas imbricadas com arte e estética afro-brasileira, sem que houvesse a hierarquização ou a separação estanque entre arte, cultura e educação e militância organizada.

ações afirmativas, dentre elas as cotas, há um tipo específico de violência racista definida como racismo prático<sup>58</sup>:

Em que consiste esta violência? (...) A violência racista do branco é exercida, antes de mais nada, pela impiedosa tendência a destruir a identidade do sujeito negro. Este, através da internalização compulsória e brutal de um ideal de Ego branco, é obrigado a formular para si um projeto identificatório incompatível com as propriedades biológicas do seu corpo. Entre o Ego e seu ideal cria-se, então, um fosso que o sujeito negro tenta transpor, à custa de sua possibilidade de felicidade, quando não de seu equilíbrio psíquico (COSTA, 1984, p. 2).

A discussão sobre as questões da psicologia e da psicanálise, quando estamos tratando da educação faz sentido porque, historicamente, a educação acaba não só recebendo contributos de diversas áreas do conhecimento, como antropologia, história, medicina, psicologia, etnografia, etc. Se por um lado, estas contribuições são importantes para o campo epistemológico da Educação, por outro, fazem da Educação um campo sem autonomia total, como deveriam ser todos os campos do conhecimento. A Educação afroperspectivista busca diminuir as fronteiras entre um campo definido do conhecimento ocidental e outro campo também definido das ciências (e então todas as ciências: humanas; biológicas; exatas; por exemplo).

Estes argumentos de Costa (1984), citados acima, são confirmados nos resultados da pesquisa desenvolvida por Cavalleiro, com um trabalho pioneiro no estado de São Paulo, no âmbito acadêmico, a dissertação **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**, defendida na FEUSP, em 1998, que trouxe os resultados da pesquisa que realizou dentro da escola e com as famílias de crianças negras da cidade de São Paulo. Ela assim resume sua pesquisa:

Os dados colhidos na escola indicam uma distribuição desigual do contato físico entre as professoras e seus alunos negros e brancos, bem como formas diferentes de avaliá-los em suas atividades escolares. Esta diferenciação de tratamento dos alunos em função do seu pertencimento étnico pode ser considerada uma atitude anti-educativa. Finalmente, na escola e nas famílias, verificou-se a predominância do silêncio nas situações que envolvem racismo, preconceito e discriminação étnicos, o que permite supor que a criança negra, desde a educação infantil, está sendo socializada para o silêncio e para a submissão. Mais grave, ainda, a criança negra

---

<sup>58</sup> “Racismo prático: automático, irrefletido, naturalizado, culturalmente estabelecido e que não chega a ser reconhecido ou explicitado como atribuição de valor ou ideologia. Opõe-se aos racismos fundamentados numa consciência discursiva. O professor de escola que simplesmente não acredita que o aluno negro possa ser inteligente, que não o ouve quando fala nem o percebe na sala de aula. O porteiro do edifício de classe média que não pode conceber que um dos proprietários seja negro. A família que aposta sem duvidar nas virtudes do seu membro de pele mais clara”. Além do racismo prático, Segato conceitua os racismos axiológico, emotivo e o político. (SEGATO, Rita. **Uma proposta de cotas para estudantes negros na universidade de Brasília**, 2002, p. 49).

está sendo levada a se conformar com o lugar que lhe é atribuído: o lugar de rejeitado, o de menor valia (CAVALLEIRO, 1998, p.8-9).

A autora remete-se à sua própria infância, como criança negra:

De fato, a fonte primeira desse questionamento é a minha própria experiência como criança negra. **No contexto escolar, meu silêncio expressava a vergonha de me reconhecer negra.** As ofensas eu reconhecia “atributos inerentes” em assim sendo, a solução encontrada era esquecer a dor e o sofrimento. Vã tentativa. Pois se pode passar boa parte da vida, ou até mesmo a vida inteira, sem nunca esboçar qualquer lamento verbal como expressão de sofrimento. Mas sentir essa dor é inevitável. Dada sua constância, aprende-se a, silenciosamente, “com-viver” (CAVALLEIRO, 1998, p. 12; grifo nosso).

Eliane Cavalleiro, como pesquisadora colaborou para o processo de discussão na implementação da Lei 10.639/2003, pois esteve no processo de constituição do grupo de trabalho que preparou a organização do II COPENE, em 2002, na UFSCar (o primeiro ocorreu em 2000 na Universidade Federal de Pernambuco, na cidade do Recife). Esta Lei tem sido muito estudada e em vários casos servido de mote para importantes implementações da luta antirracista e conseqüente diminuição do sofrimento psíquico causado pelo racismo às crianças pequenas nos seus processos de escolarização e, muitas vezes, na sua expulsão dos processos escolares ou nem entrada na escola de Educação Infantil. A desestrutura a que foi submetida às populações negras desde o período escravizatório influenciam até a atualidade as famílias negras, que reverbera nas vidas das crianças negras.

### **1.7. Antes e depois do golpe de 2016**

A leis antirracistas e vários militantes do Movimento Negro organizado passaram a compor o governo popular de Luís Inácio Lula da Silva, inclusive Eliane Cavalleiro que atuou na Secretaria de Educação Continuada, Educação e Diversidade (SECADI).

O processo de impedimento, que a seguir transformou-se em Golpe de Estado, começou na Câmara dos Deputados pelos autores Hélio Bicudo e Miguel Reale Júnior (CNTE, 2016, p. 77). As “orientações” partiram do então presidente da Câmara dos Deputados Eduardo Cunha (PMDB/RJ), preso em 2017 por vários crimes, principalmente envio de dinheiro para o exterior. O jogo foi combinado com o Tribunal de Contas da União (TCU) “que pautou o crime de “pedaladas fiscais”, esse crime que, além de nunca ter sido aplicado em gestões de presidentes anteriores e nas atuais gestões estaduais e municipais” (CNTE, 2016, p. 77) foi a desculpa para o Golpe de Estado contra a presidenta Dilma

Rousseff, não por acaso uma mulher, militante contra a ditadura e sempre se posicionando como da classe trabalhadora, com exemplos de inúmeros diálogos com as pessoas do povo, ouvindo qualitativamente as mulheres, as pessoas negras, as lideranças comunitárias e dos povos da terra brasileira.

“O pedido de impeachment foi reapresentado na Câmara, pouco mais de um mês depois do primeiro, agora com a entrada de uma terceira proponente: a professora universitária Janaína Paschoal” (CNTE, 2016, p. 77) que com a colaboração massiva da grande mídia, teve o apoio de uma classe média “revoltada” com a corrupção no país. Até o Golpe de Estado em 31 de agosto de 2016, foram 8 meses e 23 dias para tramitação e ardilosas alianças entre uma classe política dominante e setores conservadores da direita, além da colaboração de setores da esquerda. Este foi só o início de uma escalada autoritária no país, com autorizações judiciais inclusive, para torturas contra estudantes do ensino médio que ocupavam escolas públicas. O golpe final para consolidar o Golpe de Estado contra Dilma Rousseff deu-se pelo Senado Federal com a condenação, em um julgamento político, afastando-a definitivamente da Presidência da República (agora não é nem de banana, que está cara como nunca!!).

Diante da possibilidade do Golpe, houve a mobilização de vários setores da vida social do Brasil, com apoio articulado em todos os níveis de ensino. A internet tornou-se meio de comunicação contra hegemônica, e ao mesmo tempo, veículo de uma parcela conservadora pouco politizada. O analfabetismo político permitiu que computadores dentro da FCT/Unesp fossem invadidos com uma rede chamada “Fora#Dilma”. Risos sarcásticos povoavam os rostos de alguns estudantes da classe média alta, diante do trabalho insano do Coletivo Mãos Negras para alavancar as ações antirracistas dentro e fora do Campus. O aparato político, as poucas conquistas que conseguimos em pouco mais de uma década de avanços, depois de séculos de luta dentro do Movimento Negro, se esfacelaram em poucos meses de um governo golpista. Mas alguns, dentre este bloco homofóbico, racista e machista, acreditavam piamente que caindo o governo petista, o Brasil iria melhorar; ao menos no tocante à corrupção; porém o impedimento “contra a presidenta Dilma Rousseff, vítima de um golpe parlamentar, midiático e jurídico, não pôs fim às crises política e econômica” (FREITAS, 2016, p.11).

Ainda na resistência, como sempre estivemos, pois nas cidades do interior as conquistas foram muito tímidas, em relação às cidades metropolitanas, nós no Movimento Negro como sujeito político, recriamos nosso foco de resistência e empoderamento dentro das



redes sociais e também no mês da Consciência Negra de 2016, quando pudemos mobilizar e participar com maior intensidade na luta antirracista.

O golpe, agora, está claro para toda a sociedade, nunca foi apenas contra Dilma ou contra a corrupção. O golpe foi contra a democracia, contra a classe trabalhadora, contra o Brasil. Na seara política, Temer segue no sentido contrário ao da moralidade e da ética. Quanto à economia, as primeiras medidas anunciadas comprovam que o golpe é contra os/as trabalhadores/as (FREITAS, 2016, p. 11).

O perigo da história única, hegemônica em tempos de relativa tranquilidade (mesmo com uma parcela da população em situação de exploração social) como vem alertando militantes críticos de várias vertentes, erigiu uma coluna de ameaça à democracia, à família, a fé... democracia para poucas pessoas, família nuclear para o grupo branco, e “fé cega faca amolada”, como anuncia os ditos populares.

Houve uma profunda diferença na maneira como nós da classe trabalhadora, moradoras (es) da periferia encaramos o Golpe e a comunidade acadêmica, por exemplo. Nós temos vivido nessa situação de “estado de sítio” (ŽIŽEK, 2003), desde o período escravocrata. A nossa cor, as roupas simples, com aquela mancha de água de lavadeira, a gola puída, o tênis surrado, as mãos calejadas, sem o esmalte cuidado, faz de nossos corpos portadores da marca da escravização! Então, não nos foi possível sentir o gostinho da abertura democrática, ou auferir um pouco mais da fartura financeira.

Levando em consideração todo o processo histórico, é incomparável a miséria de antes e a pobreza atual. Paulatinamente, analisamos as nossas conquistas e as diferenças brutais entre o pós-abertura política e os anos 2000. Temos uma profunda consciência das mudanças efetivas e efetivadas. Mas temos consciência também, que a ajuda institucional e institucionalizada só ocorreu devido a uma pressão muito articulada e renovada qualitativamente, com a luta intra-acadêmica.

A construção da República e da democracia brasileiras está vivendo um momento de profundos dilemas e de acirradas disputas entre os principais atores coletivos, entre grupos de interesses políticos, econômicos, sociais e culturais. Sobretudo, temos visto um impasse entre os interesses e as causas das minorias empobrecidas das camadas populares da classe trabalhadora e os interesses do capital industrial e, sobretudo, do capital financeiro. A expressão política dessa luta se evidenciou na articulação do impedimento da Presidenta Eleita da República com o apoio das principais federações patronais do Brasil, apoio maciço da mídia tradicional e presença nas ruas da classe média, de recorte conservador. Sua expressão social se dá na construção de um imaginário de reação aos avanços sociais e políticos, com características de fundamentalismos religiosos e políticos que são veiculados especialmente no cyber espaço e suas redes sociais (MIRANDA, 2016, p. 34).

A educação atingida com medidas de corte no orçamento, a saúde ameaçada de um sucateamento maior, com possibilidade do aumento de doenças que o país ainda não erradicou, como a febre amarela, vão impactar ainda mais as famílias pobres, onde estão as famílias negras e as crianças negras, sempre fragilizadas socialmente devido ao racismo institucional.

A educação, um dos maiores orçamentos da Esplanada dos Ministérios, vem sendo um dos alvos preferenciais de ataque deste governo ilegítimo. Além de nos tirarem o poder soberano do voto, os golpistas estão destruindo os direitos à educação de nossas crianças, jovens e adultos. O primeiro anúncio do governo nesse campo foi o corte de receitas das universidades... Essa nova composição ministerial iniciou o desmonte de várias das políticas educacionais, inicialmente, exonerando vários responsáveis pela elaboração e implementação das políticas, como ocorreu com os membros do Conselho e do Fórum Nacional da Educação. O objetivo era esvaziar, de modo deliberado, as ações vinculadas ao cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação, pactuado com vários representantes da sociedade civil organizada (CNTE, 2016, p. 69).

No tocante à Educação Infantil, o recrudescimento nos valores dos recursos financeiros, vai impor uma série de medidas, que à médio prazo, necessitarão do uso do que chamamos no Movimento Negro como “drible”. Utilizamos o drible toda vez que estamos prestes a levar outra “rasteira”. Não é por acaso que os termos utilizados provém da capoeira angola, uma arma de resistência cultural, e também uma arma de luta contra os inimigos mais fortes fisicamente, sempre mais fortes financeiramente ou politicamente. Justamente porque nunca pudemos ter acesso ao que existe de melhor, é que nossa resistência continua sendo tão coesa.

No entanto, arrumar os mecanismos de resistência quando persiste um pessimismo tão aprofundado não é nada simples. No município de Presidente Prudente, por exemplo, a Secretaria da Educação foi entregue a um profissional dono de escolas particulares. Conflito de interesses é o mínimo. O máximo, só o tempo é que poderá expor essa nova onda de retrocessos na educação brasileira. Mesmo assim, há um grupo grande de educadoras e educadores profundamente mobilizados (as) para resistir. Este sentimento esteve muito presente no COPENE 2017, em Dourados/MS, no período de 23 a 28 de janeiro, com o sugestivo título **Novas fronteiras da intolerância racial: velhas práticas de discriminação e novos espaços – universo web.**<sup>59</sup> Estiveram presentes como conferencistas Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Henrique Cunha Júnior, Wilma de Nazaré Baía Coelho e Anna Maria Canavarro Benite, todas e todos militantes do

---

<sup>59</sup> Apresentei o trabalho “Ancestralidade negra na arte africana produzida na diáspora” no Grupo de Trabalho 12 (GT-12), no dia 26/01/2017, narrando minha experiência como educadora popular no Mocambo Nzinga, com as crianças da zona leste de Presidente Prudente/SP.

Movimento Negro como sujeito. O evento também foi constituído por várias mesas coordenadas, rodas de conversas, sessões de apresentação de trabalhos, cursos e Seminários concomitantes. O fato mais marcante para mim, foi a proximidade dos (as) militantes históricos com as pessoas mais jovens dentro do Movimento Negro, uma cumplicidade diante das dificuldades que em outros COPENEs eu não presenciei, além das “lágrimas” da Professora Petronilha, que emocionou a todas as pessoas do auditório: “foi tanta luta” e agora...

### **1.8. A lei 10.639/2003 e o cotidiano escolar antes e depois do Golpe de 2016**

Depois do Golpe de Estado de 2016, muitos questionamentos sobre a Lei 10.639/2003 surgiram, principalmente para nós no Movimento Negro (MN) organizado. Em todas as nossas ações no mês de novembro de 2016, historicamente importante para o MN. Minha resposta foi que estamos na resistência, assim como estivemos na época dos Panteras Negras, do início do Movimento Negro Unificado (MNU) ou mesmo na constituição dos primeiros quilombos, ainda nos navios negreiros, quando foi difundido o termo “malungo” (MOURA, 2013) ou irmão de infortúnio. A Lei 10.639/2003 foi uma conquista, assim como serão conquistados os outros direitos que nos tem sido negados ao longo de nossa história. O espaço acadêmico é um exemplo atualizado da negação da cultura negra (mesmo ocidentalizada) e a gente resiste, tolerando até mesmo os nossos professores e professoras racistas. Caso tivéssemos que brigar com as pessoas racistas, que manifestam e também as que não manifestam seus preconceitos não tínhamos sobrevivido!

A Lei 10.639/2003 foi uma dentre as 39 alterações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, que previu:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2006).

Porém, a Lei 10.639/2003 discutida no Conselho Nacional da Educação (CNE) em seu Conselho Pleno (CP) foi regulamentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira e Africana que em certo trecho aponta:

Se não é fácil ser descendente de seres humanos escravizados e forçados à condição de objetos utilitários ou a semoventes, também é difícil descobrir-se descendente dos escravizadores, temer, embora veladamente, revanche dos que, por cinco séculos, têm sido desprezados e massacrados (BRASIL, 2006 A, p. 235).

Assim, na resistência, a Lei 10.639/2003 continuará sendo importante para que discutamos também no processo de nossa<sup>60</sup> formação, as vicissitudes que nós, o povo negro temos vivenciado na continuidade e transmutação do processo escravizatório, juntamente com a parceria de militantes brancos (as), que em muitos casos ancoraram os grupos de pesquisas, os seminários e encontros, e, alguns casos, em conflito de interesses com a própria instituição onde trabalham.

Desde o início do processo de implementação da Lei 10.639/2003, houve a preocupação em abordar os temas das relações étnicas e raciais negras em todos os níveis e modalidades de ensino. Esta preocupação é muito pertinente, pois o racismo atinge, de forma brutal a todas as negras e negros, reverberando, de uma forma ou de outra, na morte e no encarceramento, em índices muitos maiores, dentre a população negra<sup>61</sup>, principalmente garotos entre os 12 e 29 anos (PAIXÃO, 2013).

Vários projetos e programas foram instituídos a partir de consultas às entidades do Movimento Negro na sociedade civil, que reverberou nas instituições públicas, algumas criadas à partir da demanda organizada pela sociedade civil. Uma dentre estas ações, articulada e articuladora de outras ações, materializou-se na publicação **Igualdade das**

---

<sup>60</sup> Quando utilizo o termo “nossa”, “nosso” ou o plural dos termos verbais, é que estou falando do Movimento Negro como sujeito, como teorizou Nilma Lino Gomes (2011). Ora trato do Mocambo Nzinga, ora do Coletivo Mãos Negras e ainda, no sentido geral da militância inter-acadêmica como é o COPENE – Congresso Brasileiro de Pesquisadores (as) Negros e Negras. Também refiro como “nós” sobre o Movimento Negro Internacional, com entidades co-partícipes nos eventos internacionais ou ações coordenadas entre entidades do Movimento Negro de vários países como ocorre no FREPOP ou nos Fóruns Internacionais das Mulheres Negras.

<sup>61</sup> O alto índice de mortes de mulheres negras no período da gravidez e no pós-parto (puerpério) atinge as crias dessa mulher (VOLOCHKO, 2010) em domicílios quase sempre chefiados pelas mulheres negras (ABRAMOWICZ, OLIVEIRA, 2011). Assim, desde a educação infantil é preciso que exista uma preocupação e a constituição de uma competência pedagógica na lida com o racismo. Quando uma mãe negra morre no puerpério, crianças negras ficam sem amparo. Assim, mesmo não sendo o foco desse estudo, é importante que tenhamos como preocupação o trabalho de proteção à mulheres negras, e o combate do racismo institucional que o sistema de saúde brasileiro ainda adota como regra. Exceções são os locais onde existe uma preocupação real e políticas públicas de proteção em vigor. Uma recepção preconceituosa contra uma mulher negra no início da gravidez terá consequências nefastas no processo de acompanhamento, pois esta mulher pode nunca mais voltar ao pré-natal. Caso sofra de alguma doença pré-existente ou adquirida na gravidez, terá a sua vida e a vida de sua criança comprometida, podendo as duas virem a óbito.

**relações étnico-raciais na escola:** possibilidades e desafios à implementação da Lei 10.639/2003, nascido de um Projeto conjunto entre a CEAFFRO, Ação Educativa e CEERT, com o apoio financeiro da *Save the Children-Uk* e Instituto C&A, como também **Práticas Pedagógicas para a Igualdade Racial na Educação Infantil**, que porta uma discussão sobre a criança negra na escola:

No Brasil, as representações do corpo negro estão marcadas por estereótipos negativos. Esses estereótipos são difundidos amplamente pelos meios de comunicação. Assim, cria-se e difunde-se a ideia de um corpo feio, promíscuo, sujo, malcheiroso e portador de um cabelo ruim. Isso gera vergonha na criança negra, afeta sua autoestima. Muitas vezes a vergonha, o desconforto do pertencimento racial aparece na educação infantil e acompanha toda a vida escolar das crianças negras (BENTO, 2011, p. 20).

A demanda de muitas professoras e gestoras das escolas sempre esteve ligada ao “como implementar a lei 10.639/2003” e dúvidas do tipo: “precisa todos os conteúdos serem substituídos por estes agora?” Em um primeiro momento, as pesquisas acadêmicas foram direcionadas para a compreensão do cotidiano escolar, como esclarece Ana Lúcia Silva Souza e Camila Croso:

Mais do que procurar saber em que medida as escolas estão ou não implementando a lei, a pergunta central que a consulta nos fez foi: “Quais são as possibilidades e os desafios que os espaços escolares oferecem para acolher a implementação da Lei nº 10.639/2003?”. Ou seja, a preocupação central consistiu em buscar compreender um pouco mais sobre a dinâmica do cotidiano escolar no que tange às questões étnico-raciais, de forma que possa gerar recomendações que tornem esse ambiente mais favorável à implementação da lei (SOUZA, CROSO, 2007, p. 23).

O período considerado como sendo da educação infantil, pelas legislações brasileiras, é traduzido pelas fases da idade entre zero e seis anos. Nesta fase, todas as pesquisas concordam que o afeto recebido ou não, faz uma enorme diferença na constituição da criança (WALLON, 1989; MRECH, 2000).

Assim, foi preciso reescrever a existência dos mitos e ritos de passagens de origem africanos e indígenas na forma e no conteúdo palatável dentro de leis acordadas entre o movimento da afrocentricidade e da negritude. Dessa forma, o texto que sintetiza nossos conhecimentos ancestrais pode ser assim apresentado:

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 mal, o feio, entre outras coisas, começam a se constituir nesse período. Faz-se necessário questionar a imagem que a educadora traz de cada criança e da infância, pois tais imagens traduzem a relação adulto – criança, e se refletem na organização das atividades nas instituições e especialmente, nas variadas formas de avaliação utilizadas. Promover a reflexão sobre a imagem de criança que dá suporte às práticas

dos(as) educadores/as possibilita a compreensão das singularidades e potencialidades de cada criança, podendo contribuir para promover condições de igualdade. Tal igualdade pressupõe o reconhecimento das diferenças que sabemos existir. Para tanto é necessário ter informação sobre os direitos que necessitam ser assegurados a todas as crianças. Isso exigirá um olhar mais atento e maior sensibilidade, pois as diferenças se manifestam no cotidiano e carecem de “leitura” (decodificação dessas manifestações) pela educadora, seja na relação criança – criança, adulto – criança, criança – família, criança – grupo social (SANTANA, 2006, p. 29-30).

É importante salientar que o estudo sistemático de pesquisadoras e pesquisadores que propuseram que a educação escolar deva ser de qualidade para todas as crianças é de fundamental importância para que a escola pública chegue cada vez mais perto de uma escola que ensina, com professoras e equipe pedagógica preparada, com formação continuada presente, com um currículo planejado e replanejado ao longo do ano. As educadoras de creche, as professoras da Educação Infantil possuem um papel importantíssimo no desenvolvimento das crianças pequeninhas e saber lidar com as diferenças propicia o aprendizado para todas elas, inclusive para as educadoras e professoras que não acessaram conteúdos sobre a necessidade de respeitar as diferenças e melhorar o desempenho pessoal em prol de uma educação de melhor qualidade.

Assim, para trabalhar com a Lei 10.639/2003 no cotidiano escolar, é imprescindível que a comunidade escolar assuma seu papel essencial, que é ensinar de forma intencional o que muitas crianças aprendem de forma espontânea nos ambientes de seu convívio. Em alguns casos é preciso contrapor o aprendizado do cotidiano, com os conhecimentos que só a escola pode oferecer, porque é sua função ontológica. Ainda mais para as crianças pequeninhas, onde está a base da elaboração do pensamento organizado, que ela só conquistará anos mais tarde, no entanto, é nessa fase de seu desenvolvimento, quando existe a necessidade de aprender as várias coisas do mundo, inclusive a base para que possa aprender os conceitos<sup>62</sup> melhor elaborados pela humanidade, que se convencionou a

---

<sup>62</sup> “Eu advogo que o Egito, desde 2780 antes da Era Comum, tem uma produção filosófica e possuía escolas de *rekhet*, termo que, segundo o egiptólogo e filósofo Théophile Obenga, significa “Filosofia”. (NOGUEIRA, AMORIM, 2015).

Para além do pensamento organizado e estudado em escolas específicas, o conhecimento constituído por um povo também construiu novas formas de viver e até de conceber a vida, nomear a vida e todas as suas interações. Quando coloco em discussão a constituição dos conceitos acadêmicos ou científicos estou também reivindicando a construção dos conceitos acadêmicos ou científicos do ponto de vista afroperspectivista, não só acordado e harmonioso com a filosofia ocidental, como possível de ombrear com a filosofia ocidental. É o que Renato Noguera, seguindo Obenga, denomina “pluriversalidade” do conhecimento humano. Por outro lado, meu texto é intencional, buscando questionar o que o processo de escolarização denomina de conhecimento científico e de onde tenho percebido como menosprezado, por exemplo, o conhecimento que porto das minhas origens rurais. Origens esta que permitiu que eu entrasse na escola conhecendo uma enormidade de fenômenos naturais que observei até a exaustão. A observação, que permitiu que eu decorasse de forma empírica muitos fenômenos naturais, foi superada anos mais tarde, quando o conhecimento escolar pode ser experienciado nas outras etapas (ou níveis) de escolaridade. Evidente que a escolarização foi fundamental para que eu obtivesse inclusive, a

chamar de científicos ou acadêmicos. Estes trabalhos, inaugurado com as pesquisas de Nilma Lino Gomes (2002, 2006, 2011, 2012) evidenciaram a importância da estética na constituição identitária das pessoas negras.

### 1.9. A estética na ditadura da brancura e a resistência na formação da negritude

Eu queria ser com o cabelo “sem ser enrolado”. Perguntei, então, o que mais ela gostaria de ter diferente. Ela me respondeu: queria que meus olhos fossem iguais aos da Bela Adormecida”. Eu lhe disse: “ E você queria ter cor igual à da Bela Adormecida, também? Ela disse: “Querida sim”. Perguntei-lhe qual era a cor da Bela Adormecida. Ela então me disse: “Rosa, cor de pele” (Thamires Helia, 4 anos, mãe branca e pai sem identificação) (TRINIDAD, 2011, p.126).

(...) Mas quando recupera seu bom humor, é capaz de transformar todas as lembranças tristes em pura alegria, projetando em seu penteado todos os sons e cores alegres das tradições que negros e negras conseguiram criar e preservar, como as danças, os jogos, as religiões de matriz africana, as brincadeiras, os cantos, as contações de histórias e todos os saberes, demonstrando que nem correntes nem grilhões conseguiram aprisionar a alma potente dos seus antepassados. (Kiusam de OLIVEIRA, 2013, p. 31<sup>63</sup>)

Na sua pesquisa de campo para o doutorado em Psicologia da Educação (PUC/São Paulo), Cristina Teodoro Trinidad (2011) revela vários depoimentos de crianças entre quatro e cinco anos de idade em uma escola de educação infantil e seus desejos ao branqueamento da pele e alisamento “mágico” dos cabelos crespos. Nesse caso, a estética do branqueamento já solapou a identidade e tornou-se uma prática cotidiana de negação da identidade negra.

Mas de onde partiram estes desejos e quem teve o poder de implementá-los e com quais intencionalidades? Será que foram sempre em prol do benefício da humanidade? Ou será que estes conhecimentos foram hierarquizados propositalmente para que as crianças pequenas negras fossem solapadas na sua identidade originária?

Marcos Frenette, sobre esta temática assim escreve:

A beleza, a despeito de sua relatividade, é um instrumento de comparação; um valor fundamental em qualquer cultura. A beleza confere uma inquestionável dignidade ao seu portador. Todos sentem uma certa dificuldade de encarar o lado pernicioso ou ruim daquilo que consideram belo. Por isso, desde os tempos remotos, sabe-se que toda dominação de uma raça ou etnia deve trazer, no meio de seu aparato repressivo, um processo de aviltamento do subjugado que passe necessariamente, pela depreciação estética (FRENETTE, 1999, p. 88).

---

consciência do meu aprendizado empírico, por isso advogo de forma tão insistente a escolarização de qualidade para as crianças da minha comunidade... Mas desejo e trabalho para que esta escolarização respeite profundamente cada criança, inclusive incluindo as outras “pruriversalidades” que hoje a escola não contempla, não respeita e sequer permite uma discussão sobre outras possibilidades de conteúdos e de metodologias na educação. São enfrentamentos terríveis, onde as crianças negras e indígenas sofrem horrores!

<sup>63</sup> In.: **O mundo no black power de Tayó**. São Paulo: Peirópolis, 2013.

A pesquisa que leva em consideração as crianças pequenininhas negras e não-negras, necessita conhecer os antecedentes históricos que abriram espaço para a negação do racismo, depois a negação do racismo contra crianças e até a alegação de que é extremamente difícil trabalhar com esta temática, principalmente com os bebês e as crianças de creche.

É difícil mesmo, mas existem temas tão complexos quanto o racismo que encontraram lugar e vez para o investimento no seu estudo. Para enfrentar o racismo contra as negrinhas e os negrinhos é preciso considerar a ditadura do branqueamento:

Através de um terrorismo estético diluído por todas as camadas de nossa sociedade, vai-se humilhando toda uma raça dizendo ostensivamente que a beleza é branca. E uma das faces mais evidentes desse terrorismo, que age na surdina, é a exclusão da estética negra nos mais influentes setores da sociedade, passando sobretudo pela mídia, que, num processo ininterrupto de ausência, vai desprezando aqueles que não nasceram brancos (FRENETTE, 1999, p. 88-89).

As considerações sobre este fato, sobre a ditadura da branquitude, levam a maioria das famílias negras a não conseguirem arrebatar forças, conhecimento, tempo de trabalho e ações direcionadas para contraposição segura na valorização da estética negra e mais: do chamamento às responsabilidades das mais diversas instituições sociais, dentre elas as escolas, para combater o discurso direto e os silenciamentos sobre a beleza negra que leva a criança negra “a construir sua auto-imagem a partir de referências estéticas que não legitimam seus traços físicos e a cor de sua pele. O resultado final, evidentemente, é desastroso” pois a “partir do momento em que ela comunga com valores estéticos brancos, inicia-se em seu íntimo uma guerra onde o campo de batalha é o reflexo da sua imagem: o que faço com o meu nariz largo, com o meu cabelo crespo, com meus lábios grossos e com a minha pele escura? (FRENETTE, 1999, p. 91).

Como resultado dessas e outras indagações, surgiram no Brasil outras políticas educacionais que posicionaram o estudo acurado, inclusive em salões étnicos, para adotar medidas possíveis, visando valorizar e desconstruir o preconceito e o racismo que ainda reverberam na sociedade brasileira (GOMES, 2002). É preciso levar em consideração que séculos de racismo institucionalizado incutiu nas mentes de negras e de negros o desejo da brancura e barreiras psicológicas que dificultam e, por vezes impedem a constituição identitária negra positiva. Daí os estudos que nomeiam este processo de “tornar-se negra” ou “tornar-se negro”. Enquanto espaço educativo que pressupõe o convívio por longas horas, evidentemente que a escola acaba permitindo conflitos étnicos, que, ao serem negligenciados ou silenciados pelas pessoas adultas presentes na ambiência escolar, chancelam o racismo



institucional e na maioria dos casos impedem o processo de constituição identitária positivada da negritude.

**Boxe 3: Revista Raça Brasil na constituição positivada da infância negra com a figura do pai negro**<sup>64</sup>



As gerações negras dos anos 1950, 1960, que vivem agora na luta com filhas e filhos, sobrinhas que tentam buscar outras formas de estética e algumas com netas e netos pequenos, já podem contribuir e têm contribuído, com os anos de trabalho na formação e valorização do “*black is beautiful*”, que nos anos 1960 e 1970 chegou com certa timidez nos confins do Brasil e em poucas regiões do mundo africano. Em África, os potentes alisantes

<sup>64</sup> Revista Raça Brasil ano 4; nº 35 (capa), 1999. Revista Raça Brasil ano 04, nº 36 (p.32), 1999. Revista Raça Brasil ano 8, nº 77 (capa). Revista Raça Brasil 173, ano (?), 2012. Fotos da autora.

fabricados nos EUA chegaram primeiro que no Brasil e fizeram um estrago nos penteados e tratamentos milenares, que sobreviveram até ao processo escravizatório, mas sucumbiram à gana capitalista que “vendeu” a imagem homogeneizadora de negras com cabelos lisos.

Então, a educação infantil e a estética negra, ainda reproduzem o que o mundo globalizado impõe como valores a serem cultivados. Até porque são raras as professoras e diretoras de escola que conseguiram avançar, não só na discussão sobre uma estética negra valorativa, como nas discussões que possam promover as benesses das diferenças entre as pessoas (AMARAL, 2013). A riqueza cultural, pessoal de cada ser vivo exige uma sensibilidade e um cuidado que requer cultivo, trabalho árduo, estudo e consciência crítica.

Os estragos psicológicos que a infância subjugada produz é herança difícil de suportar, necessitando de um processo complexo até de ir para o entulho da mente.

Como estratégia para que as escolas pudessem assumir o trabalho com as relações étnicas e raciais, o Movimento Negro ampliou a divulgação em plenárias, nos diversos eventos comemorativos dos 10 anos da 10.639 (em 2013), que somente atenderia pedidos para comparecer na escola, quando fosse para iniciar ou finalizar uma dentre as várias etapas de trabalho com a cultura afro-brasileira e africana. Assim, houve a adoção de critérios para que militantes tivessem preenchendo uma lacuna, para “atender as exigências da lei”, ao invés da escola assumir seu papel educativo, também das relações étnicas e raciais em seu interior e com a comunidade escolar das crianças e funcionárias da escola.

Os trabalhos acadêmicos de Eliane Cavalleiro (1998; 2003) foram fundamentais para alavancar as pesquisas com as crianças pequenas negras, pois seu trabalho avançou para além da pesquisa nas escolas. Ela foi buscar na fonte familiar os sentimentos de inferioridade reverberados nas escolas, da dificuldade de assunção identitária das crianças negras na escola, apontando já naquele momento “que não se pode valorizar a escola em oposição à educação familiar e vice-versa” pois “ambas desempenham funções de profunda importância” (CAVALLEIRO, 1998, p.15).

Já em 2014, Flávio Santiago, também em uma dissertação de mestrado, na Faculdade de Educação da UNICAMP, confirmou as mesmas situações racistas que Cavalleiro constatou, na sua pesquisa em 1998 e de 2003. Apesar de mais de uma década entre um trabalho e outro, houve poucos avanços constatados no trato antirracista, principalmente com as crianças pequenas.

O racismo contra as crianças negras pequenas causa um sofrimento profundo, que persegue, através dos anos, o sofrimento presente no tempo da infância. Daí a necessidade premente de avançar nas discussões também no campo de formação de professoras, além de

investir fortemente na formação em serviço, tanto de professoras como das educadoras ou cuidadoras nas creches e escolas de educação infantil.

Assim, a infância tem aportes teóricos da sociologia, que compõe algumas cenas das crianças como categoria estrutural, passa por estudos antropológicos que investigaram agrupamentos de crianças em contextos culturais diferenciados, inclusive fora do mundo ocidental, ganhou significativas contribuições dos estudos afrocentrados, teve a perspectiva sociológica como contraposição da perspectiva psicológica, que considera uma criança na contraposição das crianças em geral (temário da sociologia) e ainda assim desafia a educação afroperspectivista, que está pensando na criança negra e suas subjetividades influenciadas ou determinadas pelo processo escravizatório, que tem sido o grande desafio do Movimento Negro como sujeito: como instituir processos antirracistas dentro das Ciências Humanas que tem tanto contribuído para o racismo? Há ainda, as questões das famílias interraciais, sobre as quais, os estudos ainda estão avançando timidamente (BENTO, 2011).

A Educação e a sociedade (CIVILETTI, 1991; BENTO, CARONE, 2002; CNTE, 2016) como contribuíram para o racismo, pode e deve contribuir no antirracismo. Os estudos de vários campos do conhecimento estão apontando para esta necessidade. Assim, a História e a Historiografia da Educação com o recorte racial, são campos das práxis epistemológica para a luta antirracista. Conhecer alguns trabalhos que já refizeram o percurso de contar a Educação por este viés, é necessidade neste momento de rupturas democráticas neste país, o que faremos no capítulo seguinte. As rupturas democráticas só podem ser vencidas pelo preenchimento de ações profundamente democráticas!

## II – O PERCURSO DA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA NEGRA E AS ARTICULAÇÕES NA CONSTITUIÇÃO DA HISTÓRIA GERAL DA EDUCAÇÃO

A memória faz um movimento incorporando, numa circularidade em espiral, diferentes tempos-espacos, em suas diferentes dimensões, presentificando-os no agora, momento de contar. Esta compreensão da indissociabilidade espaço-temporal, em suas múltiplas dimensões, me aproxima da cosmovisão africana, vou sendo conquistada por essa forma de ser-estar no mundo e por ela deixo-me enredar (JESUS, 2004, p.)<sup>65</sup>

---

<sup>65</sup> In.: JESUS, Regina de Fátima de. **Mulher negra alfabetizando**: que palavramundo ela ensino o outro a ler e escrever? Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2004.

## II – O PERCURSO DA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA NEGRA E AS ARTICULAÇÕES NA CONSTITUIÇÃO DA HISTÓRIA GERAL DA EDUCAÇÃO

Este Capítulo possui uma história. Em várias ocasiões ele ficou ameaçado de morte. “Sua retirada do trabalho em nada prejudicaria a dissertação”, no entanto algo de responsabilidade pelo trabalho realizado, com a possibilidade de ser colaborativo no processo de formação de meninas e meninos negros, inclusive que já venceram enormes barreiras estando no ensino superior, me impôs a necessidade para reformular o que estava estabelecido em texto, para que a história e a historiografia da criança negra passem a ocupar o lugar necessário para a construção da liberdade de escolha: escolher estudar a história de nosso povo negro, que foi marcada pela branquitude e por isso, deixada de lado, ignorada, quase imperceptível.

Até o momento e que éramos objetos de estudo e não desejávamos isto, nosso querer ficou por aí, em alhures. Em nenhum lugar a gente pode estar na íntegra, porque nossa história recebeu a chancela de “PROIBIDA”. O selo estampado no pigmento da nossa pele autorizou toda espécie de violência, inclusive as fogueiras, por vezes construídas especialmente para tal fim: queimar negras e negros.

Quando decidimos dar um basta, com novas organizações quilombolas, vieram novos selos, agora expressos na palavra “clássicos” ou “não existe aderência” ao tema, como se fosse impossível retornar e buscar os indícios de histórias apagadas pelo fogo, pelos tiros, pela água e todo espécie de violência que os corpos negros suportaram através da história.

Acontece que aprendendo a colher frutos no deserto, beber a água salgada do mar, tirar água doce das pedras, beber das redes de pesca, colher flores de cactos espinhosos, debruçamo-nos em fontes históricas das mais variadas e trouxemos à tona centenas de dissertações e teses em todos os campos do conhecimento ocidental. Organizadas à partir destas fontes primárias foi possível reconstruir a História da Educação da Pessoa Negra no Brasil e assim podemos considerar que já temos personagens que influenciaram profundamente a vida de novas gerações de crianças, jovens e pessoas adultas. Estes saberes quilombolas devem ser compartilhados na busca incansável por um mundo melhor.

Aqui busquei fazer presentes, os conteúdos portadores da opressão a que foram submetidas, real e simbolicamente as crianças negras brasileiras desde a mais tenra idade. Porém, busco também presentificar a resistência em suas modalidades mais tênues e ternas, como em seus momentos de enfrentamentos paroxísticos, enquanto advogo a assunção destas histórias negras para todos os cursos de licenciaturas (prioritariamente), de forma que as novas gerações possam constituir-se: a negritude ciente da luta de seu povo e a branquitude, ciente da corresponsabilidade na assunção do temário.

No conjunto, as dissertações e teses narram a educação brasileira, como até então pouco aconteceu, documentando os esforços empreendidos por professoras e professores negros que insistiram em defender a escolarização do povo negro no Brasil, e como recorte no Estado de São Paulo. Justamente porque lutaram contra uma ordem hegemônica, que tinha como princípio a eugenia e o higienismo (NASCIMENTO, 2003), doutrinas que pretendiam abolir a pele negra, o cabelo crespo e todo constructo social atrelado à negritude, estas professoras e professores foram militantes aguerridos, persistentes e silenciados pela história oficial. Ao defender suas dissertações e teses, cada pesquisadora, cada pesquisador pode contribuir para “dar voz” - e empoderar a luta da negritude nos processos antirracistas.

Henrique Cunha Júnior relembrando seu processo de escolarização no Grupo Escolar Marechal Floriano, no município de São Paulo, onde estudou e onde sua mãe foi professora, refaz o percurso como um **Tear Africano** (CUNHA JR., 2004, p. 10) reiterando que as “responsabilidades sociais faziam que minha mãe trouxesse os alunos da favela para dar aulas em nossa casa (...). Fazia que as crianças da favela da Vila Mariana fossem dignas da responsabilidade de serem ensinadas como as outras, mesmo que isso exigisse mais horas de trabalho de minha mãe”.

O relato desse importante militante do Movimento Negro, herdeiro<sup>66</sup> das lutas dos fundadores da Frente Negra Brasileira (BARROS, 2005; ARAÚJO, 2008; SOUZA, 2009; JOVINO 2010) destaca a importância do conhecimento da história da educação do negro (a), pois o sentimento de infância que percorre suas memórias é o de pertencimento racial e boa elaboração de sua constituição identitária:

---

<sup>66</sup> Henrique Cunha, filho de Henrique Antunes Cunha foi um militante da FNB, nascido em São Paulo em 1908. Iniciou seu trabalho público em 1924, escrevendo para o Jornal Clarim da Alvorada. Trabalhou como desenhista na arquitetura, autodidata angariou prestígio nesta profissão, embora sobrevivesse com seu soldo como escrivão no funcionalismo público. O neto, Henrique Cunha Júnior esteve como conferencista no último COPENE, em Dourados/MS em janeiro de 2017.

Minha mãe, pedagoga e pedagógica, me chamava de “meu negro preto lindo”. Fora de casa, no mundo, não importou o que as convivências ásperas tentaram me dizer: estas frases da infância sempre falaram mais fortes. Meu pai inúmeras vezes repetia as mesmas histórias nossas, histórias de líderes negros como Quintino de Lacerda, Luiz Gama e Vicente Ferreira. Elas me ensinaram que as trajetórias seriam sempre difíceis, mas que derrotados são aqueles que desistem dos seus ideais, que deixam de sonhar seus sonhos (CUNHA JR., 2004, p. 9).

Incorporada na História da Educação Brasileira a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2011, p. 10) que dedica sua obra “aos jovens, negras e negros, em especial aos que, aturdidos pela pressa de nossos tempos, vão perdendo a força que herdamos dos antepassados, a capacidade de resistir quando parece não haver possibilidade de esperança e infelizmente desistem”, também colabora para que esta Educação, em certos períodos segredada e segregatória, em outros conflituosa porque exigiu sempre, de negros e negras uma capacidade de resistência além da média, reponha e democratize mesmo as histórias de vida, imbricadas à História Geral da Educação no Brasil.

No seio do sofrimento de pessoas negras adultas, a educação para a criança, por vezes é tão intensa, que o processo de escolarização, em instituições racistas (CAVALLEIRO, 1998, 2003; BARROS, 2005; SANTIAGO, 2014) condiciona a criança à negação de suas raízes negras e até da pele negra e cabelo crespo de que são portadoras. Infelizmente, a boa constituição identitária negra são exceções à regra geral, como narram as dissertações e teses avaliadas. O memorial da Prof.<sup>a</sup> Petronilha é pródigo em exemplos de sua educação quando criança:

Cresci ouvindo histórias, do arco-da-velha, dos santos e da vida de Jesus, dos parentes, da família, dos vizinhos: “A vovó Carola, a tua bisa, era uma linda negra mina<sup>67</sup>, fazia doces como ninguém para os casamentos e festas da vizinhança. Confeccionava cestinhas coloridas com papel crepom e enchia de doces, para vender nas festas do Divino e dos Navegantes”. “O Joaquim, filho da vizinha Adelaide, comprou o primeiro rádio da rua. Anoitecia, ele punha o rádio na janela, e o povo vinha chegando para ouvir e comentar”. “A tia Marica já viajou muito. Ela trabalhava com uma família rica, fazia de tudo, cozinhava, costurava. Eles precisavam do trabalho dela, então, quando viajavam, ela ia também: Rio de Janeiro, Suíça, Inglaterra” (SILVA, 2011, p. 20-21).

Foi assim, permeado pelo trabalho dos adultos mais velhos, que as crianças negras floresceram seu desejo pelo estudo e pela pesquisa. Algumas em escolas criadas pela

---

<sup>67</sup> **Mina.** Nome atribuído, no Brasil, a cada um dos escravos sudaneses de várias etnias embarcadas na costa situada a leste do castelo de São Jorge Mina, ou seja, na Costa dos Escravos (conforme Verger, 1987). Assim, quase sempre associado ao etnônimo específico, o vocábulo passou a designar todo o negro banto, como em “mina-jeje”, “mina-nagô”, “mina-fant”, etc. por extensão, o termo qualifica no Maranhão, os cultos de origem africana praticados nas casas de mina (LOPES, 2004, p. 440).

comunidade, já no processo de resistência às imposições da sociedade segregacionista brasileira.

Dessa maneira, o estudo da educação da criança negra, pode ser um aliado importante na formulação de políticas públicas, na implementação destas políticas já formuladas, propostas, dialogadas e assumidas de forma ainda incipiente no tocante às relações étnicas e raciais negras. Defender estas políticas públicas, impõe a reconstrução da História da Educação no Brasil, reverberando em políticas no Estado de São Paulo, onde o Movimento Negro tem conseguido resistir, implementar e atuar de forma constante desde o período escravocrata (PEREIRA, 2001; BARROS, 2005; GOMES, 2008). Reis (2010) pondera que “em relação à concepções históricas e práticas educacionais em torno dos negros escravizados, sabe-se que as pesquisas desenvolvidas ainda no final da década de 1980 tinham pouca expressividade na tangência e no recorte ensejado pela academia” . Reis nomeia o silenciamento sobre a história da educação dos negros escravizados como sendo “racismo historiográfico”. Assim “podemos afirmar que a história da educação brasileira não contemplava a pluralidade cultural e econômica do povo brasileiro, ou seja, funcionava como uma história da escolarização das camadas brancas elitizadas” (REIS, 2010, p. 22).

### **2.1. Dados sobre relações étnicas raciais negras: historicizando em números e letras o antirracismo**

O levantamento dos dados para quantificar os trabalhos sobre relações étnicas e raciais, exigiu algumas estratégias ao longo da constituição do *corpus* desta dissertação. Vários roteiros foram elaborados para definir uma pergunta principal e questões subsidiárias, que pudessem ser respondida no tempo disponível. Os procedimentos metodológicos e o estudo da metodologia a ser definida mudaram com os encontros de trabalhos, autorias e grupos de pesquisa identificados no processo: grupos que têm como escopo a Educação e as Relações Étnicas e Raciais. Encontrar um trabalho importante nas Referências (CARVALHO, 2014; REGIS, 2009) das pesquisas lidas, por exemplo, e não encontrar o mesmo trabalho no banco de dados da instituição onde foi defendido, causou um desconforto que redirecionou o processo de pesquisa até que fosse possível encontrar uma fonte onde todos os trabalhos já identificados, estivessem presentes. Cruzando informações de vários bancos de dados e as Referências dos trabalhos que relataram a elaboração do levantamento bibliográfico sobre RERN, verifiquei que o mais completo (com o nome da autoria, ano e instituição onde foi defendido) foi o Banco de Dados da CAPES, que então passou a ser utilizado como principal



fonte do levantamento bibliográfico. E no caso, os trabalhos sobre história e historiografia forneceram preciosas informações.

Em muitos casos, não houve a possibilidade de ter acesso ao trabalho completo, ou ao ler o resumo e palavras-chave, o trabalho previamente selecionado foi alocado na categoria “não”, das relações étnicas e raciais negras. Estes mesmos bancos de dados, ao serem utilizados com os nomes das autorias ou mesmo com o nome das dissertações e teses, à partir das relações da CAPES, possibilitaram que vários outros trabalhos fossem sendo alocados no rol das RERN.

**Quadro 2 – Programas de Pós-Graduação em Educação pesquisados quanto à temática das relações etnicorraciais no Estado de São Paulo**

Instituição		Banco de dados	Biblioteca digital de dissertações e teses
1	UFSCar	BCo	Sistema de Publicação Eletrônica de Dissertações e Teses
2	FEUSP	Dedalus	Biblioteca Digital
3	UNICAMP	Acervus	Sistema Nou-Rau
	UNESPs de	Athena	C@atedra
4	Marília		Faculdade de Filosofia e Ciências - Educação
5	Presidente Prudente		Faculdade de Ciências e Tecnologias – Educação
6	Rio Claro		Instituto de Biociências – Educação
7	Araraquara		Faculdade de Ciências e Letras – Educação Escolar

Fonte: Pesquisa de Campo/ 2014

Também recorreremos às pesquisadoras e pesquisadores que trabalham com a temática para buscar trabalhos citados nos *sites* de busca: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga, Walter Silvério, Eliane Cavalleiro, Anete Abramovicz, consultando os currículos do CNPq para verificar se tinham orientado ou participado de bancas sobre RERN no Estado de São Paulo. Nessa etapa, e outras *a posteriori*, consultamos o currículo da Plataforma Lattes de 218 mestrandos/as e doutorandos/as das dissertações e teses levantadas no processo inicial, para verificar se tinham realizado trabalhos anteriormente sobre Relações Étnicas e Raciais Negras, ou se apenas o trabalho acadêmico, fosse dissertação, tese ou um artigo publicado sobre o tema. Os anais do Congresso Brasileiro de Pesquisadores (as) Negros (as) (COPENE) também colaborou para desvelar a continuidade

ou não dos pesquisadores e pesquisadoras no trato desse temário: as RERN. Alguns destes trabalhos foram defendidos fora dos PPGEs do Estado de São Paulo.

Uma tabela do Observatório da População Negra<sup>68</sup> da Faculdade Zumbi dos Palmares, foi útil para mapear os primeiros trabalhos sobre Relações Étnicas e Raciais no Estado de São Paulo, proporcionando uma dimensão histórica desse temário. A obra **Cem anos e mais de bibliografia sobre o negro no Brasil**, resultante de uma pesquisa coordenada pelo Prof. Dr. Kabengele Munanga (2002) foi utilizada para confirmar dados e verificar a maneira como este pesquisador e sua equipe de trabalho organizaram os trabalhos incluídos no Compêndio, verificando o tópico **Educação**, entre as páginas 448 a 481.

Foi consultado o GT-21 (Grupo de Pesquisa **Educação e Relações Étnico-Raciais**) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), com o apoio da tese **As crianças (In) Visíveis nos discursos políticos da educação infantil: entre imagens e palavras**, de Solange Estanislau dos Santos (2014), pois a autora buscou “cartografar” justamente o que escapa dos trabalhos investigados e utiliza como base os trabalhos apresentados sobre crianças nas reuniões da ANPED entre a 23ª até a 36ª reunião, utilizando a Palavra “criança” como principal descritor (SANTOS, 2014) na busca por artigos cartografados em sua tese de doutorado.

Fui pesquisar o currículo das professoras Neusa Maria Mendes de Gusmão, Olga Rodrigues Moraes von Simson e Zélia de Brito Fabri Demartini, pois vários trabalhos que narram a história da educação das crianças negras tinham estas pesquisadoras ora como orientadoras, ora como participantes das bancas de defesa. O silenciamento sobre a História da Educação da Criança Negra, mesmo nos eventos de História da Educação me deixou indignada, pois algumas falas (ou mesmo a ausência delas) em eventos acadêmicos<sup>69</sup> me

---

<sup>68</sup> O Observatório da População Negra foi uma iniciativa conjunta da Faculdade Zumbi dos Palmares e duas Secretarias da Presidência da República, a Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) e a Secretaria Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Pelo acordo de cooperação técnica, as três instituições empreendem esforços conjuntos para a criação de dois compêndios estatísticos, um referente à situação da população negra no Brasil. O outro terá como base as realizações desse grupo populacional. Além disso, o observatório monitorará as políticas de promoção da igualdade racial do país, informa o site do Observatório.

<sup>69</sup> VII COPENE, 2012, organizado pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros - NEAB/UEDESC, sediado na cidade de Florianópolis. O VIII COPENE, realizado na cidade de Belém, nas instalações da Universidade Federal do Pará, no período de 29 de julho a 2 de agosto de 2014, organizado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (NEAB GERA) e Grupo de Estudos Afro-Amazônico (NEAB GEAAM), além do IV Seminário Internacional de História e Historiografia, de 26 de maio de 2015 a 29 de maio de 2015, na cidade de Cuiabá/MT, Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) foram eventos onde a História e a Historiografia da Criança Negra não estiveram presentes de forma que ficasse evidente a importância dessa discussão. Estive presentes nos três eventos apresentando trabalhos e buscando informações para composição desta dissertação.

instigaram a refletir sobre o temário e quanto mais a pesquisa avançou, mais ganhou importância os estudos afrocentrados para o combate ao racismo.

Após estes processos, iniciamos a classificação dos trabalhos pré-selecionados, separando e também incluindo as dissertações e teses sobre a História do Negro (a) ou sobre a Historiografia da Criança Negra.

A seguinte tabela, com a informação do ano do início da Pós-Graduação é dado importante para justificar, em certa medida, o número de trabalhos encontrados no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) em questão. Nem sempre, como veremos, a anterioridade do PPGE redundou em maior quantidade no número dos trabalhos sobre RERN– Relações Étnicas e Raciais Negras.

Como organizar dados quantitativos e ao mesmo tempo extrair situações de aprendizado qualitativas de uma pesquisa bibliográfica? O que selecionar para compor um trabalho acadêmico com base na afrocentricidade?

**TABELA II: Ano de início dos PPGEs em relação à audiência de dissertações e teses que tratam da temática das Relações Étnicas e Raciais Negras (RERN) no período de 2000 a 2014.**

PROGRAMAS	ANO INÍCIO PPGE	DISSERTAÇÕES/TESES DEFENDIDAS de 2000 a 2014	DISSERTAÇÕES/TESES RELAÇÕES ÉTNICAS E RACIAIS NEGRAS – ‘RERN’	% RER em cada PPGE
UNESP Marília	1988	0789	06	0,76%
UNESP Pres. Prudente	2001	0250	05	2,00%
UNESP Rio Claro	2003	0199	05	2,52%
UNESP Araraquara	1997	0601	05	0,83%
<b>TOTAL UNESP</b>		<b>1839</b>	<b>21</b>	<b>1,14%</b>
-----		-----	-----	-----
UFSCar	1975	0793	46	5,80%
FEUSP	1971	2131	69	3,23%
UNICAMP	1995	2111	56	2,65%
		<b>Total geral: 6873</b>	<b>Total RER: 192</b>	<b>2,70%</b>

Fonte: Pesquisa de Campo/ 2015

Ao entrar em contato com a Revista Raça Brasil, nos anos finais de 1990 (a primeira edição da revista é de fevereiro de 1998) fiquei impressionada com o teor crítico das matérias e o foco na valorização de “ser negro”. Ellis Regina Neves Pereira (2001) organizou até o ano 2000 todo o repertório das matérias veiculadas na Revista Raça, na dissertação **Raça Brasil**: a importância de sua produção, entrevistando seu primeiro diretor Aroldo Macedo, em 1999. O exemplo da organização desse material suscitou no meu imaginário uma

possibilidade de uso “visual” dos dados. Guiei-me pela seguinte interrogação: É possível transformar parte dos dados “duros”, matemáticos em imagens, sons e propostas factíveis de trabalho? Foi uma tentativa primar pela estética neste trabalho, promovendo uma leitura visual dos dados, sem que no entanto, prescindisse destes como mote para análises no registro escrito.

A UNESP Marília teve seu Programa de Pós-Graduação criado em 1988, e recebeu em seu território o **Primeiro Encontro de Docentes, Pesquisadores/as e Pós-Graduandos Negros/as da Universidade Estadual Paulista**, no ano de 1989 (RIBEIRO, 2005), com foco nas pesquisas acadêmicas. Mesmo assim, a Unesp de Marília possui apenas 6 trabalhos que tratam das Relações Étnicas e Raciais Negras. Em seguida, foi criado o PPGE da Unesp de Araraquara em 1997, onde constam cinco trabalhos, em 2000 o PPGE da UNESP Presidente Prudente e em 2003, a UNESP de Rio Claro criou seu PPGE.

Ao visualizar os dados presentes, quantitativamente nas tabelas resultantes dos levantamentos realizados, entre os Programas de Pós-Graduação em Educação, há diferença entre as quantidades compiladas que, ao serem cruzadas com o ano de início do PPGE, tornam-se significativas. Entre a UFSCar e a UNICAMP, que geograficamente estão próximas, há uma diferença de apenas 10 trabalhos sobre RERN, mas o total de trabalhos da UFSCar é de 793 e da UNICAMP 2.111, o que faz com que a UFSCar tenha uma taxa percentual de 5,80%, a maior frequência de trabalhos com as relações étnicas e raciais negras e a UNICAMP uma taxa percentual de 2,65%, o que permite inferir que a UNICAMP ainda não tem um Grupo de Pesquisa institucionalizado que permita a continuidade de pesquisa com o temário das RERN.

O PPGE da UFSCar foi constituído em 1975 e o PPGE da UNICAMP constituído em 1995 (portanto 20 anos mais tarde que o da UFSCar) e uma diferença de dez trabalhos a mais, só que para um total de 2.111. No computo geral também há uma diferença muito grande, pois a UFSCar teve 793 trabalhos de mestrados e doutorados defendidos em 14 anos e a UNICAMP teve 2111. Estes dados são interessantes para análise, pois percentualmente (levando-se em comparação os dados gerais) a UFSCar teve 5,80% e a UNICAMP apenas 2,65% de seus trabalhos com a temática étnica e racial negra, inclusive as dissertações e teses sobre etnomatemática, defendidos na Educação, foram alocados entre os 192, mesmo tendo verificado que em outros trabalhos que procederam a este, no levantamento de dados sobre a temática, tenham optado por não incluir a etnomatemática. Alguns trabalhos também não incluíram dissertações e teses sobre quilombos, mesmo quando a dissertação e tese tenham sido defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação. A UNICAMP,

além de vários trabalhos sobre etnomatemática acolheu vários projetos de pesquisa que foram realizados tendo como território os quilombos brasileiros.

Incluir os trabalhos sobre África<sup>70</sup> ou produzidos por africanos/as no Brasil, como sendo da temática sobre relações étnicas e raciais é um critério embasado na experiência de pesquisadoras da temática como a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, que colaborou no acolhimento aos africanos e africanas que adentram a Pós-Graduação em Educação, e justifica suas ações auto definindo-se como uma africana da diáspora (SILVA, 2012).

No tocante aos Bancos de Dados, uma diferença muito expressiva foi constatada na fase inicial da pesquisa (em 2012) em cada PPGE: no ano de 2000, na Educação em Marília, por exemplo, existia apenas uma dissertação depositada na C@tedra e no banco de dados eletrônico da CAPES foram encontradas 53 dissertações e 20 teses! No Banco de Dados da Pós-Graduação na FFC da Unesp de Marília, os dados *on-line* começaram a ser depositados após o ano de 2004. Diante da dificuldade para encontrar os dados nos próprios bancos de dados, busquei os dados da CAPES (que até o momento foram os mais completos) e depois confirmei com os dados da Pós-Graduação. Após 2004, os bancos de dados digitais de cada programa foram sistematizados, mesmo com organizações diferenciadas.

Em meados de 2016, o Banco de Dados da CAPES, como utilizamos nessa pesquisa foi desativado, sendo agora necessário enviar uma solicitação especial à CAPES para ter acesso ao Banco de Dados digital, por meio de uma senha fornecida pela instituição.

---

<sup>70</sup> No seu discurso de posse do primeiro mandato, em 2003, o presidente Lula colocou a África do Sul entre os grandes países, que como o Brasil e a China entrariam na cena mundial como protagonistas de suas histórias. Já em novembro de 2003, visitou São Tomé e Príncipe, Angola, Moçambique, Namíbia e em junho de 2004 a África do Sul e novamente São Tomé e Príncipe, Gabão e Cabo Verde. Em abril de 2005, Camarões, Nigéria, Gana, Guiné Bissau e Senegal; e em fevereiro de 2006, Argélia, Benin, Botswana e África do Sul. Nessa tônica implantou dez novas embaixadas e o número de diplomatas no continente africano foi ampliado. Além de manter o apoio concreto aos processos de pacificação e na reconstrução de vilas, escolas destruídas pelas guerras de libertação. Para loucura da direita escravocrata, Lula perdoou a dívida que vários países africanos “tinham” para com o Brasil, concedeu créditos e assistência em várias áreas. Na rota dessas alterações, algumas empresas pretadoras utilizaram a “boa vontade” e a natural simpatia dos africanos com o Brasil e invadiram terras com sua dinâmica destruidora. A parte isto, no campo educacional, o Programa de Educação para Africanos foi ampliado e estendido à área de Pós-Graduação, com bolsas brasileiras, e fomentada a cooperação no campo da pesquisa científica e intercâmbio de professores/as. Cursos foram realizados na África e inúmeros seminários para conhecimento recíproco foram realizados nos dois lados do Atlântico. Dentre eles, cabe destacar a Conferência Internacional de Intelectuais Africanos e da Diáspora, realizado em Salvador, Bahia, em julho de 2006. Assim, a África tornou-se o mais importante laboratório da cooperação Sul-Sul, em meio ao incremento do comércio bilateral (nem sempre vantajoso para a população africana). (Texto elaborado tendo como base informações do site da Presidência da República do Brasil, consultado em fevereiro de 2015).

Este processo de intercâmbio contemporâneo foi fortemente implementado na Educação, por Paulo Freire e a equipe do Instituto de Ação Cultural (IDAC), narrado em seus livros, como **Cartas a Guiné-Bissau** (1978); **A África ensinando a gente** (2003) com Antônio Sérgio Guimarães e **Por uma pedagogia da pergunta** (1985) com Antônio Faundez.

Um fato muito relevante de todo este processo foi a reflexão sobre como elaborar uma pesquisa bibliográfica, de maneira que os dados pudessem compor a base para um processo crítico de análise, enquanto a leitura no momento de estudo destes dados, já pudesse provocar possibilidades de avanços no processo de trabalho com as RERN. A militância no Movimento Negro foi desafiadora, ao mesmo tempo instigou-me a compor um trabalho onde os dados fossem básicos, mas não “duros”. Entre uma constatação matemática e as lágrimas das crianças negras, entre uma baixa audiência do temário e uma página quilombola, com as crianças correndo pelos trios de chão batido, as brincadeiras “debaixo das saias das Yabás” (SOUZA, 2016, p. 154) e as narrativas dos sons dos atabaques eram minutos, por vezes meses, mas a circularidade presente na metodologia da Educação Popular permitiu que eu pudesse ter a paciência e o desejo em aliar a pesquisa à vida vivida, permitindo que os números compusessem melopeias (MOURA, 2003)<sup>71</sup>, os desejos: poesias, as histórias: exemplos de vida.

O quadro abaixo foi organizado para pautar a discussão, repondo o lugar de destaque que a educação da criança negra necessita para o embate na luta antirracista.

**Quadro 3: Panorama de alguns trabalhos sobre RERN que tratam da história e da historiografia da criança negra**

Ordem análise	Ano	Inst.	Autoria (tipo)	Título	Cor raça	Formação Inicial	Período Histórico Contemplado
1H*	2001	FEUSP	Maria Solange Pereira Ribeiro (tese)	O romper do silêncio: história e memória na trajetória escolar e profissional dos docentes afrodescendentes das Universidades Públicas do Estado de São Paulo	negra	Bibliotecologia	1900 a 2000
2H	2001	UNICAMP	José Galdino Pereira (dissertação)	Os negros e a construção da sua cidadania: estudo do Colégio São Benedito e da Federação Paulista dos Homens de Cor (1896 a 1914)	negro	História	1896 a 1914
3H	2005	FEUSP	Surya Aaronovich de Barros (dissertação)	Negrinhos que por ahí andão: a escolarização da população negra em São Paulo (1870-1920)	-	História	1870 a 1920

<sup>71</sup> Fruto de pesquisa de uma equipe coordenada por Emanuel Araújo, no Museu AfroBrasil, o CD e precioso encarte, trouxe para a atualidade a Orquestra Afro-Brasileira de Abgail Moura ( que fez seu passamento em 1970), a palavra “melopeias” é usada na narrativa da música “Chegou o Rei Congo”, com a apresentação de Paulo Roberto, famoso locutor de rádio dos anos 1970.

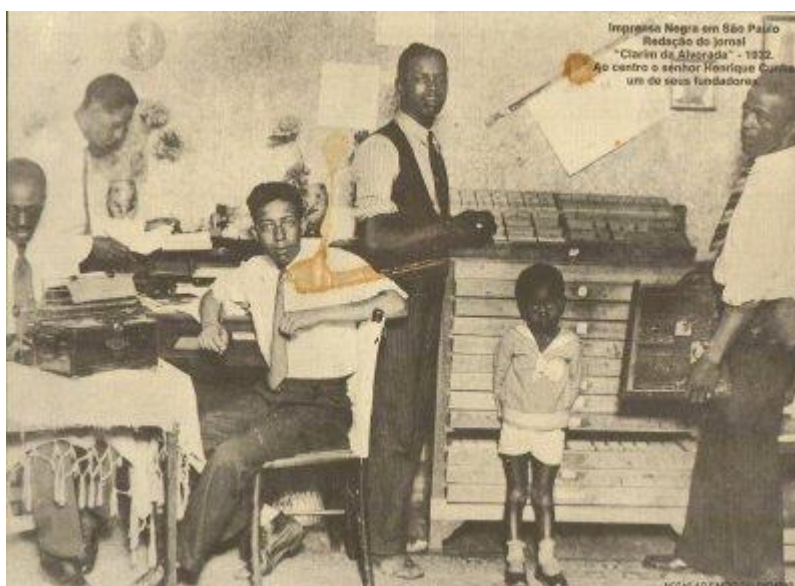
4H	2007	UNESP Marília	Justiniano Leonides da Silva (tese)	Percurso identitário: patriotismo constitucional “eu pós-convencional” e identidade negra	negro	Filosofia	1950 a 2007
5H	2007	FEUSP	Marcus Vinicius da Fonseca (tese)	Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX	negro	Filosofia	1820 a 1850
6H	2008	UNESP AR	Mariléia dos Santos Cruz (tese)	Escravos, forros e ingênuos em processos educacionais e civilizatórios na sociedade escravista do Maranhão no século XIX	-	Pedagogia	1800 a 1900
7H	2008	UFSCar	Ana Paula dos Santos Gomes (dissertação)	Trajetória de vida de intelectuais negros (as): contribuição para a educação das relações étnico-raciais	negra	Biblioteconomia	1900 a 2008
8H	2008	FEEUSP	Marcia Pires de Araújo (dissertação)	A escola da Frente Negra Brasileira na cidade de São Paulo	-	Pedagogia	1920 a 1935
9H	2008	UNICAMP	Claudia Monteiro da Rocha Ramos (dissertação)	A escravidão, a educação da criança negra e a Lei do Ventre Livre (1871): a pedagogia da escravidão	-	História	1871 a 1888
10H	2009	UNICAMP	Maria Cristina Dantas Pina (tese)	A escravidão no livro didático do Brasil: três autores exemplares (1890-1930)	branca	História	1890 a 1930
11H	2009	UFSCar	Erivelto Santiago Souza (dissertação)	Processos de formação intelectual de negros e negras: a experiência de assessores/as educacionais para assuntos da Comunidade Negra no Estado de São Paulo	negro	Ciências Sociais	1980
12H	2010	UFSCar	Ione da Silva Jovino (tese)	Crianças Negras em imagens do século XIX	negra	Letras	1800 a 1920
13H	2010	FEUSP	Fábio Pinto Gonçalves dos Reis (tese)	Práticas sociais relativas às crianças negras em impressos agrícolas e projetos de emancipação de escravizados (1822-1888)	branco	Educação Física	1822 a 1888
14H	2012	FEUSP	Fernanda de Jesus Ferreira (dissertação)	A redenção do corpo e da alma: a representação literária da educação dos escravizados em José de Alencar (1850-1875)	-	Letras	1850 a 1875

15H	2013	FEUSP	Marcia Luiza Pires de Araújo (tese)	A escolarização de crianças negras paulistas (1920 a 1940)		Pedagogia	1920 a 1940
16H	2013	FEUSP	Rosângela Ferreira de Souza (tese)	Pelas páginas dos jornais recortes identitários e escolarização do social do negro em São Paulo (1920-1940)	negra	Pedagogia	1920 a 1940
17H	2014	UFSCar	Evaldo Ribeiro Oliveira (tese)	Negros e negras intelectuais: elementos para compreensão de processos educativos	negro	Pedagogia	1900 a 1990

Fonte: Pesquisa de Campo / 2017 \*H: História e Historiografia Obs.: - : não foi possível localizar a informação sobre a cor declarada de algumas pesquisadoras

No conjunto estes trabalhos sobre História e Historiografia das Crianças Negras abarcam de 1900 a 2008. Mesmo que alguns trabalhos sejam localizados em alguns municípios (Campinas; São Paulo; Quilombo Tia Eva no Mato Grosso do Sul; Maranhão escravista, etc.), há referências de outras localidades, inclusive personalidades que são importantes no processo educativo como um todo. Para narrar os processos educativos nas localidades, pesquisadoras e pesquisadores buscaram contextualizar a História do Brasil e as principais questões destes processos.

**Foto onde está presente Henrique Cunha (em pé, ao centro): um dos fundadores do Jornal Clarim da Alvorada.**



Fonte: < <http://www.blackpast.org/gah/o-clarim-da-alvorada-1924-1932>>, acesso em set 2016.



Estes trabalhos possuem uma linha dorsal, que é estarem vinculados aos processos de pesquisas mais amplos, seja um grupo de pesquisa ou uma linha de pesquisa, cujo objetivo está ligado com a historiografia. Os defendidos na UFSCar, por exemplo são vinculados à linha de pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos e /ou ao Grupo de Estudos Educação e Relações Raciais do NEAB desta instituição. Assim, as propostas de pesquisas foram interligadas, elaborando uma teia harmoniosa com os temas produzidos.

No caso da USP os trabalhos prioritariamente são da linha de pesquisa História e Historiografia da Educação, isto porque as Universidades Estaduais Paulistas não implementaram sistematicamente Núcleos de Pesquisa antirracistas. Não existiu uma institucionalização formalizada, com o aporte de recursos financeiros e humanos para tal iniciativa, como aconteceu nas Universidades Federais. As iniciativas são pontuais e assim, um ou outro trabalho sobre Relações Raciais e Educação constitui fato raro e com lastro epistemológico afrocentrado frágil. No entanto, é o Centro de Documentação da USP que armazena todos os jornais da Raça Negra no LEMAD – Laboratório de Ensino e Material Didático. Estes jornais, ou foram fontes primárias, ou citados através de outras dissertações e teses, constituindo-se em um precioso acervo para pesquisadoras e pesquisadores das RERN.

## **2.2. As dissertações e teses sobre História e Historiografia da Criança Negra: tarefa minuciosa**

A tarefa organizativa destes dados foram sucedendo em etapas que cobriram um período de 208 anos de História do Brasil. Levando em conta a descoberta da carta de Esperança Garcia por Luís Mott, em 1770 (FERREIRA, 2008; ROSA, HEES, 2012) as questões do letramento e aprendizagem da escrita pelas negras e negros, o período seria ainda mais extenso no tempo. Usando a data primeira de formação do Quilombo dos Palmares como marco da luta pela educação quilombola, a data de 1597<sup>72</sup> também viria a calhar.

Na defesa destes trabalhos, o número de pesquisadoras é maior do que o de pesquisadores. Foram onze trabalhos defendidos por elas e seis trabalhos defendidos por eles.

---

<sup>72</sup> Quarenta escravizados fugiram em 1597 para o alto da Serra da Barriga, no limite entre os atuais estados brasileiros de Pernambuco e Alagoas. Perceberam que haviam poucas pessoas para manter uma roça, construções e também poucas mulheres. Adotaram as práticas de rapto de escravizados nos engenhos e também de mulheres indígenas para aumentar a população do quilombo. Em 1603 houve a primeira expedição oficial a Palmares. Foram várias batalhas, o nordeste e norte do país ocupado pelos holandeses, antes que Zumbi dos Palmares fosse assassinado em 20 de novembro de 1695, não sem lutas sangrentas e a construção da Primeira República em solo brasileiro (com base em Carla Caruso, 2005).

**Quadro 4: Representatividade da História da Educação do Negro – São Paulo: instituições e gênero**

Instituição	Tese	Dissertação	Total	Sexo autoria
USP	5	3	8	6 mulheres 2 homens
UNICAMP	1	2	3	2 mulheres 1 homem
UNESP Marília	1	0	1	1 homem
UNESP Araraquara	1	0	1	1 mulher
UFSCar	2	2	4	2 mulheres 2 homens
			<b>TOTAL</b>	<b>11 mulheres 6 homens</b>

A multiplicidade dos trabalhos e a maneira como introduziram ou discutiram conceitos tão diversos, por vezes conflitantes metodologicamente, me impôs reunir estratégias na apresentação de cada trabalho. Na tentativa de colher de cada um, aquilo que de mais peculiar possui, fez com que cada apresentação tivesse um formato diferenciado.

**Quadro 5 – Sínteses dos trabalhos sobre história e historiografia da educação da criança negra<sup>73</sup>**

Nº análise	Autoria – ano publicação (tipo)	Metodologia - historiografia abordada - grupo priorizado
IH*	Maria Solange Ribeiro, 2001 (tese)	Através da metodologia da história oral, a autora entrevistou professoras e professores negros (as) que ingressaram na docência no ensino superior nos anos 1970, no Estado de São Paulo. A autora definiu como foco principal, a trajetória escolar e profissional, verificando as oportunidades de escolarização dessas pessoas negras e de outras conhecidas delas, com especial atenção à qualidade de ensino, desempenho escolar dos (as) entrevistados (as), a situação econômica familiar, os relacionamentos e quem os (as) incentivou a estudar. Para tanto ela organizou esta última questão nas categorias de ingresso na docência e a relação interpessoal. Para análise da situação política e social dessa pessoa negra entrevistada ele escolheu os itens: 1. Visibilidade social; 2. Invisibilidade do negro e 3. Ação política em prol do grupo negro empreendido ou não por estes professores (as) universitários (as) da USP, UNICAMP, UFSCar e UNESP. Ela colheu 17 depoimentos (em 2001, 16 já estavam no topo da carreira acadêmica). Dois desses entrevistados (as) sofreram racismo ostensivo e tiveram que recorrer à instâncias superiores para ocupar o cargo para o qual prestaram concurso. A autora pondera que as entrevistadas (os) evidenciarem uma atenção aguda no trabalho “o que nos leva a pensar que não estão à vontade no espaço que ocupam”, enfatiza Ribeiro (p. 169).

<sup>73</sup> A tese de doutoramento de Regina Pahim Pinto, de 1993: **O Movimento Negro em São Paulo: luta e identidade**, defendida na FFLCH/USP é citada em vários trabalhos sobre a Educação da População Negra, como um marco histórico desse temário, organizado em um trabalho acadêmico.

2H	José Galdino Pereira, 2001 (dissertação)	O autor priorizou a reconstituição dos processos de educação de negros (as) da cidade de Campinas/SP, utilizando como fontes os jornais da época de 1896 até 1914 e os estatutos das entidades envolvidas. O Colégio São Benedito existiu de 1902 a 1940, que depois dessa data passou a ser uma dependência da Irmandade dos Homens de Cor. A pesquisa foi gestada à partir da participação do autor no Conselho de Participação de Desenvolvimento Negro à nível estadual. Em Campinas o CPDCP, com uma Comissão de Educação, realizava intervenções nas escolas da região. A UNICAMP criou o Grupo de Estudos Afro-Brasileiros (GEAB), que em conjunto com o CPDC coordenou o curso “A criança negra e a educação formal”, anterior a 1988. Utiliza referências libertárias e da Educação Popular <sup>74</sup> .
3H	Surya Aaronovich de Barros, 2005 (dissertação)	A dissertação recorreu à historiografia e a fontes documentais, como registros da instrução pública coletados no Arquivo do Estado de São Paulo. Aborda, no primeiro capítulo, o processo de escolarização da população negra na cidade de São Paulo, entre 1870 e 1920, período de vigência do entusiasmo pela educação e de ampliação da rede escolar. No segundo e terceiro capítulo, discute as estratégias e táticas discursivas da educação, via modernização e a concepção da ação branca e ação negra. A autora aponta a ação branca como uma necessidade de destinar escolarização para a camada negra, período importante da modernização em que a abolição do trabalho escravo trazia demandas para a conformação do povo. O trabalho apresenta, ainda, dados sobre a escolarização no período e relatos dos envolvidos com a instrução pública (professores, inspetores de ensino). A ação negra provém da militância negra e é fundamentalmente contra-hegemônica.
4H	Justiniano Leonides da Silva, 2007 (tese)	Exemplo de estudo contemporâneo: na Introdução há Habermas para tratar da identidade coletiva: comunidades majoritariamente negras acolhem melhor as diferenças, afirma o autor, portanto podem ser base para a “formação do eu pós-convencional”. Para discutir “tornar-se naquilo que gostaria de ser” ele chama Nietzsche. “a identidade implica em enfrentar o desafio a respeito de como alguém se constrói” p. 15. “Se, em última instância, o “Eu ‘pós-convencional” é aquele que se deixa conduzir por princípios universais e tem sua vivência marcada pela emancipação até mesmo de sua própria história, aqueles povos que procuram re-construir sua identidade a partir de especificidades tão particulares que só a eles pode ser atribuída conseguirão, de algum modo, transcender a um nível “pós-convencional”, ainda que “preservando essas particularidades tão próprias? p. 17” “Analisar os conceitos de “Eu” e “Povo”, em níveis de desenvolvimento considerados como “pós-convencionais”, a partir da Teoria da Ação Comunicativa, concepção ética e pensamento político de Habermas;” p. 18. ‘Confrontar os conceitos “pós-convencionais”, abertos para a universalidade, com as exigências históricas de um grupo específico que se coloca a tarefa de identificar-se como um “Outro” particular;” p. 18.

<sup>74</sup> A Educação Popular preconizou Paulo Freire, é uma pequena parte de uma grande história. Diz ele a Adriano Nogueira: “As pessoas que se apaixonavam pelo trabalho da educação junto a grupos populares perceberam que havia muita e muita e muita gente excluída. O nome que se usava dar a isso era: evasão escolar (...) A própria escola que expulsava arranjava os nomes para batizar os expulsos: menor carente. Ou então: criança problema (FREIRE, NOGUEIRA, 2005, p.59-60). A Educação Libertária herdou de Paulo Freire e várias educadoras brasileiras e da América Latina o termo educação libertária. Estes conceitos são “conversados” no livro **Que fazer?** Teoria e prática em educação popular”, onde Paulo Freire conversa com Adriano Nogueira. Depois foi registrada a conversa no livro.

5H	Marcus Vinicius da Fonseca, 2007 (tese)	A base da pesquisa é um censo de 1831, que contou a população de Minas e todas as crianças que estavam na escola. Utilizando também outros documentos históricos, Fonseca concluiu que haviam mais crianças negras que brancas no sistema de ensino oficial de Minas Gerais, naquele período. A lei indicava que a idade ideal para frequentar as escolas era de oito a 14 anos, mas Fonseca encontrou uma lista com uma criança de quatro anos frequentando a escola que acompanhava seu irmão de nove anos, segundo ele a mais nova, mas haviam listas com crianças de cinco e seis anos constando como alunas nestas classes. A pesquisa de Fonseca é importante para o contexto paulista, devido à um intenso fluxo migratório de Minas Gerais para ao Estado de São Paulo, principalmente para a região de Campinas. Outros trabalhos narram a vinda para esta região de professoras e professores negros, como Silva (2007); Pereira (2001), etc.
6H	Mariléia dos Santos Cruz, 2008 (tese)	Escravos, forros e ingênuos em processos educacionais e civilizatórios na sociedade escravista do Maranhão no século XIX. O presente estudo visa a evidenciar os sinais da participação de negros em processos educacionais e civilizatórios na sociedade escravista do Maranhão no século XIX. A partir de uma metodologia indiciária, empreendeu-se a compilação de indícios e a reconstituição de acontecimentos ligados à efetivação, por negros, de práticas sociais instituídas no âmbito do processo civilizatório em que o Brasil esteve envolvido durante o século XIX. A pesquisa utilizou fontes impressas e manuscritas, tais como imprensa maranhense do século XIX, compromissos de irmandades, relatórios, ofícios, almanaques, códices, leis províncias e documentação paroquial. O trabalho demonstra situações em que os negros, inclusive na condição de “escravos”, faziam uso de símbolos ligados à ideia de civilidade, destacando-se a leitura e a escrita no contexto das irmandades e das principais insurreições maranhenses do período. Retrata situações vividas por alguns dentre os negros que estiveram viabilizando esforços para participar da vida social da época, apropriando-se dos valores e das práticas culturais oficializadas.
7H	Ana Paula dos Santos Gomes, 2008 (dissertação)	Esta dissertação é fruto do Grupo de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos e do NEAB da UFSCar. A pesquisa de campo teve como metodologia os relatos orais de vida, com base na fenomenologia. A dissertação tem no capítulo I a discussão sobre a intelectualidade: “minha avó possuía um saber único” e com a culinária ganhava a vida para sustentar os filhos e filhas”. “Falava com orgulho dos antepassados, da altivez e sabedoria com que conduziam a vida” (p. 9). O ponto intrigante, para Gomes, era “colocar-se sempre à disposição dos brancos” que a avó deixava transparecer nas falas”, imagem que a autora teve reiterada na escola, com os estereótipos racistas presentes nos conteúdos estudados. Findo o colegial, a autora critica sua própria inércia, sem estudar e sem trabalhar por 7 anos, até a morte de sua avó. Sem ter quem a sustentasse, foi trabalhar como faxineira em um colégio, onde ganhou uma bolsa para fazer o cursinho Pré-vestibular. No NEAB da UFSCar “descobri uma história de luta, resistência e dignidade, história essa que não me foi contada na escola. História do povo negro que também pensa sua realidade e procura transformá-la (p. 13). A discussão sobre intelectualidade, sobre seu renascimento como pesquisadora e intelectual veio de Gramsci. Luta quilombola, Zumbi como um intelectual (p. 61 e seguintes). TEN - Movimento da Juventude Negra e Hip Hop. Movimento negro como sujeito contemporâneo. Na pág. 133: a prática de contar histórias na tradição oral africana, educar para a vida, preservar a cultura e reforçar a identidade negra. Cap. III descreve a metodologia e os procedimentos metodológicos: auto definição: usou pseudônimos: Bernardo, Dorvalina, Marilú, Sivaldo – entrevistas semi estruturadas, com base no levantamento bibliográfico Unidades de significado – ser intelectual; tarefa do (a) intelectual; dialogar os saberes com a sociedade; Educação no Trabalho; Educação na família; Educação na comunidade; Educação à partir da religião; orientação aos jovens negros (depoimentos sobre a infância na escola: situações de discriminação). Para Trajetória de vida de intelectuais negros (as): contribuição para a educação das relações étnico-raciais.

H8	Marcia Pires de Araújo, 2008 (dissertação)	A escola da Frente Negra Brasileira na Cidade de São Paulo foi estudada com base nas fontes orais e em matérias veiculadas no jornal desta organização: A Voz da Raça, que noticiou a montagem da escola em 1934. Esta escola nasceu, noticia Araújo devido às dificuldades para ingresso das crianças negras nas escolas oficiais. Também teve como mote um projeto específico de escolarização, uma escolarização que valorizasse a cultura negra, os heróis da Raça Negra em contraponto da história oficial. Duas professoras da Frente Negra Brasileira eram também nomeadas em escolas oficiais, o que levou Araújo a inferir que eram normalistas formadas, pois a nomeação só ocorria nestes casos. Professoras leigas podiam ministrar aulas, mas em caráter extra oficial. Foram as professoras Francisca de Andrade e Aracy Ribeiro de Oliveira. Uma de suas fontes foi a dissertação de mestrado da Prof. Zélia Demartini Velhos mestres das velhas escolas: um estudo das memórias de professores da Primeira República em São Paulo, defendida na FEUSP, em 1984.
H6	Claudia Monteiro da Rocha Ramos, 2008 (dissertação)	Filosofia e história da educação. Esta pesquisa bibliográfica é de natureza histórica. O objeto investigado é o contexto das mudanças da sociedade brasileira do século XIX, no qual emergiu a Lei do Ventre Livre de 1871. A referida Lei contemplou aspectos da educação das crianças nascidas livres do ventre escravo. De acordo com o texto legal, a propalada educação seria um fator de integração social dos negros, com uma gradual abolição da escravatura. Investigou-se o que realmente se fez, uma vez que a própria população branca era pouco escolarizada. Deu-se voz aos proprietários de terras da época, à elite política e aos viajantes europeus autores de relatos. Constatou-se que para a população negra cativa colocavam-se necessidades mais prementes, dentre elas a da própria sobrevivência. Leis: Decreto nº. 1.331, de 17 de fevereiro de 1854. Ele estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e que a previsão de instrução para adultos negros dependeria da disponibilidade de professores. O Decreto nº. 7.031 A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só poderiam estudar no período noturno e, com isso, diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares; Decreto nº. 1.331, percebemos que a Lei do Ventre Livre (1871) relacionada à educação das crianças negras, contrariava, e muito, o Decreto anterior. Da mesma forma o Decreto nº. 7.031 também não era condizente com as disposições contidas na Lei de 1871. Claudia Ramos pondera que pesquisou os arquivos da Câmara Municipal de Campinas, nos registros de correspondências de 1856 a 1872 e encontrou apenas a menção de uma correspondência do Presidente da Província, endereçada à Câmara Municipal sobre as providências da Lei de 1871, versando sobre a educação das crianças negras, conforme se vê no Capítulo 3 p. 19 - “Na região de Campinas e em quase toda a província de São Paulo, o temor entre os fazendeiros não era o que fazer com as crianças que nasceriam livres a partir de 1871, mas sim em garantir os interesses econômicos ligados às suas lavouras e à mão-de- obra que garantiria a normalidade de sua produção. (p. 150)

H01	<p>Maria Cristina Dantas Pina, 2009 (tese)</p>	<p><b>A escravidão no livro didático do Brasil:</b> três autores exemplares (1890-1930). Resumo da autora: Esta tese analisa como a escravidão negra foi retratada nos livros didáticos de História do Brasil de João Ribeiro (1900), Rocha Pombo (1919) e Antônio Alexandre Borges dos Reis (1915), manuais utilizados no Ginásio da Bahia entre os decênios finais do século XIX e as décadas iniciais do século XX. A intenção foi perceber o lugar ocupado pelo negro na história do Brasil, construída por esses autores, e identificar as concepções de nação, trabalho e classe social presentes na sua narrativa histórica. Além disso, analisa-se o conteúdo dos livros didáticos, levando em consideração seu contexto e suas relações com os espaços institucionais em que foram utilizados. A investigação procurou estabelecer a relação entre o particular – o conteúdo sobre escravidão no livro didático – e o contexto mais amplo, isto é, considerou-se a totalidade histórica em que o objeto estava inserido. Dessa forma, adotou-se a premissa de que o livro didático de História do Brasil funcionou, naquele período, como instrumento para organizar, consolidar e justificar uma formação social específica, chamada nação brasileira, que foi gestada, articulada e organizada no momento em que o capitalismo mundial se converte no chamado Imperialismo. Os livros de História do Brasil, aqui tomados como objeto e fonte, foram analisados segundo três categorias: 1. história, apoiada nos pilares de tempo (periodização), acontecimento (fatos históricos) e teoria (explicação histórica); nação, percebida por intermédio do discurso de fundação (mito de origem), trajetória (feitos históricos, personagens históricas) e cultura (comunidade de crenças e valores); trabalho e classe social, demarcados pela visibilidade dos sujeitos históricos, suas relações e posição na estrutura social brasileira. Constatou-se que as narrativas construídas por estes autores sustentam-se na defesa de um caminhar evolutivo do Brasil em direção ao modelo de civilização europeia, na qual a escravidão é condenada moralmente, mas justificada como necessidade econômica. O projeto defendido pelos autores é um projeto de classe, no caso, classes dominantes, o qual estabelece uma identidade nacional una, branca, cristã e liberal, e, acima de tudo, politicamente conservadora. Os livros didáticos foram utilizados nas instituições de ensino como maneira de instituir valores e formar adeptos ao projeto de nação liberal, gestado no final do Império, instituído com a Proclamação da República e responsável, em parte, pela manutenção de uma visão hierárquica entre os grupos raciais. Palavras-chave: Livro Didático. Escravidão. Nação. Ideologia. Racismo. Ela aponta que outros trabalhos já discutiram a questão do negro no livro didático, “resta destacar a especificidade da nossa pesquisa. Uma primeira questão é expor a nossa abordagem: pensamos o livro didático como um produto social que responde a interesses socioeconômicos e políticos de diversas ordens. Ele é fruto de determinados contextos e veicula conteúdos ideológicos que atendem a interesses de classes. Pela análise do livro, é possível, portanto, perceber qual o discurso escolhido/priorizado por determinada classe social para formar a população escolar. No caso específico da História do Brasil, o livro serviu para consolidar determinadas visões identitárias, ideias de Brasil e de “povo brasileiro”. Identificar a visão sobre o negro, construída por determinados livros didáticos, no período em estudo, é entender como foi forjada uma visão de mundo e a quem interessava esta visão” (p. 67). O Instituto Geográfico e Histórico Brasileiro (IGHB), promoveu um concurso para publicar a história do Brasil e o vencedor foi Von Martius que escreveu sobre as três raças que compõem a nação brasileira, visão que influenciou vários outros intelectuais. Para discutir eugenia a autora analisou Nina Rodrigues,(1933, 1935); Euclides da Cunha (1902); e Silvio Romero (1888). “Destaca-se, como visão diferenciada em relação a essa temática, Manoel Bonfim, que apresenta a história da América Latina a partir da denúncia da exploração efetuada pelos países desenvolvidos desde a colonização” (p. 167, NR).</p>
-----	--	--

11H	Erivelto Santiago Souza, 2009 (dissertação)	<p>Os Processos de formação intelectual de negros e negras foi desvelado através da experiência de assessores/as educacionais para assuntos da Comunidade Negra no Estado de São Paulo. A pesquisa tem como conceitos-chave os processos educativos em práticas sociais, movimento negro e educação e o combate ao racismo na educação. As bases teóricas foram constituídas com base na pedagogia e na filosofia da libertação de Paulo Freire e Enrique Dussel. Os movimentos sociais foram apresentados com a fundamentação teórica de Alain Touraine e Maria da Glória Gohn. O antirracismo teve a perspectiva de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Luiz Alberto Oliveira Gonçalves que deram base para a constituição diferenciada da formação da intelectualidade negra. O conjunto de referencial teórico foi escolhido com base na fenomenologia. Os procedimentos metodológicos foram compostos através da pesquisa em documentos, das conversas e entrevistas semiestruturadas com as componentes do Grupo de Trabalho para Assuntos Afro-Brasileiros (GTAAB) do Conselho de Participação e desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado de São Paulo (CPDCN). Ele discute conceitos como raça, racismo, identidade negra coletiva. A história de vida dessas (es) militantes do movimento negro traduz o embate político entre a constituição do movimento negro como sujeito e a parcela de poder político e econômico que o Estado de São Paulo reproduz: as ações em prol de justiça social são remuneradas em diversas áreas (ou após alguns anos de militância) e no caso do Movimento Negro como sujeito em mais de 3 séculos de atuação, todas as iniciativas de porte são realizadas pelo voluntariado, que em muitos casos também financia os custos da militância. Ele discute a situação atualizada de negros e negras à partir dos estudos de Haselbalg (1979), cujo doutorado defendido nos EUA, teve como contribuição derrubar o “mito da democracia racial” e o dito “racismo cordial”, que apregoava que o racismo no Brasil não era virulento. Também se reporta a Antônio Sérgio Alfredo Guimarães, que estuda racismo e antirracismo na ótica da branquitude. O autor tem por base referências da negritude.</p>
12H	Ione da Silva Jovino, 2010 (tese)	<p>Trata-se de uma pesquisa histórica sobre criança, infância e raça na iconografia do século XIX. O objetivo principal é a discussão sobre a representação de crianças e infâncias negras em diversos materiais imagéticos. Com olhar centrado na história da infância e suas interfaces com a da escravização no Brasil, o texto começa por apresentar uma introdução sobre as fontes e campos utilizados na pesquisa. A análise busca evidenciar vestígios da infância negra no século XIX, iniciando com a literatura de viagem, para, em seguida, buscar em alguns textos de memória, coletados ou compilados de outros trabalhos. Aspectos da vida infantil, como a brincadeira e a educação, ressaltam que, mesmo de forma limitada e encolhida, foi possível demonstrar que as crianças vivenciavam a experiência da infância, bem como visibilizar suas formas de resistências às imposições dos adultos. Alguns apontamentos sobre educação precedem as notas sobre a relação entre infância e trabalho e a apresentação das percepções da escravização das crianças de papel, colhidas de textos literários. As considerações finais partem da análise de um conto da criança e infância negra na iconografia do Século XIX.</p>

13H	Fábio Pinto Gonçalves dos Reis, 2010 (tese)	<p>As práticas sociais envolvendo as crianças negras foram estudadas através dos impressos agrícolas e os projetos de emancipação de escravos que compõem o acervo do Instituto de Estudos Brasileiros (IEB-USP) e da Sessão de Obras Raras da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. O período estudado foi entre 1822 até 1888, um período no qual foi estabelecido o “bom tratamento dos escravos”, devido ao fim (oficial) do tráfico escravista entre o continente africano e o Brasil. Algumas categorias foram constituídas por Reis (2010) para analisar os materiais coletados: as relações entre educação e trabalho escravizado, as famílias escravizadas e as crianças libertas, a educação higiênica e higienista, os espaços de sociabilidade, a possibilidade ou não de acesso à cidadania para estas crianças. O pano de fundo que conduz o estudo é a “modernização” do país e a civilização dessas populações. As famílias negras, nesse período buscavam a posse de terras, a comercialização dos produtos excedentes almejando uma autonomia social. Reis pondera, que apesar de todos os esforços a nacionalidade brasileira constitui-se privilegiando e oferecendo oportunidades aos brancos, em relação aos negros, que desde este período foi segregado, estigmatizado e discriminado. No entanto, a educação e a escolarização, mesmo que visando a conformidade cívica tornou-se como a principal arma da resistência negra com vistas à transformação social. O levantamento de dados sobre a criança negra, realizado por Reis enfrentou um desafio inicial, que foi a condição de escravizada, pois esta condição foi omitida nas fontes primárias. Negro e escravo foram utilizadas como sinônimo, mesmo diante de alteração na condição jurídica destas crianças. Ter nascido na condição de “Ventre Livre” após 1871 não era sinônimo de ser livre, pois sua mãe escrava impunha a esta criança a mesma situação de escravização.</p>
-----	---	--



14H	Fernanda de Jesus Ferreira, 2012 (dissertação)	<p>“A redenção do corpo e da alma: a representação literária da educação dos escravizados em José de Alencar (1850-1875)” via Literatura. O objetivo principal de Ferreira foi “depreender e analisar o posicionamento do escritor e político José de Alencar (1829-1877) em relação à educação necessária aos escravizados para que pudessem ser libertados do cativeiro”, registrou no Resumo. Também objetivou “compreender as concepções alencarianas sobre a importância e os objetivos da instrução articulada à ideia de civilização”. Para Ferreira (2012) as obras literárias <i>Til</i> e <i>O Tronco do Ipê</i>, ambas publicados em 1871; e as peças teatrais <i>O Demônio Familiar e Mãe</i>, publicadas em 1857 e 1860, foram relevantes para os questionamentos levantados e seu estudo pode colaborar para a análise de alguns dos discursos políticos de José de Alencar, proferidos “durante sua atuação como ministro da justiça (1868-1870) e como deputado geral pela província do Ceará (1861-1863; 1869-1872; 1872-1875; 1876- 1877)”, levando-se em consideração os propósitos do trabalho. A autora declara que “dentre vários discursos dos mais variados temas” serão analisados dois deles: os discursos sobre o Elemento Servil, produzidos entre 1870 e 1871, e um discurso que não trata diretamente sobre instrução, mas se liga diretamente a ela: “Agricultura: Crédito Territorial e Colonização”, também produzido em 1870. A autora debruçou-se sobre escritos de José de Alencar, usando algumas fontes autobiográficas. Os escritos narram fatos de sua vida e confessa alguns posicionamentos. Essas fontes, que celebram o cotidiano escolar vivenciado por Alencar na primeira metade do século XIX foram: a carta <i>Como e porque sou romancista</i> (1873); o prefácio <i>Benção Paterna</i> (1872) do romance <i>Sonhos Douro</i> e o texto <i>A Comédia Brasileira</i> (1857). Fernanda de Jesus Ferreira ressalta que a obra autobiográfica produzida por José de Alencar deixa “transparecer alguns fatos marcantes da sua infância, da juventude e do seu cotidiano escolar e tenta definir como se deu sua inclinação para o romance, o teatro e também para a política”. Dessa maneira, a autora buscou elementos de autores contemporâneos como Roland Barthes, para aprofundar as análises da obra alencariana. Após analisar as obras do cearense José de Alencar para extrair os sentidos do abolicionismo presentes nelas, Ferreira (2012) resume que Alencar incutiu a necessidade da educação, inclusive para o “elemento servil”, pois a educação levava ao progresso e “o progresso oferecia assim o gosto pelas belas-artes, pela música e compreensão científica do mundo” (p.100). O cenário dessas peças analisadas pela autora é a cidade do Rio de Janeiro, capital do Império que: (...) mostrou em todas as suas vertentes as contradições de uma cidade que se queria civilizada de acordo com os parâmetros europeus e ao mesmo tempo sofria de graves problemas sociais, da febre amarela, com ruas que mais pareciam charcos de lama, da iluminação à gás a epidemia de cólera. Com objetivos modernizantes, os saberes técnicos se constituíram como base desse paradigma: a medicina como modernizadora do corpo, a engenharia atuando na organização do espaço urbano caótico e a educação atuando como modeladora das mentalidades que giravam em torno das demandas desse mesmo processo de modernidade (FERREIRA, 2012, p. 101). No entanto, mesmo com as boas intenções de José de Alencar, depreendidas da análise de suas obras por Ferreira, o que prevaleceu, segundo a autora, foi uma proposta de Educação que, já na divulgação de como deveria constituir-se como projeto nacional para a nação, hierarquizava o acesso. No máximo, os escravizados e sua prole deveriam ser instruídos (e não educados) para realizar as obras mais pesadas e atuar na limpeza do charco urbano e na produção de comida, ou seja, reproduzir na “nova civilização” o papel que já realizava como “elemento servil”. Assim, a educação dos negros e negras, nessa dissertação, via obra alencariana, está plenamente contextualizada com o pensamento predominante na época e que na atualidade está transmutado no racismo persistente contras as crianças negras, pois a proposta de educação de qualidade continua tendo cor e classe social, com alguns dribles nesse projeto civilizatório eugenista e higienista.</p>
-----	--	---

15H	Marcia Luiza Pires de Araújo, 2013 (tese)	<p>O estudo de Araújo teve por base dois jornais da época: <b>O Clarim da Alvorada e A Voz da Raça</b>, no período de 1920 a 1940. O objetivo foi o de verificar como os jornais noticiaram os processos de escolarização e socialização da população negra nesse período, além de desvelar as implicações na constituição da identidade negra da população foco dos jornais. Estes jornais da raça negra foram analisados tanto como estratégias como táticas. Estratégias porque “foram produzidos a partir de lugares de poder dentro do movimento negro” e percebidos como “tática”, pois tinham relações com outros jornais da época pertencentes à elite branca já consolidados no país. Os negros e as mulheres negras e mulatas que utilizavam os jornais, tanto como leitoras tanto como divulgadores de notícias pertenciam à grupos que de alguma forma tinha tido acesso a leitura e escrita, o que os faziam ser uma “elite negra” que tentava elevar a educação dos negros e negras das camadas populares (ou em situação de opressão mais profunda), organizando aulas e programas de estudos com as estratégias possíveis: divulgando receitas, incentivando as bandas de música, os bailes negros e tinha como característica principal a moralização. Ainda assim, esta imprensa era marginalizada pela imprensa branca, em geral. Cumpriu o papel como aglutinadora da população negra, no tocante à importância da educação para a população negra e tornou-se importante registro histórico sobre a educação da população negra dessa época.</p>
16H	Rosângela Ferreira de Souza, 2013 (tese)	<p><b>Pelas páginas dos jornais:</b> recortes identitários e escolarização do social do negro em São Paulo (1920-1940), cita o trabalho da Márcia Pires de Araújo que também foi defendida em 2013. Estuda os Jornais de 1924 até 1937: <b>A Voz da Raça e Clarim da Alvorada</b>. Em 1926 no Rio de Janeiro nasce um coletivo: a Companhia Negra de Revista. Imprensa negra (p. 13) eram órgãos de educação e protesto. Buscavam a identidade coletiva, representações e aspirações educacionais (p. 14). Souza organiza os textos de sua tese, com destaque especial às matérias desses jornais que conclamam o povo negro para lutar contra a miséria e as péssimas condições de vida, priorizando a luta pelo trabalho digno e pela educação (p. 33). Tanto o lirismo negro como o associativismo negro foram retomados, como eixos centrais na organização destes jornais, mantidos através das mensalidades de sócias e sócios, além de trabalho de redação, diagramação feitos pelas voluntárias e voluntários dos periódicos. Souza opta por realizar um panorama de todos os meios da imprensa paulista, depois organiza e apresenta as sessões dos dois jornais, quantificando as matérias. Também ilustra seu trabalho com várias matérias, buscando avaliar se as sessões tiveram ou não continuidade. A autora analisa a profunda contradição entre o que os jornais conclamavam para as mulheres (trato fino, não trabalhar fora, cuidar do lar, dos filhos e dos maridos) e a real situação das mulheres negras naquele período (sustentando a casa, pois o marido não conseguia trabalho, muitas mulheres sustentando os filhos e filhas sem um companheiro, mulheres empregadas domésticas em situação de exploração de sua mãos de obra). Elabora uma crítica, pois as mulheres brancas já se posicionavam contra o machismo e os jornais da raça com as matérias exaltando o “papel feminino” como exclusivamente “do lar”. As revistas femininas anunciavam vestidos vindos de Londres e Paris e os jornais da raça “cabelisadores” ou os serviços de alisamentos em salões particulares. Aponta muitas contradições e prioriza a escolarização na cidade de São Paulo.</p>

17H	Evaldo Ribeiro Oliveira, 2013/2014 (tese)	Negros e negras intelectuais: No mestrado defendeu a dissertação chamada <b>Narrativas de Thereza Santos</b> : contribuições para a educação das relações étnico-raciais. Para historicizar a formação intelectual, Oliveira narra sobre os processos de eugenia e sobre as sociedades instaladas em vários países do mundo, inclusive no Brasil para tal fim (p. 55, 56 em diante). O autor empreende uma busca pelas significações de “ser intelectual” para as comunidades africanas. Consulta Nei Lopes para ter termos de comparação em Yorubá e depois traduz alguns termos do francês, inglês, usando também obras em português das obras de africanos produzidas nestas línguas para compor a base epistemológica de seu trabalho. Referencial afrocentrado (negritude). “Algumas famílias se organizam intencionalmente para despertar em seus filhos o sentimento e o orgulho de ser negros (as), e outras não o fazem” (p. 135). “Para um (a) negro (a) tornar-se branco (a) ou melhor embranquecido (a), exige-se muitas vezes, a negação do corpo negro, chegando em alguns casos, à mutilação do corpo, no esforço de extrair a herança de ter traços negroides (p. 137). Discute a experiência da invisibilidade devido à negritude discutida.
-----	--	---

Fonte: Pesquisa de Campo / 2017

Todos os trabalhos citam de forma enfática a importância dada à cultura letrada para as lutas antirracistas. Pereira (2001, p. 19) relata que antes de 1900, numa lista de 19 “irmãos”, treze não sabiam ler. Em 1903, continua o autor, o **Diário de Campinas** noticia a criação de uma escola para os “filhos dos homens de cor”. Em 15 de julho de 1897 há a anotação de que a Professora D. Ana de Almeida Cabral tinha 21 alunas matriculadas. Esta escola pioneira para meninas, foi gerida por uma família de duas irmãs e um irmão letrados, vindos de Minas Gerais para Campinas.

Pereira (2001) também se refere a outras escola de Irmandades que sobreviviam com a esmolas que eram pedidas de porta em porta pelos homens da irmandade, aos domingos, devidamente fardados. A farda (uniforme) da irmandade era reconhecida e as prestações de conta ficavam disponíveis para que os fieis pudessem acompanhar o movimento financeiro. O grupo gestor da Irmandade também fundou um Centro Literário dos Homens de Cor. Fundaram também um jornal: **O Baluarte**. Havia um grupo de senhoras que faziam as festas de Nossa Senhora, no mês de Maria. Algumas festas tinham comissões mistas na sua organização. O autor referencia a importância dos Jornais da Raça Negra. Pesquisou os arquivos dos jornais: **Cidade de Campinas; Comércio de Campinas, Correio de Campinas, Diário do Povo; Getulino e O Mensageiro**.

Todos os trabalhos com foco na história e historiografia, em algum ponto citam os **Jornais da Raça Negra**, que figuraram entre os documentos da época mais estudados por serem protagonizados pelas mulheres e homens negros. No entanto, pesquisadores (as) como Reis (2010) utilizaram várias fontes, com atenção especial aos impressos agrícolas, pois a educação para meninos e meninas negras pós Lei do Ventre Livre, trazia para a população negra uma esperança a mais, depois do período da abolição. Como sonho distante, as

pesquisas demonstraram como a organização e a luta em prol da educação foi de dificuldades extremadas.

### **2.3. Articulando técnicas de pesquisa e cruzamento de dados para reconstituição dos processos educativos da criança negra no estado de São Paulo**

A negritude positivamente constituída possui elementos importantes na análise, no processo de pesquisa e no estabelecimento do texto apresentado na forma de dissertação ou tese. Também há nuances da maneira como a pesquisadora ou pesquisador apresenta a si mesmo no trabalho. Ao ler dissertações e teses orientadas pela Prof.<sup>a</sup> Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, por exemplo, há sempre a assunção do pertencimento etnicorracial da pesquisadora ou do pesquisador (OLIVEIRA, 2001; GOMES, 2008; RIBEIRO, 2009, etc.). Para além da assunção da cor/raça, o posicionamento político em relação ao temário, a metodologia de pesquisa também são elementos identificáveis na composição do relatório da pesquisa. Não é o mesmo caso em outros trabalhos defendidos na Faculdade de Educação da USP, por exemplo. Assim, na constituição dos quadros sobre negritude e sobre a branquitude, nem sempre consegui encontrar as informações para compor as análises.

Dessa maneira, foi preciso articular várias técnicas de pesquisa, desde a consulta aos currículos das pesquisadoras e pesquisadores, como o acesso às matérias de jornais, entrevistas e participações dessas pesquisadoras e pesquisadores em eventos públicos. Ainda assim para verificar a postura político-ideológica em relação à negritude ou branquitude constituída, foi um exercício intelectual passível de alterações ao longo do processo na continuidade de novas pesquisas.

**Quadro 6: Referências da história e historiografia provindo na negritude?**

nº análise	Título/autoria – ano da publicação – (tipo)	História e historiografia provindo na negritude?
IH*	Maria Solange Ribeiro, 2001 (tese)	Vários exemplos da incorporação dos princípios do Movimento Negro nas falas de professores. Uma professora entrevistada também coloca o recorte de gênero na sua fala. Ser negra e mulher, no tempo da escola, exigiu estratégias de superação: a mais citada é a excelência no desempenho escolar durante a infância e adolescência dessas professoras e professores entrevistados, já atuando no Ensino Superior

2H	José Galdino Pereira, 2001 (dissertação)	Tito (ex-escravizado) empenha toda sua vida na construção e na manutenção da Igreja e sociedade, mas a Associação sempre foi presidida por homens brancos. Quando morreu, algumas dívidas da Paróquia teve que ser paga por sua família, pois a Associação não quis pagar. As histórias desses homens e mulheres negras estão permeadas por narrativas na tentativa de fortalecimento de sua negritude e da conquista de melhor escolarização. Através das histórias coletadas o autor traz à tona o processo das tentativas de escolarização atrelado às conquistas econômicas, mas numa ótica onde a coletividade é muito importante, salientando uma forma própria de organização onde a linha de cor das pessoas pertencentes às estas irmandades são determinantes para sua participação ou não.
3H	Surya Aaronovich de Barros (dissertação)	Ação negra, proposta pela autora, discute vários processos de resistência às imposições da branquitude, com exemplos de bilhetes escritos pela população negra escravizada, inclusive ouvindo um leitor: “no dia 09 de outubro de 1987, O Itapetininga comentou uma notícia da Imprensa Ytuana segundo a qual um fazendeiro do município de Itatiba, indo à roça examinar o serviço de seus escravos, em lugar de os encontrar no eito, os achou todos reunidos ao redor de outro, a ouvi-lo a ler na Província de S. Paulo o resumo de um discurso do conselheiro Dantas” (p. 104). Há vários outros exemplos dessa natureza.
4H	Justiniano Leonides da Silva, 2007 (tese)	Duas comunidades tinham um currículo afrocentrado. Mesmo assim, existiam meninas negras que narraram preferência por meninos brancos para seus relacionamentos. “Na voz dos interlocutores representantes das comunidades, movimentos e povo negro, o papel da militância e da necessidade que os negros denotam de se reconhecerem em outros negros de destaque, transparece certa mágoa com aqueles que, tendo projeção nacional ou, até, internacional, distanciam-se do povo ao qual pertenceriam. Os três depoimentos transpiram decepção com a atuação de ídolos públicos como Pelé, Ronaldo (“fenômeno”), Daiane, dentre outros. Pelé, sobretudo, ainda que alguns tentem entender sua postura, não é poupado por jamais ter visitado alguma comunidade quilombola” p. 253. Personalidades negras apresentadas aos estudantes entrevistado: Tia Eva, Zumbi dos Palmares. Antônio Delfino Pereira (negro fundador da escola), personalidade cujo nome atribuíram à Escola, dentro de uma proposta de diferenciação institucional ; Dionísio/Furnas dos Dionísios”.
5H	Marcus Vinicius da Fonseca, 2007 (tese)	Em Minas Gerais, conclui Fonseca em seu trabalho a população negra nas escolas foi maior do que a de população branca. Seu estudo considerou como marca o censo de 1831, que contabilizou todas as pessoas da Província de Minas Gerais. Entre as pessoas “pretas, criolas, pardas e cabras” que chegavam na escola tinham crianças de quatro e cinco anos, acompanhando irmãos e irmãs maiores, eram estas crianças, em alguns casos matriculadas na escola. Cita a escola de Pretextato dos Passos e Silva que em 1854 pediu para continuar dando aulas para meninos negros, montando um dossiê, criticando as escolas mistas, onde meninos negros eram coagidos pelos meninos brancos. No mestrado Fonseca defendeu a dissertação: <b>Concepções e práticas em relação à educação dos negros no processo de abolição do trabalho escravo no Brasil (1867-1889)</b> , na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), EM 2000.
6H	Mariléia dos Santos Cruz, 2008 (tese)	Ao descrever sobre sua pesquisa, em fontes históricas sobre as famílias negras, Cruz opta por referenciar as famílias negras que seguiram o padrão de vida europeu, constituídas seguindo, inclusive as práticas de casamentos firmados na igreja católica. Observando as referências utilizadas em seu trabalho, há pouca formação do processo de constituição de uma negritude. A ótica de sua pesquisa é de um embranquecimento cultural das famílias negras e das crianças negras em seu processo de escolarização.
7H	Ana Paula dos Santos Gomes, 2008 (dissertação)	Discute a questão da negritude desde a Introdução de seu trabalho ao narrar as trajetórias dessas mulheres e homens intelectuais. Além das referências diretas no texto, também na bibliografia opta pela maioria de referenciais produzidos dentro do Movimento Negro como sujeito.

8H	Marcia Pires de Araújo, 2008 (dissertação)	Protagoniza a negritude: o estudo sobre a escola da Frente Negra Brasileira revelou a presença de negros letrados nos mais diversos espaços da cidade de São Paulo: engenheiro formado pelo instituto Mackenzie, dentistas, advogados, professores, guarda-livros e médicos. A autora continuou os estudos, produzindo a tese <b>A escolarização de crianças negras paulistas (1920-1940)</b> , defendida em 2013.
9H	Claudia Monteiro da Rocha Ramos - 2008 (dissertação)	Não. A autora produz um trabalho em um tom pessimista em relação a escolarização, pois para ela a “pedagogia da escravidão” ocorreu antes e depois da Lei do Ventre Livre, de acordo com o texto legal, a propalada educação seria um fator de integração social dos negros, com uma gradual abolição da escravatura. No seu entender, o que realmente se fez, uma vez que a própria população branca era pouco escolarizada foi perdurar os efeitos da escravidão. Ela deu voz aos proprietários de terras da época, à elite política e aos viajantes europeus autores de relatos e constatou que para a população negra cativa, colocavam-se necessidades mais prementes, dentre elas a da própria sobrevivência. Pela utilização do termo “escravo” e não “escravizado”, pelo uso do marcador de gênero único e também pela leitura de seu trabalho há uma produção pelo viés da branquitude e não da negritude politizada.
10H	Maria Cristina Dantas Pina, 2009 (tese)	Ao analisar os trabalhos desses livros didáticos ela demarcou de forma crítica como os manuais propunham “instituir valores e formar adeptos ao projeto de nação liberal, gestado no final do Império, instituído com a Proclamação da República e responsável, em parte, pela manutenção de uma visão hierárquica entre os grupos raciais” (Resumo). Dessa maneira, a autora retoma a história da educação da criança negra e valoriza a educação como forma de constituição da negritude. Utiliza os referenciais prioritários da área de história.
11H	Erivelto Santiago Souza 2009 (dissertação)	A militância no movimento negro organizado esteve no foco deste trabalho. Dessa maneira, a negritude perpassa o trabalho. Narra as ações do Conselho da comunidade Negra com as crianças nas escolas. Trabalha com as memórias desses assessores (as), uma importante referência da negritude.
12H	Ione da Silva Jovino, 2010 (tese)	Sim. A busca pelas fotos e imagens teve como princípio a presença de crianças negras e a maneira como foram representadas no período. As análises destas imagens são criteriosas e detalhadas, provendo um senso crítico aguçado diante de cada imagem.
13H	Fábio Pinto Gonçalves dos Reis, 2010 (tese)	Os documentos analisados: manuais agrícolas, tratados, projetos de emancipação e algumas obras de referência utilizadas pelo autor são da ótica da branquitude, porém as análises que ele elabora com base em militantes do Movimento Negro possuem como base a negritude. Isto porque que produziu os discursos para o fim da escravização no Brasil foram deputados que também pertenciam à classe dominante, dependente do processo escravocrata. Logo na Introdução de seu trabalho Reis reporta que optou pelo termo “escravizado” e não “escravo”, pois acredita que é preciso evidenciar que o processo de escravização dessa população “ocorreu em diversas realidades históricas, culturais e sociais” (p. 18, NR).
14H	Fernanda de Jesus Ferreira, 2012 (dissertação)	As três obras de José de Alencar analisadas por Ferreira tiveram como proposta a indagação sobre o passado da escolarização dos negros. Sua base para os estudos do passado é Hobsbawm. Ela aponta o pioneirismo de Alencar ao escrever textos para personagens negros em 1857. Como protagonizou o escravismo nas obras de Alencar, poucas referenciais da negritude foram basilares para Ferreira. Ainda assim, ela procede críticas a constituição dessas obras alencarianas e pode ser atribuídas à negritude da autora em contraposição à posição da classe dominante, escravocrata na obra de Alencar.
15H	Marcia Luiza Pires de Araújo, 2013 (tese)	A negritude está presente desde a escolha do foco da pesquisa: a escolarização da criança negra, com referencial misto entre autoras e autores da história e outras (os) do Movimento Negro como sujeito.

16H	Rosângela Ferreira de Souza, 2013 (tese)	A educação do social do negro de Souza tem um forte apoio nos Jornais da Raça Negra e nas referências bibliográficas produzidas à parti da negritude.
17H	Evaldo Ribeiro Oliveira, 2014 (tese)	Sim. Trabalho afrocentrado, ponderando uma negritude politizada, cônica das possibilidades de mudanças sociais.

Fonte: Pesquisa de Campo / 2017

## 2.4. Branco, branquitude, branquidade

Os conceitos de branquitude e branquidade foram sendo constituídos e difundidos nas pesquisas acadêmicas à partir dos anos 2000. Porém, as reflexões para a constituição destes conceitos iniciaram-se bem antes. Ana Célia da Silva reporta que os conceitos de branqueamento e branquitude são “básicos na formação para a alteridade” (SILVA, 2007, p. 88). Segundo a autora o branqueamento social imposto à população negra ocorre com a “construção de um sentimento de superioridade da população branca ou assemelhada, pelo valor que é atribuído às suas diferenças fenotípicas e culturais”. A resistência a estes processos exige uma série de mecanismos, que em alguns casos encontra respaldo na psicologia social, em outros nas áreas da antropologia e na educação. Porém, do ponto de vista ocidental no Brasil, o florescimento destes questionamentos e elaboração dos conceitos partiu das pesquisas de Iray Carone, Edith Piza e Maria Aparecida Silva Bento, pesquisadoras da Psicologia Social da Universidade de São Paulo (USP) (BENTO, CARONE, 2002; SILVA, 2007; BENTO, 2011). De forma geral, só é possível discutir e vivenciar a branquitude em países racistas, onde a alteridade não foi constituída.

Em um primeiro momento histórico na constituição do Brasil (FREYRE, 1973) a assimilação da raça negra através da mestiçagem esteve representando uma atitude “positiva” em relação à população negra brasileira. A cor “morena” foi apregoada como a ideal e Jorge Amado foi pródigo, em seus romances, para difundir este ideal. Já neste início e correr do século XIX, o Movimento Negro como sujeito denunciava o engodo em relação à mestiçagem. Então existia a figura do ser branco e ser negro, representado um como ideal e o outro como o negativo, o “ruim”. As dissertações e teses estudadas neste capítulo ilustram este fato. Ainda na atualidade há uma “lista negra” (2017) sendo difundida semanalmente como algo tão negativo, que estar na “lista negra” representa a morte física.

Já em 1998, Marcos Frenette no artigo **A cor da infância** levantou as consequências nefastas da demonização da cor negra. Sua discussão avançou no livro **Preto e**

**branco:** a importância da cor da pele (2000). Como jornalista, as pesquisas de Frenette foram realizadas à partir dos fatos noticiados e da “estética da brancura” presentes nos meios de comunicação de massa. Ele elenca o que está na base, do que foi organizado, *a posteriori* como sendo branquitude:

Primeiro fato concreto: há milhões de brancos no Brasil que são racistas, e que gostam de ver um negro pelas costas. Segundo fato concreto: há outros milhões de brasileiros negros que sofrem o racismo dos milhões de brancos racistas. Terceiro fato concreto: há milhões de não-racistas no Brasil, mas que nem por isso reconhecem ou se importam com a situação difícil dos negros brasileiros. Quarto fato concreto: o negro não faz parte da imagem do país, que é aquela veiculada pelos meios de comunicação de massa, em que predomina, de maneira completa, a exaltação dos padrões estéticos do branco europeu. Sexto fato concreto, e único positivo desta lista: existe um movimento negro presente em todo o Brasil, que é ponta de um iceberg e parte de uma elite – se não econômica, pelo menos cultural – consciente, que cada vez mais educa seus filhos levando em conta a existência e a atuação dos racistas (FRENETTE, 2000, p. 86-87).

Os cinco primeiros itens de Frenette sintetizam o poder da branquitude, que opera com a branquidade para impor o padrão estético branco.

Mas a branquitude, ou a vantagem de ser branco (a) em um país racista, também conquistou pesquisadoras e pesquisadores brancos para compor o movimento da negritude e ancorar, em muitos casos, o Movimento Negro como sujeito. Mas o apoio da branquitude, em escala ainda pequena, não tem sido suficiente para equilibrar a luta antirracista contra o racismo, daí ser importante desvelar como os trabalhos historicizaram as contradições e as situações onde aparecem os dois lados do “racismo à brasileira”, ou um racismo sem racistas (LOPES, 2004; SEGATO, CARVALHO, 2002). Nei Lopes, em sua **Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana** sintetiza várias pesquisas ao referenciar o vocábulo Brasil e como um dos subitens **O ideal do branqueamento:**

No Brasil, assim como em quase todas as Américas, as raízes negras da população sempre se constituíram em potencial ameaça para as classes dominantes. Antes, eram os senhores temendo aquilombamentos e insurreições, principalmente depois do exemplo da Revolução Haitiana. Depois e até hoje, foi pesadelo da perda do *status* e dos privilégios senhoriais. Para fazer face a este perigo iminente, as classes dominantes estruturaram e puseram em prática toda uma estratégia racista à partir do pressuposto de que o mestiçamento da população brasileira iria fatalmente levá-la a um desejado “embranquecimento”. Essa estratégia, difundida pela propaganda oficial, teve como seu ponto principal o favorecimento à imigração europeia e a restrição à entrada no país de africanos e, até um certo momento, de asiáticos (LOPES, 2004, p. 135-136).



Florestan Fernandes, já nos estudos para compor **A integração do negro na sociedade de classes** (1978, vol. 1 e 2) expunha o “mito da democracia social” diante de um “paternalismo tradicionalista” (FERNANDES, 1978, p. 252) com que os brancos tratavam os negros e qualquer aglomeração ou protesto organizado, ainda que fosse pacífico, em prol de direitos negados sub-repticiamente. Não houve a integração com a qual Fernandes tanto sonhou, teorizou e defendeu junto às fileiras negras e brancas, mas os estudos a seguir e os **Jornais da Raça Negra** ilustraram uma realidade que Fernandes não foi capaz de ver e teorizar: a impossibilidade de integração, a não ser com a submissão negra aos *status quo* dominante, ou o lugar de eterno explorado, subjugado e submisso.

Todo este projeto de nação tem na atualidade, representantes em todas as escalas de poder, com a colaboração das ausências de estudos específicos sobre a História de Educação de Negras e Negros, a impossibilidade em viabilizar o convencimento do quanto a branquitude é nefasta para a população no geral, mas mata na história e com os mais perversos mecanismos, a vida da população negra brasileira.

Felizmente a geração de negros pesquisadores, estudantes de Pós-Graduação, intelectuais – credenciados ou não pelos movimentos negros – da metade do século XX, vem incorporando como prática a reflexão sobre a sociedade e suas bases fundadoras da manutenção de privilégios, muitos estão discutindo aspectos fundamentais da experiência negra no Brasil, nas ciências sociais, na história, na saúde e na educação. Isto nos motiva a acreditar na possibilidade de um deslocamento do pensamento branco dominante (RIBEIRO, 2001, p. 95).

Assim, avançar nos estudos sobre a branquitude e como a esfera ainda dominante recebe tratamento na história e historiografia da criança negra, expõe as vísceras de questões complexas como o branqueamento da população e a negritude, inclusive da pele, das pessoas neste país. Daí a enorme importância da vinda de africanos e africanas para o Brasil, inclusive para voltar a enegrecer a pele de brasileiras e brasileiros. Esta defesa da pele negra e enegrecimento da população não é só ideológica ou simbólica. Ela precisa ser Real.

Diante da dificuldade em encontrar os termos branquitude e branquidade nos trabalhos pesquisados, optei pela utilização do termo “branco” no momento da localização dos termos nos trabalhos elencados, levando em consideração que poucas pesquisadoras e pesquisadores foram iniciados nas discussões contemporâneas sobre as relações étnicas e raciais e que no campo da historiografia, nem sempre o foco da discussão esteve coincidente com a centralidade das relações étnicas e raciais negras, onde as discussões sobre alteridade são mais contundentes.

**Quadro 7: Branquitude/ branquidade construída ou não no trabalho**

Nº análise	Título/autoria – ano publicação	Branquitude/ branquidade construída ou não no trabalho
1H*	Maria Solange Ribeiro, 2001 (tese)	Professora (narra a infância): negra ganha como melhor aluna, mas como já tinha ganhado o prêmio antes, pedem que ela abra mão para uma menina branca; professor com nota alta entre os melhores da turma (aceito pelo grupo) outro colega negro, com desempenho “inferior” (p. 89) rejeitado e alvo de piadas racistas. Negros “precisa provar que são melhores para serem considerados iguais”( p. 97). Traz teorias sobre branquitude.
2H	José Galdino Pereira, 2001 (dissertação)	Exemplo de segregação espacial: as irmandades eram divididas, sendo os pretos da de São Benedito; os mulatos da de Nossa Senhora do Rosário e os brancos às Irmandades de Santa Cruz (atual Matriz do Carmo e Catedral d Santíssimo Sacramento). Os cargos de coordenação e de chefia eram ocupados por homens brancos. Um caso de ocupação de coordenação por um professor negro, vindo de fora da cidade de Campinas, provocou uma ruptura e a separação das irmandades, sendo preciso que este professor criasse outra instituição para manter o processo de escolarização dos homens negros da cidade. Traz discussão sobre <i>apartheid</i> (como exemplo a África do Sul), pois ainda era pouco divulgada as questões de branqueamento e branquitude em 1999, 2000 e 2001 quando defendeu seu trabalho.
3H	Surya Aaronovich de Barros, 2005 (dissertação)	Trabalha Ação Branca (Cap. II) / Ação Negra (Cap. III). Ação branca, tem como síntese da autora: “a imposição de dificuldade aos negros em seu trajeto de escolarização, que entendemos como parte da reafirmação da dominação desse grupo por parte das elites detentoras do poder”, p. 54). Ação negra: “pretendemos analisar as táticas engedradas por essa parcela da população para conseguir frequentar escolas e, também de que maneira entendiam o acesso à cultura dominante, vale dizer, a cultura letrada, branca” (p. 102). Narra a história de Luiz Gama (1850-1882) para falar da proteção de senhores brancos para com os mestiços, também em relação a José do Patrocínio (1854-1915).
4H	Justiniano Leonides da Silva, 2007 (tese)	Referencial da filosofia ocidental. Narra sobre as meninas da comunidade Tia Eva, que não querem namorar os meninos da comunidade. Uma mulher branca que narra a situação de opressão pelo que povo negro passou (p. 252). A consciência sobre a branquitude presente nas narrativas.
5H	Marcus Vinicius da Fonseca, 2007 (tese)	Ele discute na perspectiva da alteridade entre negros e brancos, sem no entanto, discutir diretamente os conceitos sobre a branquitude e a branquidade. Combate diretamente a branquidade quando elenca que o número de crianças, adolescentes e jovens nas escolas daquele período, em Minas Gerais era maior do que a população branca registrada nas escolas. As discussões estão em todos os capítulos, mas o Cap. 5 (p. 176 em diante) <b>O perfil racial das escolas da província de Minas Gerais</b> reproduz várias listas nominativas sobre os números de brancos (as), pardos(as) e negros (as) . as listas foram organizadas por sexo (meninos primeiro), raça (brancos sempre primeiro), depois os pardos (as) depois os negros (as).
6H	Mariléia dos Santos Cruz, 2008 (tese)	Destaca a presença de alunos e alunas negras em escolas públicas maranhenses do período, bem como identifica alunas escravizadas em escolas particulares. Caracteriza a ocorrência de políticas de ações negativas viabilizadas no período com objetivo de dificultar o acesso de negros ao ensino público, por meio de critérios com base tanto na condição (escravo) como também na cor da pele (mais escuros). Evidencia que o processo histórico ligado à educação de negros se configura tanto por práticas segregacionistas reveladas no processo de admissão e demissão de educandos negros quanto por situações que contrariam as próprias leis e intenções segregacionistas do período. O estudo destaca ainda que, apesar de invisíveis na história da educação oficial, as famílias afro-brasileiras não estiveram alheias ao significado social que o acesso aos saberes da leitura, escrita e contagem vinha recebendo ao longo do século.

7H	Ana Paula dos Santos Gomes, 2008 (dissertação)	Gomes enceta uma discussão considerável sobre o branqueamento com base na teoria de Gilberto Freyre (o mulatismo ou embranquecimento vai diminuir a distância entre a senzala e a casa grande); a tese do branqueamento foi discutida como um processo negativo e também da negação da negritude. Ela discute também as questões dos estereótipos racistas e sua função no processo de branqueamento, do tipo “negro de alma branca”. Aponta os malefícios da cultura europeia dada como “única e verdadeira” no papel de coadjuvante do branqueamento.
8H	Marcia Pires de Araújo, 2008 (dissertação)	Evidencia o texto uma posição intermediária de consenso entre a população negra da FNB e a defesa do território nacional “contra os estrangeiros”, naquele período do Jornal <b>A voz da Raça</b> , brancos europeus. O mote contra esta “invasão branca” teve como símbolo a bandeira brasileira, pois era comum naquele período os ataques aos símbolos de outras nações empunhados no solo brasileiro. Transparece no texto de Araújo, que estudou os jornais do período, um pendor para o fato dos negros estarem utilizando esta disputa ideológica em favor do aumento de vagas para a escolarização dos negros, como uma ferramenta de mobilidade social para o mundo industrializado urbano da cidade de São Paulo. Assim, a branquitude ou os ideais da brancura ficam dispersos no trabalho.
9H	Claudia Monteiro da Rocha Ramos, 2008 (dissertação)	Inicia a discussão sobre a escravização (ela utiliza ainda o termo escravo e não escravizado) pelo reconhecimento do status humano da figura negra por alguns senhores de “escravos”, portanto da ótica da branquitude, mesmo que elaborando uma discussão crítica. Discute também a questão de classe social, pois “brancos pobres” deviam “estudar só o básico” (p. 107). Ela também discute a educação dos negros como uma ferramenta de controle de rebeliões contra os brancos. No geral sua visão apresentada neste trabalho sobre a branquitude possui um teor crítico.
10H	Maria Cristina Dantas Pina, 2009 (tese)	Como discute o livro didático e como apresentaram a escravização negra em seus conteúdos, a questão da branquitude permeia todas as análises de conteúdo que a autora elaborou. Aqui a tônica principal é a do embranquecimento da população e os livros didáticos foram muito importantes para a veiculação da ideologia do branqueamento, salienta Pina.
11H	Erivelto Santiago Souza, 2009 (dissertação)	Faz uma discussão sobre os momentos da discussão das relações raciais no Brasil, iniciando pela ótica dos estudos provindos da branquitude (ainda na época não fosse utilizado este termo). Apresenta os estudos de Haselbalg que adotou vários argumentos para apresentar o mito da “democracia racial no Brasil”.
12H	Ione da Silva Jovino, 2010 (tese)	Há menções do processo de silenciamento sobre as pessoas brancas pobres no período escravocrata e um forte investimento da busca pela negritude nas fotos analisadas. O branco é iconografado como um possível modelo a ser imitado e porque não enfrentado pelos negros com alguma pose, que em determinado estágio decidem posar para as fotos, momentos de registro da “posse” em que podem se retratados como algo na esfera do desejo e não do real. No entanto, a palavra branqueamento não é utilizada no trabalho.
13H	Fábio Pinto Gonçalves dos Reis	A palavra branco e branca está presente, o sentido da branquitude também, mas os termos branquitude e branquidade não. Um dos focos de Reis é o processo de socialização, assim a alteridade esteve presente. Tanto assim que os termos negro e branco aparecem o tempo inteiro no trabalho, quase sempre nos mesmos trechos. Reis historiciza também a própria dinâmica da negritude intraacadêmica, no movimento branquitude/negritude, ou pautar o artigo “A criança negra e a educação”, publicado em 1979 três militantes do Movimento Negro como sujeito, ainda sem acesso a um referencial produzido, mas com base no sentimento do racismo manifesto.
14H	Fernanda de Jesus Ferreira	Ela procedeu a um estudo sobre várias obras que trataram da escolarização do negro e essencialmente das obras de José de Alencar, cuja ótica de trabalho é da branquitude. Discute a ótica preconceituosa de Florestan Fernandes e Maestri sobre o aparente desinteresse dos negros pela educação, uma ótica de branquitude, no entanto, utiliza somente os termos branco ou branca, então branquitude e branquidade.

15H	Marcia Luiza Pires de Araújo	Sem uso do termo branqueamento e branquidade, a questão da escolarização de criança negra é pautado pelo “arquivo do silêncio” ou silenciamento das fonte históricas”. Ela refaz uma análise histórica desde o processo econômico pós-abolição para tratar do acesso dos brancos ao recém-criado mercado econômico na região metropolitana de São Paulo e a escolarização das crianças negras. Seus dados são significativos no tocante à questão dos privilégios que a classe dominante branca teve.
16H	Rosângela Ferreira de Souza	Ela discute as tentativas de “enquadramento” dos negros no mundo dos brancos e de como os jornais da Raça Negra conclamavam os negros para observarem como os imigrantes aqui chegados já formavam escolas e dominavam algumas áreas do comércio. Faz uma revisão bibliográfica da historiografias da educação do negro em São Paulo, para contextualizar os jornais da raça negra. Ela contextualiza também a opinião de militantes que tinham uma percepção aguçada, do que denominamos hoje branquitude, como José Correia Leite. NO início dos anos 1900, os negros eram proibidos de participar de clubes brancos e um dos exemplares de jornais estudados o Clarim da Alvorada de agosto de 1931 onde o Clube São Geraldo criado para acolher e treinar negros atletas, iniciativa dos negros e negras letrados da cidade, tanto a matéria como a organização desportiva.
17H	Evaldo Ribeiro Oliveira	Discute a branquitude, com exemplo da “ignorância” de Ferreira Gullar sobre a poesia negra, produzida por poetas e poetisas negras no Brasil (p.29). Como exemplo para deslocar a branquitude, Oliveira propõe um deslocamento do poder ou um empoderamento negro.

Fonte: Pesquisa de Campo / 2017

Dessa maneira, com o estudo sobre a branquitude e a branquidade nos 17 trabalhos historiográficos, espero ter contribuído para que pesquisas locais possam organizar como ocorreu e se ocorreu iniciativas dessa natureza também em nossa região ou outras do país, pois a história da educação da criança negra é uma ferramenta antirracista poderosa e com potencial para a continuidade da luta antirracista, que ocorre desde tempos do início do processo escravocrata.

## **2. 5. A luta pela educação desde o período escravocrata: percursos, tensões, conquistas e conceitos**

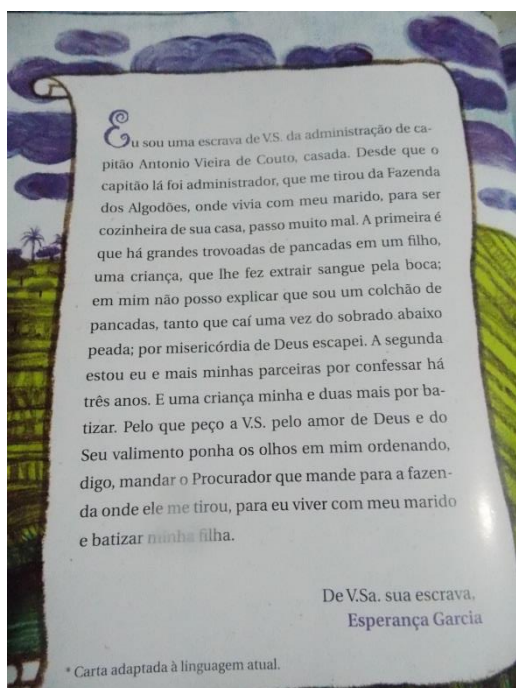
Quando estudamos a História da Educação no Brasil o processo da escravização negra é narrado como se negras e negros nunca fossem protagonistas na luta por educação e essencialmente na luta pela vida. A descoberta de Mott, quando encontrou nos arquivos do Piauí a carta da escravizada Esperança Garcia, foi um fato decisivo para uma reviravolta institucional e uma profunda admiração, que impôs para a historiografia uma questão: quantas escravizadas (os) mais aprenderem a ler e escrever nos séculos do período escravocrata? E de que maneira usaram a cultura escrita, proveniente de seus algozes, a favor do povo negro, e em alguns casos da própria vida e da vida de seu povo. Assim como Esperança Garcia, nome de seu batizado pelos jesuítas, muitas mulheres e homens escravizados aprenderam o código escrito de seus escravizadores (XAVIER, FARIAS, GOMES, 2012). Alguns, como Luiza

Mahim, liderança da Revolução do Malês, na Bahia, sabedora do código escrito (ASSOCIAÇÃO FRIDA KAHLO, 2011) com o qual ajudou a organizar uma revolução, que só não foi a vias de fatos, pela denúncia antecipada do que tinha sido planejado. A conquista da escrita pelo povo preto teve vários registros históricos. Um deles é o de José Galdino Ribeiro:

O colégio São Benedito não foi o primeiro dirigido por negros em Campinas. “em 1860, foi fundado o Colégio Perseverança ou Cesarino”, destinado às meninas. “Ensinava a ler, escrever e contar, gramática nacional e francesa, geografia, música, e todas as prendas domésticas. O Cesarino é o primeiro colégio feminino fundado na cidade de Campinas. Em 1865 o Cesarino contava com 44 alunas, em 1871 com 30 alunas e em 1875 com 51 alunas. “Em 1876 o Cesarino recebeu a visita do Imperador Pedro II” que anotou em seu Caderno de Campo (“O Colégio Perseverança do Cesarino e sua mulher, pardos. Tem muitas meninas e é conceituado...”) Em 1876 o Cesarino fechou, provavelmente por dificuldades financeiras (RIBEIRO, 2001, p. 41-42).

#### Boxe 4: O registro da escrita de uma mulher negra mais antigo documentado no Brasil – 1770

##### “Quando Esperança Garcia Escreveu uma Carta” – 1770



A carta foi divulgada pelo historiador baiano Luíz Mott, que a encontrou nos Arquivos Públicos do Piauí. Em 2012, Sonia Rosa escreveu e Luciana Justiniani Hees ilustrou o livro bem adaptado para todas as idades

Foto: Ivonete Alves

Aparece neste trabalho referência ao médico negro Monteiro Lopes, que foi o primeiro médico a estabelecer residência em Presidente Prudente/SP nos anos 1920. Na época da citação de Ribeiro (2001) em 1909, Monteiro Lopes era Deputado Federal pelo Rio de Janeiro (concluiu o curso de medicina em 1913 na Universidade do Rio de Janeiro (GUIRRO,

SANTOS, 2102)<sup>75</sup>. O então deputado Monteiro Lopes promete solicitar ajuda para manter o Colégio São Benedito funcionando. O Colégio São Benedito funda também uma banda de música. Em 1909, ao solicitar a instalação de uma Caixa Econômica em Campinas, o deputado Alberto Sarmiento noticia que Campinas possui 36 escolas públicas e dois Colégios particulares (RIBEIRO, 2001,p. 68).

As articulações em torno da educação, tanto no passado como neste século percorreram caminhos tortuosos, com as dores do racismo e do preconceito sempre presentes. A tese de Justiniano Leonides da Silva (2007, p. 24) reporta ao seu pai: um menino órfão que estudou no educandário (um nome pomposo para Orfanato) e a única foto que ele pode guardar do seu pai. O momento de registro dessa imagem nunca foi esquecida, e provavelmente repetida algumas vezes para o filho, que o anotou no seu trabalho de doutorado. Ele também positiva a história paterna que “graças a esses estudos é que conseguiu enfrentar os desafios de uma orfandade sem perspectivas, e chegar a titular-se e ser professor-fundador de uma unidade da atual Universidade Federal de Mato Grosso do Sul”.

Observando a única foto de sua infância, uma foto 5 X 7cm, vê-se um garoto de cerca de dez anos, com os olhos marejados, tendo uma placa de identificação sobre o peito. A foto foi tirada no dia em que um grupo de internos tentou fugir da instituição. Ele, sendo o menor, ficou por último, não conseguindo escalar o muro. Foi derrubado e, ato seguinte, fotografado. Essa foto testemunha a encruzilhada que pode ter definido o caminho para a marginalidade e a morte e a escolaridade e a vida digna. Por ironia, vim a fazer parte, anos mais tarde, na instituição que administrava esse mesmo educandário (SILVA, 2007, p. 25).

O autor relembra, com sensibilidade, como é ser negro em instituições onde ainda impera a branquitude e confirma como ainda estamos distantes de fazer valer as relações étnicas e raciais mais equilibradas:

Nos ambientes que frequentei, nas instituições onde trabalhei, pela minha condição de afro-descendente, a sensibilidade é constantemente alertada para os sinais que os ambientes emitem. É possível que seja um trauma, ou um sentimento injustificável de inferioridade, mas o não reconhecimento de si nos ambientes que frequenta, reconhecimento visual paradoxalmente forçado em ambientes pejorativos (como prisões, bolsões de miséria, lixões(...)), mesmo nos ambientes e recursos didáticos escolares... Tudo parece conspirar contra aqueles que se pretendem afirmar-se negros ou afro-descendentes.(SILVA 2007, p. 25).

---

<sup>75</sup> De acordo com o publicado em **Presidente Prudente**: uma cidade, muitas histórias, livro de 2012. O artigo de referência é **Monteiro Lopes**: um médico negro a serviço da saúde prudentina.

Todos os exemplos que estão alocados nas dissertações e teses estudadas impõem reflexões que determinam a necessidade de trabalho intenso. Silva (2007), ao entrevistar negras e negros que lutaram em prol da educação, seleciona um trecho da entrevista de “Seu” Michel, que “lutou em sua juventude, vendendo uma média de 300 litros de leite por dia para sustentar seus 12 filhos”, reiterando na entrevista que “não há outra forma honesta de as pessoas, em geral, e os negros, em especial, vencerem na vida a não ser por intermédio da Educação”. O entrevistado mostra-se atualizado, pois defende as cotas para negros no ensino superior. Silva propõe que as bases epistemológicas para uma educação do negro nasceram da reivindicação resultante do “protesto negro”. Porém, as reivindicações pelas cotas por exemplo, “assume, aos olhos de muitos, um elemento divisor de uma sociedade que – vista de “fora”, por aqueles circunscritos às camadas não-desfavorecidas – vive harmonicamente” .

Assim discute Silva (2007, p. 248) “a simples proposição de temas e ações ‘afirmativas’ da identidade e do povo negro é desqualificada, ou qualificada como destituída de sentido”. Refletindo à partir da ótica da branquidade ou como escreve Silva sobre as reivindicações do povo negro, “de acordo com essa concepção, não seria uma reivindicação, mas um brado de violência, a tentativa de impor à sociedade como um todo obrigações concernentes a algumas pessoas – pois não seriam de todos os afro-descendentes, e mesmo porque não se configuraria, no Brasil, um povo negro”. Acontece que existe no Brasil um povo negro e como estudou Munanga (2002), há um povo negro, intelectualmente preparado e com escritos que figuram no mais alto grau de competência epistemológica, mesmo que adotando uma perspectiva ocidentalizada e não afrocentrada, como desejaríamos.

Discutir como podemos quebrar o que está estabelecido ou “convencionado” proporcionaria a constituição de um “eu pós-convencional”, que é a proposta efetiva de “o resgate da dignidade, da cidadania, do reconhecimento” ou na proposta de “uma luta que pode ser compartilhada com outras pessoas e povos, pois o que reverbera na luta negra é um anseio de todo aquele que toma consciência da injustiça, da violência, da violação dos direitos humanos mais elementares e universais. No sentido coletivo, a luta do povo negro pode trazer benefícios para outros povos, como os indígenas”, pondera Silva (p. 251).

Assim, ele propõe como poderá ser o “devir”:

Após um longo percurso, partindo da concepção habermasiana da construção da identidade individual e coletiva, e passando pela discussão das figuras do Estado moderno e da nação, chegou-se à discussão sobre a emergência de uma nova configuração, caracterizada como constelação pós-nacional, a qual supõe um novo tipo de fidelidade, que é o patriotismo constitucional. Esse patriotismo será aquele

vivenciado por pessoas que atingiram um estágio de desenvolvimento ético-moral e identitário classificado como pós-convencional; identidade que, no plano político, buscará a vivência de uma sociedade justa e democrática, atuando como um cidadão cosmopolita, focado em uma cidadania constitucional. A partir desse contexto, enveredou-se para a discussão do problema do negro, apresentando, primeiro, a situação de degradação moral, social, psíquica e econômica a que as pessoas reconhecidas como pertencentes a esse contingente populacional brasileiro encontram-se relegadas' (SILVA, 2007, p. 271).

Justiniano Leonides da Silva é propositivo e as Considerações de seu trabalho, referenciado nas histórias de vida de outros negros e negras militantes, discute que os papéis subalternos foram historicamente constituídos para que as pessoas negras os ocupem, mesmo que estas pessoas tenham tentado buscar a “identidade negra possível” . Diante da comunicação estrategicamente constituída para manter um determinado *status quo* pré-determinado pela branquidade é preciso lutar para alterar, inclusive o que a história contou: “pois bem, no caso do povo negro, o acatamento, puro e simples, de uma história que se lhe imputa, a submissão a expectativas de conduta convencionais, o colocar-se em seu lugar, como é costumeiro falar, tudo isso são circunstâncias que podem reter – ou fatalmente retêm – o povo negro em uma identidade de papel” :

Fica óbvio que existem vários padrões identitários a solicitarem a construção da identidade por parte de um sujeito. É patente, por outro lado, que, dentre um vasto repertório de “papéis” e de modelos de identificação, o sujeito pode escolher aquele que melhor lhe convier. Isso, se o mesmo sujeito não tiver sido vitimado por uma comunicação estratégica, que o manipularia a escolher determinados padrões identitários em detrimento de outros. Portanto, a construção de uma identidade autêntica exigiria, conforme sobejamente indicado, um desenvolvimento moral e a construção de uma autonomia própria a um “Eu” emancipado, direcionado ao nível “pós-convencional” (SILVA, 2007, 278).

Observei que o referencial desse autor tem um ponto central que é a proposição de rompimento com as histórias estabelecidas, mesmo ele tendo por base a filosofia ocidental.

Na constituição do “eu pós-convencional”, proposição filosoficamente constituída e com uma forte base da militância, não há como protelar o conhecimento das bases dessa comunicação dentro das mídias oficiais e da estética e ética da branquitude. As imagens foram e continuam sendo divulgadas mais que ilustrativamente. Em alguns casos, como no de Claudia Monteiro Ramos (2008) para discutir as representações das ilustrações de Debret, artista, ilustrador, escritor e um observador atento durante o período que viveu no Brasil, segundo Ramos, de 1816 a 1831. Ela pondera que a “Prancha 6”, reproduzida em 1975 , com



o nome de “Uma senhora brasileira em seu lar” sob uma ótica crítica e coadunada com as principais reivindicações feministas também:

Retrata a mulher privada de educação, dentro dos limites dos cuidados do lar e isolada na escravidão dos hábitos rotineiros. Nesta Prancha retrata a solidão habitual desenhando uma senhora, mãe de família de pequenas posses, no seu lar. Sentada, bem perto dela, e ao seu alcance, acha-se o gongá (cesto) para roupa branca; entreaberto, deixa ver a extremidade do chicote, inteiramente de couro, com o qual os senhores ameaçam os seus escravos a todo instante. Do mesmo lado, um pequenino macaco preso pela corrente a um dos encostos do móvel serve de inocente distração para a dona de casa; embora seja um escravo privilegiado, com liberdade de movimentos e trejeitos, não deixa de ser reprimido de quando em quando, com os outros, com ameaças de chicotadas... Avança do mesmo lado um moleque, com um enorme copo de água, bebida freqüentemente solicitada durante o dia para acalmar a sede que o abuso dos alimentos apimentados ou das compotas açucaradas provoca. Os dois negrinhos, apenas em idade de engatinhar e que gozam, no quarto da dona da casa, dos privilégios do pequeno macaco, experimentam suas forças na esteira da criada. Esta pequena população nascente, fruto da escravidão, torna-se ao crescer, um objeto de especulação lucrativa para o proprietário e é considerado no inventário um imóvel (RAMOS, 2008, p. 156).

Ramos discute, à partir dos quadros, o que denomina “a pedagogia do medo” (p. 157). Além das imagens para tratar de como se constituiu a “Pedagogia da Escravidão” ela reporta escritos de Von Binzer, uma professora alemã, que viveu no Brasil na vigência da Lei do Ventro Livre, reproduzidos nesta sua citação:

A professora alemã, nos seus relatos, demonstrava que era conhecedora das Leis vigentes na época, ao relatar que a Lei de Emancipação de 28 de Setembro de 1871 determinava, entre outras coisas, aos senhores de escravos, que mandassem ensinar a ler e escrever a todas essas crianças. Reconhece, portanto: ‘Que em todo o Império não existem talvez nem dez casas onde essa imposição seja atendida. Nas fazendas sua execução é quase impossível. No interior não há mestres-escolas rurais como na nossa terra, e assim sendo o fazendeiro ver-se ia obrigado a mandar selar vinte a cinqüenta animais para levar os pretinhos à vila mais próxima, geralmente muito distante; ou então teriam de manter um professor especial para essa meninada?’ (RAMOS, citando Von Binzer, 2008, p. 169).

As crianças, neste período escravocrata eram chamadas de “ingênuos” e a autora cita as altas taxas de mortalidade entre as crianças nascidas livres, com mães escravizadas... Em alguns casos os próprios pais e mães, em um exemplo máximo de resistência ao processo escravizatório, tiravam a vida dos filhos:

Um exemplo de filicídio foi o caso de um ex-escravo, o crioulo Marcelino Francisco Inácio, que pertencera à Fazenda do Partido, de um certo capitão Manuel Antônio Barroso. Quando este veio a falecer, deixou-lhe como herança uma carta de alforria, em Campos dos Goitacazes. No dia 30 de junho de 1847, Marcelino matou os dois

filhos que ainda eram escravos. Ao ser indagado por outro escravo do motivo que o levara a praticar tal coisa, respondeu que ‘tivera que fazer isso para não vê-los escravos do senhor moço’ (RAMOS, 2008, p. 175-176).

Esta “Pedagogia da Escravidão”, narrada por Ramos (2008) também incutiu na sociedade brasileira o “medo do trabalho manual” para não parecer com o “trabalho escravo”, que repercute até a atualidade na maneira como a sociedade é organizada e nos trabalhos que são hierarquizados pela população brasileira. Quanto maior a possibilidade de salário e o prestígio de determinadas profissões, menor é a possibilidade de ser exercido pelas pessoas negras (PETRUCCELLI, 2010). Nos casos opostos, temos os altos índices de morte de mulheres negras no puerpério e de jovens negros de 12 a 29 anos, o que poderia coroar de êxito o projeto eugenista brasileiro, de cuja educação participa de larga parcela do sucesso (SANTOS, 2012). Mas existe uma resistência negra.

Mas voltemos à pesquisa de Ramos:

Também é no contexto das discussões e interpretações raciais de teóricos, vindos de fora do país, que a preocupação com a educação da geração de negros, que nasceriam livres, faz a sua aparição. O fator “raça” era compreendido como um tipo de influência vital para o potencial civilizatório de uma nação e, assim sendo, as teorias raciais publicadas na Europa e, em especial em Paris, causaram no Brasil um grande impacto. Vários teóricos, dentre eles Gobineau, que veio ao Brasil em 1869, foi taxativo em considerar a inferioridade do negro e a decadência dos povos mestiços (RAMOS, 2008, p. 194).

A pedagogia da escravidão considerou que estas crianças nascidas livres poderiam constituir um exército de reserva de mão-de-obra. Considerando, através deste estudos que as crianças negras não receberam a instrução que foi proposta, que vários legisladores “bem intencionados” , estavam preocupados mais com seu patrimônios, que com as crianças negras, o mundo do trabalho aliviaria a tensão antecipada com a questão racial no Brasil e garantiria a manutenção do projeto de nação que “os progressistas” intencionaram:

E é justamente na questão do resgate da geração das crianças negras que nasceriam livres de mães escravas, que surge a preocupação em garantir a organização do mundo do trabalho, sem o recurso e as políticas de domínio características do cativo; surge a iniciativa de restringir a educação desses menores à educação agrícola, antiga reivindicação dos proprietários de terras, medida essa que garantiria a permanência da mão-de-obra na lavoura. Porém, o que foi idealizado em termos de educação das crianças negras não se efetivou. E o dilema dos intelectuais da época da vigência da Lei foi compreender a defasagem entre a teoria e realidade (RAMOS, 2008, p. 195)

Naquele período “o ensino do trabalho do campo era assimilado por imitação, sem grandes dificuldades. Sendo assim, a ‘educação’ destinada à boa parte das crianças negras era de caráter prático, aprendido no convívio com escravos adultos” enfatiza Ramos (2008, p. 195). A Educação, no geral não tinha uma linha dorsal, um projeto estabelecido ou acordado dentro do país, “portanto, a maioria absoluta dessas crianças não teve acesso a outro tipo de educação, uma vez que a escravidão brasileira, até meados do século XIX, desconheceu estabelecimentos educacionais para os escravos e seus filhos”.

Ao refazer o percurso de algumas escolas que atenderam pessoas negras neste período de vigência da Lei do Ventre Livre, Ramos (2008) lembra que estas crianças nascidas livres (não para morrer como ocorreu no infanticídio praticado pelo negro liberto) deveriam ter sido beneficiadas pelas medidas legais que antecederam a Lei do Ventre Livre, por escolas, em muitos casos, criadas por instituições particulares, contando com a disponibilidade de financiamento público previsto no escopo da Lei do Ventre Livre, para pagar o custeio das crianças das negras escravizadas que fossem entregues às instituições de ensino, devendo estas instituições, receber do governo para ensinar as crianças negras. Foram poucas as crianças entregues pelos escravocratas:

Mas o que parece é que essa oferta educacional não era para atender às classes inferiores. Em se tratando dos negros, escravos ou libertos a situação, era ainda pior e mesmo a infância desvalida que, em meados do século XIX já fazia parte das preocupações das elites dirigentes, não teve a tão propagada efetivação, pois, em 1885 o país contava com 26 estabelecimentos de Asilos para atender à Infância desamparada, número que era considerado insuficientíssimo para atender a esta parcela da população (RAMOS, 2008, p. 112).

**Boxe 5: “Senhoras brasileiras em seu lar” e seus “bichinhos de estimação” - Quadros de Jean Baptiste Debret**



Sem roupas, descalços, no chão, recebendo sobras de comida ou servindo às patroas e patrões, de protidão e tensos o tempo inteiro. A perspectiva do antirracismo lida ainda na atualidade com as mesmas características

desse processo escravocrata. O introjeção do racismo perpetuou a dinâmica escravocrata, transmutada em servidão ou como cunhou Reis Filho: “a escravidão psíquica”.

Fonte: <<http://jornalhistoricoonline.blogspot.com.br/2013/09/as-obras-de-debret-e-sua-analise.html>>, acesso em set. 2016

Com base do trabalho de Ramos (2008) sabemos que em 1885, do total de 403.827 crianças apenas 113 foram entregues ao Estado em troca da indenização de 600\$000 (seiscentos mil réis). Uma quantia insignificante que não chega a responder a 1% do número total de crianças nascidas livres de mãe escrava, em todo o período que esteve em vigor a Lei do Ventre Livre.

Praticamente todas as autoras e autores, incluindo Ramos (2008) citaram a escola de Pretextato dos Passos e Silva, como um exemplo pela luta para a educação de negros no período escravocrata, citado também por Reis (2010) como um dos professores negros pioneiros na formação e manutenção de escolas particulares, segregadas (só para negros), não porque assim o desejassem, mas porque a sociedade escravista assim obrigava.

Reis (2010, p. 24) elaborou uma **História da educação das populações negras**, iniciando a Introdução de sua tese, pela citação do trabalho de Regina Pahin Pinto, de 1987, que realizou um levantamento sobre a educação do negro desde o período escravocrata.

Embora os negros não tenham desaparecido do planeta como queriam os adeptos do eugenismo, que pretendiam atingir a melhoria racial no Brasil, foi inegável seu ocultamento na História. Esse descuido fica evidenciado ao percebermos que só por volta de 1978 surgiu o primeiro grupo de negros, depois de uma conquista de espaço acadêmico, que conseguiu desenvolver estudos contemplando a temática “Negro e Educação”, na UFSCar. Os primeiros estudos ou foram de fontes empíricas ou tendo como fonte as histórias orais.

Foram escolas criadas para atender negras e negros que ao serem historicizadas em seus processos, que alavancaram a possibilidade de hoje, termos um panorama muito mais completo e complexo da educação brasileira. A pedagogia da escravidão também esteve presente no trabalho de Reis:

A criança negra era um sujeito praticamente anulado do meio social, de modo que dos três aos sete anos passava por um período de iniciação na vida escrava, que lhe fazia reconhecer sua condição social de submissão e inferioridade na sociedade. Conforme a autora, a partir dos sete anos, os negros deixavam o pouco da vivência infantil, que já não era usufruída na sua plenitude, para serem explorados nos trabalhos forçados de plantio e colheita de alimentos (REIS, 2010, p. 26).

Alguns exemplos desse processo de escolarização foram tão citados que merecem um destaque especial. É o caso de Pretextato Passos e Silva.

## **2.6. A escola do Professor negro Pretextato Passos e Silva**

Reis (2010); Ramos (2008); Araújo (2008, 2013); Ferreira (2012) e em outras dissertações e teses, este professor parece ter despertado um enorme interesse das pesquisadoras e pesquisadores. Saibamos mais porque.

A escola de Pretextato foi criada em 1853, pelo professor que autodenominou-se “preto” nos documentos que enviou para fazer registrar sua instituição de ensino. O que diferenciou seu pedido do de outros suplicantes é que o então inspetor geral da Instrução Primária e Secundária da Corte Eusébio de Queirós atendeu o pedido do professor Pretextato. A escola dele ficava na freguesia da inspetoria da corte, de acordo com o decreto 1331-A, de 17 de fevereiro de 1854. O requerimento para dispensa das provas foi redigido e enviado em 1856:

Para obtenção do deferimento, o professor montou um dossiê no qual apresentou dois abaixo-assinados dos pais dos seus alunos em defesa da continuidade do funcionamento da sua escola; um atestado de um vizinho seu; um abaixo-assinado de pessoas que o conheciam; um atestado do inspetor de seu quarteirão enviado ao subdelegado da freguesia de Sacramento e um documento, escrito de próprio punho, ao inspetor. Nesse documento redigiu uma súplica emocionada na qual fez questão de ressaltar a imensa timidez (e quase covardia) que o impedia de prestar os referidos exames feitos em presença das autoridades da Inspetoria. Vale dizer que vários outros professores que pleitearam a mesma concessão também argumentaram serem muito tímidos. A diferença, repito, foi que Eusébio de Queirós indeferiu todos os pedidos presentes na documentação analisada, a exceção desse (SILVA, 2002, p.150-151).

Esta escola do professor Pretextato dos Passos e Silva, tratou-se de uma escola primária, desvinculada do aprendizado de ofícios específicos e urbana (na Freguesia de Sacramento), destinada a atender meninos “pretos e pardos” – cuja maioria dos pais não possuía sobrenome e nem assinatura própria. Ele requereu, em 1856, ao então inspetor geral da Instrução Primária e Secundária da Corte (Eusébio de Queirós), algumas concessões para a continuidade do funcionamento dessa escola.

Ah! que lembrar que os decretos da inspeção pública tinham como principal objetivo sistematizar o controle do Estado sobre os professores em geral e, especificamente, sobre os alunos das escolas públicas. Para que Pretextato abrisse formalmente uma escola ou continuasse a exercer o magistério, lembra Silva (2002), Pretextato deveria atender alguns

requisitos: “ter a prévia autorização do inspetor geral; ser maior de 25 anos; declarar atestados de capacidade profissional e moralidade; submeter-se ao exame profissional diante das autoridades da Inspeção” e ainda “declarar qual havia sido o seu meio de vida nos últimos cinco anos anteriores ao pedido de autorização”.

Além dessas exigências, “deveria ainda apresentar um programa de estudos da sua escola; um projeto de regulamento interno do seu estabelecimento; a descrição da situação física da casa onde lecionaria; uma listagem contendo os nomes e as habilitações dos professores já contratados ou a serem contratados pelo requerente” (SILVA, 2002, p.151).

**Boxe 6: A súplica de Pretextato de Passos e Silva deferida por Euzébio de Queirós em 1856: um drible histórico**

Ilmo. Exmo. Sr.

Pretextato dos Passos Silva, diretor de uma escola de Instrução Primária destinada para meninos de cor, pede no requerimento junto, dispensa das provas de capacidade para continuar a dirigir seu estabelecimento. O Conselho Diretor à vista dos documentos que junta o suplicante ao seu requerimento, e atendendo a conveniência de haver mais estabelecimentos em que possam receber instrução os meninos a que se refere o suplicante, julga que se lhe poderia conceder a dispensa que requer.

Deus Guarde Vossa Excelência.

Ilmo. Exmo. Sr. Conselheiro Luiz Pedreira do Couto Ferraz  
Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império.  
Euzébio de Queirós Coutinho Mattoso Câmara.

Fonte: Arquivo Nacional do Rio de Janeiro (ANRJ): IE 4 4. Arranjo Boullier. Série Educação. Ensino Secundário (e Primário). Ministério do Império. Instrução Primária e Secundária da Corte. Ofícios do Inspetor Geral. 1o semestre de 1856 – lata 789. Documentação avulsa.

Fonte: SILVA, 2002, p. 151-152

**2.7. A riqueza dos conteúdos dos trabalhos sobre relações étnicas e raciais com foco na historiografia da educação da criança negra**

“A cor da pele”; “condições de refugiados angolanos”; “conversas com imagens de África”, “Fios de história; Grãos de luz e grãos”... “Tá rindo de quê?” “Mulher negra alfabetizando”; “Descendo à mansão dos mortos”; “Atos de resistência cultural”; “Cantinho de africanidades”; “Terno de Congada Chapés de Fita”; etc.<sup>76</sup>

Sem conteúdo não há educação (FREIRE, 2001). Alguns conteúdos são de natureza política, reafirmando a politicidade da educação. Escolher fazer ou não fazer pode determinar a maior ou o menor grau de compromisso político com a “educação como prática da liberdade” (HOOKS, 2013).

Algumas dissertações e teses, durante este processo de pesquisa, destacaram-se por realizarem estudos que trouxeram à tona a historiografia das crianças negras, desde o período da escravização, fosse consultando documentos, cartas, fotografias, ou através da história oral coletada nas falas de professores/as negros e negras que estudaram ou lecionaram desde o início do século XX. Famílias negras e ao menos três gerações também foram

<sup>76</sup> Trechos dos títulos das dissertações e teses que constam dos “Apêndices” desta pesquisa.

entrevistadas para compor este vácuo acadêmico sobre a escolarização da criança negra no Brasil. Parte dos fatos, reconstituídos no processo destas pesquisas acadêmicas estão “grávidos” do compromisso político e da politicidade da educação, tão defendida pelo Professor Paulo Freire (FREIRE, FREIRE, 2001).

Dezessete do total dos 192 trabalhos aqui analisados, explicitamente foram trabalhos com foco na pesquisa histórica ou historiográfica, predominantemente sobre a educação dos negros/as, mas que em alguns casos contextualizaram a educação de forma mais ampla, localizando a população negra nestes contextos históricos. Estes trabalhos, são fundamentais para caracterizar o processo histórico da educação da pessoa negra no Brasil, pois os cursos de licenciatura, com foco na Pedagogia ainda adotam como critério estudar a educação, sem levar em consideração os esforços empreendidos pelos negros e negras militantes que buscaram na educação, um mecanismo para avançarem socialmente e até para diminuir o racismo que os impactavam, muito antes de termos discutido e acordado quais terminologias eram mais adequadas para denunciar e anunciar a importância da educação na libertação destes processos racistas. Estabelecer marcos históricos na educação da pessoa negra, mesmo que não sejam trabalhos que focalizaram explicitamente a Educação Infantil, permite que tenhamos acesso a informações que promovem a valorização, agora, para quem tem acesso à estas informações, a todo um processo de luta antirracista reverberada na produção atual das subjetividades, e conseqüentemente na Educação Infantil. Estes trabalhos historiográficos, com foco na Educação dos negros e negras são produtos de investimento da luta antirracista e cada uma destas dissertações e teses contribui sobremaneira para avançarmos rumo a uma educação infantil menos racista.

Estes trabalhos discutiram o processo de acesso à educação desses professores e professoras negras, que começaram suas carreiras no início dos anos 1900, arrebanhando pistas da educação do negro nesse período pós-abolição, e o silenciamento sobre importantes fatos históricos arquitetado para promover a opressão mais eficiente dos negros e negras no país<sup>77</sup>. A metodologia da História Oral, com entrevistadas/os que relembrouam suas infâncias e vários momentos onde sofreram discriminação, xingamentos presentes até atualidade, relacionando a cor de suas peles com características negativas. As lembranças de antepassados escravizados foram tônicos para insistir nos processos historiográficos, como também na insistência em buscar fontes pouco ortodoxas para enceterem suas pesquisas.

---

<sup>77</sup> O silenciamento sobre a história e historiografia da educação do negro e da negra no Brasil faz parte de um conjunto de mecanismos hoje denominado ideologia do branqueamento. O Parecer CNE/CP 03/2004 em seu texto de justificativa, faz uma clara alusão a esta ideologia, cuja história oficial e reiteradamente oficializada, busca solapar.

Em outros casos a pesquisa documental ilustrou que existiram sim casos de escolarização formal para crianças e adolescentes negros no período imediatamente posterior à abolição oficial da escravatura, como também existiram iniciativas desde os primeiros aquilombados.

As pistas e registros estiveram “por ahí”. Foi o que buscou e encontrou Surya Aaronovich Pombo de Barros (2005), no Arquivo Público do Estado de São Paulo, para saber como estudaram as crianças negras entre 1870 e 1920, e denominou sua dissertação *Negrinhos que por ahí andam*: escolarização da população negra em São Paulo (1870-1920). Barros (2005) realizou pesquisas em documentos do setor de manuscritos, Ofícios do Governo para o Inspetor Geral da Instrução Pública, Ofícios do Inspetor Geral para o Governo, Ofícios de professores ao Inspetor Geral, Relatórios semestrais obrigatórios enviados pelos professores ao Inspetor Geral, Relatórios do Inspetor Geral para o Presidente da Província, Livros de Matrícula de Alunos e também em jornais da Raça Negra. A imprensa negra (mesmo a mais conservadora) conseguiu registrar as demandas, os sonhos, os projetos (ainda que conformadores ou mesmo glorificadores da cultura ocidental) e sobre eles a autora aponta:

Esses jornais circularam de 1904 a 1963 e podem ser encontrados na Biblioteca Mário de Andrade, microfilmados sob o nome “Jornais da Raça Negra”. O primeiro jornal da cidade de São Paulo ali conservado é O Menelick, do ano de 1915. Apesar de ser uma data próxima da baliza cronológica final, trabalhos como os citados de Zeila Demartini e Luís Gonçalves mostram a importância da existência dessa imprensa negra como fator de propagação dos ideais de cultura letrada entre a comunidade negra de São Paulo (BARROS, 2005, p. 40).

Barros, (2005) também utilizou a pesquisa coordenada pelas professoras Maria de Lourdes Monaco Janotti e Suely Robles Reis Queiros, cuja metodologia foi a história oral de vida, com os depoimentos de 44 famílias negras do Estado de São Paulo, realizadas entre 1987 e 1988, transcritas na íntegra e compondo o acervo do Centro de Apoio à Pesquisa Histórica (CAPH/USP). O trabalho fez parte da **Coleção Memória da Escravidão em Famílias Negras de São Paulo**. Barros (2005) enfatiza que seu trabalho buscou avaliar os mecanismos que a elite branca utilizou para a educação contra a população negra, para excluí-la de toda possibilidade de ascensão social e de como a população negra investiu e buscou mecanismos para a educação das crianças negras.

Quando à questão imagética, chamou a atenção a tese de Jovino (2010), **Crianças Negras em imagens do século XIX**”, pois ela elaborou a reconstituição do período entre 1800 a 1920. Este trabalho apresenta dados de uma pesquisa histórica sobre



criança, infância e raça na iconografia do século XIX. O cerne da discussão está em como foram representadas crianças e infâncias negras em diversos materiais imagéticos nesse período histórico imediatamente anterior e pós-abolição oficial da escravatura. Com olhar centrado na história da infância e suas interfaces com a da escravização no Brasil, Jovino (2010) apresenta na Introdução de sua tese, as fontes e campos utilizados na pesquisa. A análise realizada por Jovino evidenciou os vestígios da infância negra no século XIX, utilizando-se dos textos encontrados sobre a literatura de viagem e textos constituídos à partir da memória, via história oral. Aspectos da vida infantil, como a brincadeira e a educação, ressaltam que, mesmo de forma limitada e encolhida, foi possível demonstrar que as crianças negras vivenciavam a experiência da infância, bem como visibilizar suas formas de resistências às imposições dos adultos. Alguns apontamentos sobre educação precedem as notas sobre a relação entre infância e trabalho e a apresentação das percepções da escravidão das “crianças de papel”, assim denominadas por ter sido colhidas de textos literários.

Os recortes apresentados por Jovino (2010), fazem parte de um estudo mais amplo, sobre “**Representação da Criança e Infância Negra na Iconografia do Século XIX**”<sup>78</sup>, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Anete Abramowicz da UFSCar (ABRAMOWICZ et al, 2012). Destaca-se na tese de Jovino a análise das imagens produzidas pelo fotógrafo Militão Augusto Azevedo, que estão no acervo do Museu Paulista da USP (MP). Estes retratos foram tirados entre 1862 e 1885, período em que o fotógrafo manteve estabelecimento comercial na cidade de São Paulo. O acervo do MP, possui 12.500 retratos, assinala Jovino, dos quais cerca de 50 imagens são de pessoas negras. Dessas, 22 imagens são de crianças negras e em sete fotografias há crianças negras juntamente com pessoas adultas. O cruzamento de várias fontes, inclusive a centralidade na utilização das imagens, fizeram do trabalho de Jovino uma fonte de informações afrocentradas favorecendo o processo didático do temário, no tocante à história.

Já a investigação de Reis (2010) teve como intenção delinear as práticas formadoras e avaliar o seu papel na mediação das relações entre as crianças negras, suas mães e seus senhores. Para este fim, ele declara que utilizou como fonte primária um *corpus*

---

<sup>78</sup> “As fotos e as imagens selecionadas foram encontradas e pertencem aos seguintes acervos pesquisados: Museu e Biblioteca da Fazenda do Pinhal (MFP) no município de São Carlos/SP; Instituto Moreira Salles (IMS) e Museu Paulista (MP) no município de São Paulo/SP; Museu Histórico do Município de Dourados/MS (MHMD) e Centro de Documentação Regional (CDR) localizado na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); Biblioteca Pública do Estado da Bahia; Arquivo Público da Bahia (APB) na Bahia; Museu Regional de Vitória da Conquista (MRVC), órgão suplementar da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e acervo particular do Sr. Dílson Alves dos Santos em Vitória da Conquista/BA. Buscamos verificar, baseadas no material coletado, a maneira pela qual a criança e a infância são retratadas nestas regiões do Brasil nos séculos XIX e XX” (ABRAMOWICZ et. al, 2011).

documental composto por impressos agrícolas e projetos de emancipação de escravos localizados, quase em sua totalidade, no Instituto de Estudos Brasileiros - IEB/USP e na Sessão de Obras Raras da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro.

As obras consultadas por Reis foram caracterizadas em relação a sua materialidade e aos seus contextos de produção e circulação. Para conseguir caracterizar estas obras o autor cita que elaborou algumas categorias analíticas. Estas categorias de análise são: 1) Relações entre educação e trabalho escravizado; 2) A questão da família cativa e a criança; 3) Os significados dos batismos; 4) Os castigos corporais; 5) As condições de vida das mães; 6) Os altos índices de mortalidade das crianças; 7) A educação higiênica; 8) Os espaços de sociabilidades e 9) As perspectivas de acesso à cidadania pelos pequenos (REIS, 2010). Categorias estas que o autor buscou depreender procedendo a leitura dos impressos agrícolas com o subsídio de obras sobre o período escravocrata, tendo os impressos agrícolas e os Projetos de Emancipação<sup>79</sup> como fontes primárias.

Ao aprofundar-se no estudo do temário, Reis verificou quais foram

(...) as práticas sociais que podem ter influenciado diretamente e indiretamente a formação educacional das crianças negras (sendo elas escravizadas ou não) ao longo de todo o século XIX e que, na realidade, tinham como pano de fundo a modernização do país e a civilização dessas populações (REIS, 2010, p. 18).

Nesse contexto de significações, a comunidade negra buscava o acesso à cidadania por meio de processos educacionais, formação familiar, posse de terras e comercialização dos produtos excedentes rumo à autonomia social. Apesar desse esforço, permaneceu um projeto de formação da nacionalidade brasileira que privilegiou e ofereceu maiores oportunidades aos brancos, restando ao negro a segregação, o estigma, a discriminação e, sobretudo, o empenho na criação de focos de resistência e transformação da sociedade como um todo.

A metodologia de pesquisa de Reis (2010) foi uma das mais surpreendentes até o momento, pois ele conseguiu ter acesso às fontes primárias, que registraram vários fatos, no momento em que eles estavam fervilhando e trouxe para um trabalho acadêmico informações preciosas, inclusive quando estas informações foram produzidas e registradas sob a ótica do grupo escravizador, mesmo que dentre estes houvesse abolicionistas ferrenhos e sinceros em seus ideais para a construção de uma nação autônoma e no mínimo, integracionista:

---

<sup>79</sup> Durante o século XVIII, principalmente após 1850, vários deputados, estudiosos, escritores elaboraram textos, alguns para serem discursados, fazendo sugestões para a libertação oficial da escravatura. Estes documentos todos foram agrupados por Reis (2010), ao final de seu trabalho como Projetos de Emancipação.

As crianças dos negros que vinham ensacadas [nos navios] eram tratadas ainda com maior crueldade, porque os lançavam vivas à praia onde se estavam revolvendo como vermes e uivando como cães, até que os leões e os tigres, já acostumados àquele manjar, saíam famintos das matas e lançando-se sobre elas com unhas e dentes, as devoravam em um instante [...] (Bispo José João de Azeredo Coutinho, 1838; citado em REIS, 2010 p. 6).

A citação acima de Reis foi produzida no contexto histórico do processo colonizador, pois a Igreja tinha uma função especial nesse momento do processo escravizatório: autenticar a invasão das terras africanas para colonizar, pilhar e produzir escravizados, que pode ser atualizada com a pilhagem do continente africano, partilhado (sem a presença africana) em acordo posterior.

Na leitura atenta e análise sobre a Educação da Criança Negra foi possível inferir que o Brasil, e o Estado de São Paulo, tiveram uma proposta segregacionista e que o racismo atual foi arquitetado, com base na recusa ao acesso à educação das crianças e famílias negras em geral, construindo uma proposta baseada na branquitude que tem conseguido perdurar, apesar de todas as iniciativas do Movimento negro como sujeito. Estas iniciativas demonstram que o projeto higienista e eugenista, como registrou em **O Presidente Negro**, Monteiro Lobato, continuam em andamento e que as Universidades Estaduais Paulistas são repositórios desta ideologia, que só pode ser enfrentada também por processos institucionalizados. A institucionalização só ocorre quando na conscientização sobre a branquitude e nas vantagens que ser branco (a) auferem, inclusive monetariamente; ou no empoderamento negro, processo dificultoso e conflituoso tanto para pesquisadoras (es) negras (os) como para pesquisadoras (es) brancas (os), na conquista de gotas de liberdade por pesquisadoras (es) negras (as) plenamente conscientes de sua negritude. Agora, ser “plenamente consciente de sua negritude” em meio tão profundamente e covardemente racista é uma tarefa muito complexa.

Outros trabalhos, dentre os 192<sup>80</sup> representantes do temário das relações étnicas e raciais negras reportam a este período, mas não como foco principal, e por este motivo estão citados nos Apêndices deste trabalho para eventuais consultas. O Capítulo seguinte é,

---

<sup>80</sup> No processo de revisão deste capítulo, após os processos de qualificação e defesa, encontrei mais um representante das RERN: a dissertação de mestrado de Evaldo Ribeiro Oliveira, defendida na UFSCar em 2009 e publicada em 2010, com o nome de **Narrativas de Thereza Santos** – contribuições para a educação das relações étnico-raciais. O trabalho dele não foi depositado no Banco de Dados da CAPES, material selecionado para base da pesquisa. Ao ler a tese de Oliveira, na nota de rodapé da página 24, é que soube do título e de seu trabalho de mestrado. Estou optando por não refazer as estatísticas de todos os trabalhos devido a este dado novo.

digamos assim a **rosa negra** desse trabalho: o coração da dissertação, onde avaliamos cada um dos onze selecionados para compor o foco da pesquisa.

Os **Jornais da Raça Negra** foram no tópicos da historiografia, muito importantes. José Correia Leite escreveu no **Clarim da Alvorada** e seu trabalho foi reconhecido como um exemplo de luta em prol da educação. Desde menino lutou muito para conseguir estudar e seu aprendizado do código escrito foi uma colaboração preciosa para os negros e negras que seguiram seus passos.

**Boxe 7: Depoimento de José Correia Leite, “E disse o velho militante” – Organizado por CUTI<sup>81</sup>**

**Um dos fundadores de O Clarim da Alvorada em 1924: importante Jornal da Raça Negra**

Mas, quando criança eu sofri muito, passei muita fome, muito frio. Era uma época em que São Paulo fazia um frio danado. E eu não tinha quem me orientasse. Muitas vezes ficava até tarde na rua. Às vezes eu dormia na casa de uma família negra que dava um agasalho para minha mãe. E mesmo quando eu morava lá com os italianos, eu encontrava um jeito de me relacionar. Eu não gostava de da comida deles. O pão italiano eu gostava, principalmente quando saía do forno. E os italianos, eles mesmos faziam os pães que duravam até 15 dias. O pão ficava tão duro que só dava para comer molhado. Tinha momentos que eu salvava minha situação de fome com uma velha italiana chamada Mama Dominga. Essa italiana vivia de fazer pão. Para aqueles italianos que não faziam ela vendia. Eram carregados em sacos. Como ela tinha um marido muito velho, eu ia levar os pães para os fregueses dela, e assim, ganhava uns pãezinhos em formato de boneca, ou então outros com ovo cozido no meio. Eu até punha um pouco de azeite de oliveira. E era assim que eu matava minha fome. Do contrário eu fui crescendo muito complexado... A outra dificuldade que tive na infância foi a vontade de apreender as coisas e não ter quem me ajudasse a entrar na escola para ter um certo convívio.

Havia uma escola de uma moça, uma escola particular mista, pagava três mil réis por mês. Um dia eu estava brincando com uma roda, de repente eu tive a ideia e disse comigo: “Eu vou entrar nessa escola.” Fui falar com a moça e ela disse que eu precisava levar meus pais. Mas eu não podia contar com minha mãe. Então conversei com ela:

- Eu não tenho ninguém. A senhora não pode dar um jeito? Eu limpo o quintal ou faço qualquer outro serviço. Assim a senhora me ensina a ler.

Eu tinha muita vontade de apreender a ler. Havia um rapaz filho de família de classe média, com quem eu brincava. Os pais deles permitiam que ele brincasse comigo porque gostavam muito de mim. Eu ia lá no porão e o menino tinha uma porção de livros de Nique Carter, Sherlock Holmes, Búfalo Bill. Eram os fascículos da época. Eu tinha uma vontade louca de ler aquilo. Apesar dele me contar as histórias, eu achava que o que valia era ler. Isso me levou aquela ideia de entrar na escola. A professora achou muita graça e:

- Tá bom. Você vem aqui amanhã. Você limpa o recreio.

Esta foi a primeira escola que eu entrei. Comecei entusiasmado com o livro de ABC dado pela professora. Mas não durou muito. Ela acabou mudando para o interior e fechou a escola. Me deu os livros e disse que o único aluno que ela sentia deixar era eu. Me aconselhou para continuar mesmo sozinho. Nesse meio tempo eu arrumei um emprego, com um italiano que morava na Rua Conselheiro Ramalho, de ajudante de lenheiro e fazendo também trabalho de colcheiro. Em São Paulo as famílias de classe média para a cima usavam fogões a lenha. E havia umas carrocinhas que vendiam lenha por metro cúbico. Eu trabalhava com o italiano para ganhar dez mil réis por mês, casa e comida.

<sup>81</sup> LEITE, José Correia. **E disse o velho militante** - Depoimentos e artigos. ( Organização e Texto ). CUTI, Luiz Silva. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo 1992, p. 25.

### III – EIXOS DAS DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE RELAÇÕES ÉTNICAS E RACIAIS NEGRAS NO ESTADO DE SÃO PAULO: 2000/2014

- Graziela é pretinha e não tem amiga, só brinca com minha prima. Ela é triste. (Depoimento de uma criança)<sup>82</sup>

As crianças apresentaram, com a prática da dança, movimentos que caracterizavam a capoeira e, através disso, pudemos constatar um processo de afirmação de sua cultura afro-brasileira. Pelo corpo, a criança mostrou que não era um tubo de ensaio e sim uma fonte inesgotável de sabedoria, e que poderiam trocar conhecimentos e ações que a faziam trabalhar com mais interesse e motivação (Maria Zita Ferreira)<sup>83</sup>

---

<sup>82</sup> Um dos muitos depoimentos colhidos em escolas de Educação Infantil pelo Brasil presente no documento “**Deixa eu falar!**” elaborado pela Rede Nacional Primeira Infância, resultante de pesquisa financiada pelo MEC, publicada em 2011, p. 14.

<sup>83</sup> **Dança Negro, ginga a história.** Belo Horizonte: Mazza, 2008, p. 115. 2ª ed.

### **III – EIXOS DAS DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE RELAÇÕES ÉTNICAS E RACIAIS NEGRAS NO ESTADO DE SÃO PAULO: 2000/2014**

Este capítulo intenciona depreender dos próprios trabalhos apresentados, alguns eixos que os identifiquem uns com os outros e também que os distanciem. Os eixos foram propostos em reuniões de orientação, revistos, agrupados e balizados com o estudo das lutas do Movimento Negro organizado, assim como das lutas que reverberaram (ou não) dos movimentos sociais das mulheres negras, da luta por creches para as crianças e mais recentemente da escuta qualitativa das crianças pequenas, através de seus desenhos interpretados e depoimentos registrados nos documentos acadêmicos. Para tanto, informações contidas nos próprios trabalhos, como a formação inicial (graduação, em alguns casos magistério no Ensino Médio) das pesquisadoras, raça e etnia, procedência social, militância (ou não no Movimento Negro) serão anotadas para discussão, análise e um exercício de síntese dessas informações. Conto com a leitura *a posteriori* das pessoas pesquisadoras e também do público em geral, que desejo que leiam esta dissertação e possam contribuir com as críticas necessárias para novos escritos, círculos de cultura, debates, etc.

A leitura atenta dos documentos oficiais sobre as relações étnicas e raciais negras balizou os estudos estabelecidos em texto sobre o temário. Tanto o Artigo 26–A da LDBN que incluiu o tema sobre afro-brasileiros no currículo, como a Lei 10.639/2003 e os seus pareceres, sintetizaram uma série de reivindicações sobre a inclusão da história da África e dos afro-brasileiros no currículo escolar, como também sugerem possibilidades de atuação da equipe pedagógica, apontam a necessidade da participação das famílias e da comunidade, além de referenciar pesquisas e pesquisadoras que podem ser úteis na manutenção dos processos antirracistas na educação. Quando um trabalho acadêmico que anuncia tratar das relações étnicas raciais negras silencia sobre estes documentos, acaba ficando deficiente na proposta que anuncia o que pode ser feito, já falhando na própria composição de seu conteúdo, seja qual for a metodologia ou aportes metodológicos adotados.

Alguns trabalhos confrontados sequer citaram as leis antirracistas, o que denuncia que tanto a pesquisa, como o programa onde foi defendido o trabalho, estão ainda mais comprometidos com a educação hegemônica e conservadora. O fato de usufruírem da branquitude e das vantagens de ser branca numa sociedade racista só ocorreu após longas reflexões aliadas aos processos formativos, deixando muito evidente na leitura dos trabalhos, que pensar numa educação antirracista é um árduo exercício de desconstrução de preconceitos

e estereótipos e de “novas construções”, inclusive conceitual do que é, e como são desvelados os processos racistas da educação hegemônica, pois tecem todas as relações sociais.

Em 2012, no COPENE, foi idealizado um **Seminário Virtual Nacional: História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na Escola /Dossiê 2014** (SANTANA *et al*) onde as informações, que antes eram subjetivas ou empíricas foram narradas como experiência, frisando as enormes barreiras para uma educação antirracista, como citam também outros pesquisadores e pesquisadoras (CASHIMORE, 2000; CARNEIRO, 2002, 2005; CASTRO, 2014).

Um roteiro dialogado foi proposto para realizar estas análises, que estão estabelecidas nos textos a seguir.

### **3.1 As dissertações e teses sobre relações étnicas e raciais negras pré-selecionadas para leitura na íntegra e apresentação na dissertação**

O processo de constituição do tornar-se negra ou tornar-se negro para uma criança pequena foi pouco estudado ao longo desse último século, nos Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado de São Paulo mostra o resultado das nossas pesquisas nos bancos de dados, onde estão depositadas dissertações e teses; mesmo a população negra representando na atualidade mais da metade das brasileiras e dos brasileiros. Ainda que o campo de pesquisas dentro das Relações Étnicas e Raciais Negras, com dados e resultados relevantes apresentados em vários encontros acadêmicos e também nos encontros de militantes do Movimento Negro organizado esteja já sistematizado como fundante de novas subjetividades para avançarmos em direção a uma sociedade menos injusta, há claras objeções acadêmicas pautadas na histórica meritocracia, onde as vagas nos cursos de nível superior estiveram ocupadas pelos brancos e brancas<sup>84</sup>. Mas não só as vagas, também um eurocentrismo que tem

---

<sup>84</sup> José Jorge de Carvalho publicou em 2003, um estudo argumentando sua defesa das Ações Afirmativas para Negros e Negras. Empreendeu um levantamento e concluiu que: “Universidade de Brasília (UnB) – 1.500 professores – 15 professores negros; - Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – 570 professores – 3 professores negros; Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – 2.000 professores – 3 negros (um deles africano); - Universidade Federal de Goiânia (UFG) – 1.170 professores – 15 professores negros; - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – 2.700 professores – 20 professores negros; - Universidade Federal do Pará – 2200 professores – 18 professores negros; - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUCMG) – 1.700 professores – 17 professores negros; - Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) – 2300 professores – 30 professores negros; - Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) – 1.761 professores – 4 professores negros; - Universidade de São Paulo (USP) – 4.705 professores – 5 professores negros; - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – 3.200 professores – 20 professores negros” (CARVALHO, 2003, p. 308-309). Ainda assim, uma parcela dessas professoras e professores nem sempre consegue adentrar os estudos ou mesmo as orientações de trabalhos sobre as relações étnicas e raciais negras, que no caso do Brasil é uma dificuldade, pois se por um lado a escolha sobre o temário da pesquisa deveria ser livre, também para negros e negras, por outro, o engajamento e militância no Movimento Negro intra-acadêmico pode influenciar

negado a participação histórica de negros e negras no campo dos conhecimentos científicos, como medicina, filosofia, psicologia, física e linguagem escrita (JAMES, 2009; VERRANGIA, 2009). A criança pequena negra é a vítima mais fragilizada nesse sistema de *continuun* escravocrata, agora subsidiado pela negação de novas abordagens na pesquisa sobre relações étnicas e raciais negras (PASSOS, 2012), fato que pode ser depreendido na verificação da baixa audiência dos trabalhos sobre RERN nos setes PPGes no estado de São Paulo, além da utilização intensa de referências bibliográficas consideradas “clássicas”, mesmo já sendo possível acessar também referenciais provenientes de estudos afrocentrados.

Ao apresentar o resultado destas pesquisas nomeando suas autorias e origem racial, outras identidades negras afloram, pois os exemplos para meninos e meninas negras que estão entrando agora no ensino superior, ainda serão defrontados com um currículo pautado, com raras exceções, no mundo ocidental e em subjetividades eurocêntricas e brancas, desconsiderando a luta de classes e uma engenharia procedente do sistema escravocrata, que perdura em seus efeitos sobre a classe trabalhadora.

Como descrito na Introdução desse trabalho, foram várias etapas percorridas para chegar à proposta estabelecida em texto desta dissertação. Após a leitura do Relatório do CIESPI (2014) – Centro Internacional de Estudos e Pesquisas sobre a Infância com o título **A criança na primeira infância em foco nas pesquisas brasileiras**, verifiquei que o termo “culturas infantis”<sup>85</sup>, relativamente novo, deveria ser incluído, além das palavras-chaves como racismo, criança negra, infância e relações étnicas, relações raciais, etc., para a priorização dos trabalhos.

### **3.2. Apresentação dos trabalhos selecionados sobre relações étnicas e raciais na educação infantil: pesquisas e pesquisadoras (es)**

Como já citado, o critério para seleção dos trabalhos analisados é tratarem sobre Relações Étnicas e Raciais Negras (RERN) e terem sido produzidos nas ou sobre as Escolas

---

decisivamente no aumento numérico e qualitativo de negros e negras empoderadas na sociedade brasileira. O ponto negativo da pessoa militante é a dificuldade em negociar sua pequena parcela de poder em relação às instituições onde o racismo institucional é pouco discutido e não assumido como fato. O mito da democracia racial, em alguns casos e o não engajamento de negros e negras que atualmente são beneficiadas (os) pelas lutas históricas do Movimento Negro como sujeito, prejudica a causa, como pauta social de mudança efetiva e positiva. Há ainda, uma exigência das agências de financiamento das pesquisas com a tal da “aderência ao temário” que praticamente impede a entrada de negros e negras nos Programas de Pós-Graduação. Ninguém naquele Programa pesquisou negritude e devido a este a fato vai continuar inexistindo a pesquisa sobre RERN. Esta denúncia é o que está no ápice do racismo institucional: “nós não queremos negros nos nossos PPGes e temos uma série de mecanismos para fazer vigorar nossa branquitude”, inclusive a ‘lei da aderência’ institucional!

<sup>85</sup> Outras pesquisas colaboraram para o uso desse termo como os trabalhos de Quinteiro (2002) e Sarmiento, Marchi (2008).



de Educação Infantil (EMEIS) ou Centro de Educação Infantil (CEIs), ou ainda sobre as professoras de creche ou das escolas de Educação Infantil, tendo sido produzidos em investigação, que se basearam na pesquisa contemporânea, mesmo trazendo dados históricos em trechos de sua composição. Alguns trabalhos selecionados foram elaborados dentro de um grupo de pesquisa, ligados a projetos sobre relações étnicas e raciais negras mais amplos e complexos, de onde foi realizado um recorte para a proposta da dissertação ou tese selecionada para esta etapa da pesquisa.

São os seguintes trabalhos selecionados para análise:

**Quadro 8- Panorama dos trabalhos sobre RERN selecionados para estudo**

Nº análise	Ano	Inst.	Autoria	Título	Pertencimento Etnorracial (autodeclaração)	Formação inicial
1	2007	FEU SP	Lucimar Rosa Dias	*No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo.	negra	pedagogia
2	2014	FEUSP	Maria da Glória Calado	*Escola e enfrentamento do racismo: as experiências das professoras ganhadoras do Prêmio Educar para a Igualdade Racial	negra	psicologia
3	2004	UFSCar	Fabiana de Oliveira	**Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?	negra	pedagogia
4	2008	UFSCar	Gustavo Martins Piccolo	**Educação infantil: análise da manifestação social do preconceito na atividade principal de jogos	branco	Educação física
5	2009	FEUSP	Arlete dos Santos Oliveira	**Mulheres negras e educadoras - de amas-de-leite a professoras: um estudo sobre a construção de identidades de mulheres negras na cidade de São Paulo	negra	História e pedagogia
6	2009	UFSCar	Marisa Adriane Dulcini Demarzo	**Educação das relações étnico-raciais: aprendizagens e experiências de professoras em São Carlos-SP	branca	pedagogia
7	2010	FEUSP	Carolina de Paula Teles	**Representações sociais sobre as crianças negras na educação infantil: mudanças e permanências a partir da prática de uma professora	negra	pedagogia

8	2012	UFSCar	Ellen de Lima Sousa	**Percepções de infância de crianças negras por professoras de educação infantil.	negra	pedagogia
9	2012	FEUSP	Míghian Danae Ferreira Nunes	**Histórias de Ébano: professoras negras de educação infantil da cidade de São Paulo	negra	pedagogia
10	2013	FEUSP	Gilmara Aparecida Guedes dos Santos Dadie	**Personagens negros, protagonistas nos livros da educação infantil: estudo do acervo de uma escola de educação infantil do município de São Paulo	negra	Letras e pedagogia
11	2014	UNICAMP	Flávio Santiago	**“O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado”: hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação.	branco	pedagogia

Fonte: Pesquisa de Campo/2016 \*Teses \*\*Dissertações

Com duas teses de doutorados e 9 dissertações de mestrado priorizadas para esta etapa do processo, durante a leitura mais atenta conseguimos filtrar os trabalhos alvos das análises desvelando que os relativos às crianças negras de zero a três anos como foco da pesquisa, foram somente três, o de Santiago (2014) da UNICAMP, o de Fabiana Oliveira (2004) pela UFSCar e também da UFSCar a dissertação de Ellen de Lima Souza **Percepções de Infância de crianças negras por professoras de Educação Infantil** (2004), onde uma professora atuava na sala de crianças com menos de três anos. Mesmo assim, o foco da pesquisa de Souza (2004) e Oliveira (2004) foram professoras de creche. O critério utilizado para separá-los como representantes das crianças pequenas foi o de trazer vários depoimentos colhidos das falas das crianças e o registro das observações, realizadas nas dissertações de Oliveira (2004), Santiago (2014) e de Souza (2004), que portam depoimentos do período da infância de várias professoras negras, atuantes nas creches e nas escolas de Educação Infantil. Diante de audiência tão baixa, ampliamos o escopo para analisar também trabalhos que tivessem como foco professoras de creche ou da educação infantil de zero a seis anos de idade.

Ao consultar os referenciais bibliográficos dessas pesquisas, ou mesmo no corpo do trabalho, alguns foram citados em todos os pré-selecionados, como exemplo a dissertação de Eliane Cavalleiro (1998), defendida na Faculdade de Educação da USP e o de Fabiana Oliveira (2004) defendida na UFSCar, como estudos sobre relações raciais e infância

pioneiros nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, tendo como foco a etapa da Educação Infantil.

Optei por fazer uma apresentação dos trabalhos, utilizando o nome das 9 pesquisadoras e dos 2 pesquisadores, pois este fato colabora na identificação do percurso histórico constituído dentro da temática das Relações Étnicas e Raciais Negras, com a inspiração da tese de Aparecida Sueli Carneiro, que organiza e discute o que vem a ser epistemicídio. Carneiro (2005) salienta que no combate ao epistemicídio quando se trata da causa negra é necessário articular “saberes, poderes e subjetivação”, e para tanto nomear as autorias é fato fundamental para este combate ao racismo acadêmico, tornando-se assim um instrumento da luta antirracista. Para Aparecida Sueli Carneiro:

Na sua versão mais contemporânea nas universidades brasileiras, o epistemicídio (...) se manifesta também no dualismo do discurso militante versus discurso acadêmico, através do qual o pensamento do ativismo negro é desqualificado como fonte de saber sobre o negro, enquanto é legitimado o discurso do branco sobre o negro (CARNEIRO, 2005, p. 60).

Assim, ao nomear e também identificar o pertencimento étnico e racial de cada uma das pesquisadoras, adotei uma perspectiva militante dentro do Movimento Negro como sujeito (GOMES, 2011), já apresentada em outras pesquisas acadêmicas que nos antecederam.

Escolhi realizar uma análise que pudesse contemplar as diversidades dos relatos, com as respectivas metodologias utilizadas tanto no momento em que estas pesquisadoras estabeleceram os textos, como buscando nas entrelinhas dos trabalhos o foco do “brilho” deste trabalho, com atenção especial para manter as subjetividades impressas em cada dissertação e tese pela sua autoria. Importou e muito os depoimentos das histórias de vida em seus processos de escolarização e também quando colheram das professoras negras ou dos professores os exemplos de enfrentamento ao racismo, ou quando na época da manifestação do racismo, através do preconceito, tanto entrevistadas, como pesquisadoras (es) posicionaram-se na discussão sobre o racismo ou antirracismo na escola ou na vida cotidiana.

**Quadro 8 A - Pesquisadoras e pesquisadores: o antes e o depois**

Nº análise	Autoria	Graduação	Mestrado	Doutorado	Atividade profissional / ou atual (2016)

1	Lucimar Rosa Dias	Graduação: Licenciatura Plena em Pedagogia (UFMS) - 1984 - 1989	UFMS: Diversidade Étnico-Racial e Educação Infantil: três escolas, uma questão, muitas respostas – 1995 - 1997	<b>No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo – FEUSP - 2007</b>	Professora da Universidade Federal do Paraná no curso de Pedagogia. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação na Linha de Políticas Educacionais e coordena o NEAB - Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da UFPR.
2	Maria da Glória Calado	Graduação em Psicologia pela São Marcos (instituição privada)	Na Universidade São Marcos: mestrado em Psicologia Social , (2007)	<b>Escola e enfrentamento do racismo: as experiências das professoras ganhadoras do Prêmio Educar para a Igualdade Racial –FEUSP - 2014</b>	Atua no Centro Universitário Senac-SP, como professora no curso de Pós-Graduação em Docência do Ensino Superior e Gestão Escolar na modalidade Educação à Distância (desde 2014). É professora mediadora nos cursos de Licenciatura da Universidade Virtual de São Paulo/UNIVESP (desde 2014).Trabalhou como docente e orientadora de estágios na Faculdade Zumbi dos Palmares nos cursos de Administração e Pedagogia (2006-2013).
3	Fabiana de Oliveira	Pedagogia UFSCar 1998-2001	<b>Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial? - 2004</b>	A criança e a infância nos documentos da ONU: a produção da criança como “portadora de direitos” e a infância como “capital humano do futuro” : UFSCar - 2008	Docente na Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL). Autora de vários artigos sobre RERN e infância
4	Gustavo Martins Piccolo	Graduação em Pedagogia 2012 – 2013 Universidade Nove de Julho Título: Por uma pedagogia da inclusão. Graduado e Bacharel em Educação Física pela UFSCar	<b>Educação Infantil: análise da manifestação social no preconceito na atividade principal de jogos - 2008</b>	Doutor em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar): Título: Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência	Especialista em Educação Física pela UNICAMP; e da Escola Estadual Florestano Libutti, tutor na modalidade de ensino à distância.
5	Arlete dos Santos Oliveira	Graduada em História (fez mestrado) depois pedagogia 2011 - 2012 (UNINOVE)	<b>As trajetórias escolares de professoras negras em São Paulo: um estudo sobre a construção de identidades profissional e étnica - 2009</b>	-	Atua na rede municipal de ensino (São Paulo)

6	Marisa Adriane Dulcini Demarzo	Pedagogia 2002 - 2005 Universidade Federal de São Carlos	<b>Educação das relações étnico-raciais: aprendizagens e experiências de professoras em São Carlos/SP - 2009</b>	Doutorado em Educação na UNICAMP Título: Entre direitos humanos e “direitos dos manos”: discursos sobre a infância nos paradoxos da democracia e do neoliberalismo	Bolsista CAPES cursando doutorado (2016-?)
7	Carolina de Paula Teles	Pedagogia Unesp de Marília. Pesquisa: 2003 e 2004	<b>Representações sociais sobre as crianças negras na educação infantil: mudanças e permanências a partir da prática de uma professora - 2010</b>	Especialização em Ética, valores e cidadania na escola - 2013	Atualmente é professora de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo e trabalha com formação de professores com a temática relações raciais e infância. Consultora do CEERT. (2016)
8	Ellen de Lima Sousa	Graduada em Pedagogia pela UNESP Marília : (Des)construção do racismo em sala de aula e reconstrução das relações de equidade/ diferença	<b>Percepções de infância de crianças negras por professoras de educação infantil - 2012</b>	Doutora pelo PPGE - UFSCar (2012 – 2016): Experiências de Infâncias com Produções de Culturas no Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam	Atualmente é professora adjunta no Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras - MG e coordenadora do Grupo de Pesquisa Culturas Infantis e Pedagogias Descolonizadoras
9	Míghian Danae Ferreira Nunes	Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia/UNEB (2003), graduação e especialização em História, Sociedade e Cultura (PUC) - São Paulo (2008)	<b>Histórias de Ébano: professoras negras de educação infantil da cidade de São Paulo - 2012</b>	Doutorado em andamento Bolsista CAPES: assunto: Crianças pequenas; Educação Infantil (não consta título) 2016	É professora da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo. Faz parte do Grupo de Pesquisa Sociologia da Infância e Educação Infantil (GEPSEI) da Faculdade de Educação da USP e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação da Universidade Lueji A'Nkonde sobre Angola (GEPEULAN) da Faculdade de Educação da USP.
10	Gilmara Ap. Guedes dos Santos Dadie	Letras pela USP (2003) Pedagogia - Centro Universitário Claretiano de Batatais (2007) CEFAM-Diadema (1994-1996)	<b>Personagens negros, protagonistas nos livros da educação infantil: estudo do acervo de uma escola de educação infantil do município de São Paulo - 2013</b>	-	Coordenadora pedagógica na Prefeitura de São Paulo.

1	Flávio	Pedagogo formado pela Universidade Federal de São Carlos (2010). Foi orientado por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva	<b>O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado”:</b> <b>hierarquização e racialização das crianças pequeninhas negras na educação - 2014</b>	Doutorado em andamento em Educação (UNICAMP) Título: (Re)interpretações das intersecções entre o processo de racialização e as relações de gênero nas culturas infantis entre as crianças de 0-3 anos em creche	Atualmente é professor adjunto da Faculdade Zumbi dos Palmares no curso de Pedagogia e doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP com bolsa FAPESP. Pertence ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diferenciação Sociocultural - linha Culturas Infantis. Membro da Gestão 2016- 2018 do Fórum Paulista de Educação Infantil.
---	--------	---	--	---	---

Fonte: Pesquisa de Campo, 2016      Obs.: O trabalho analisado nessa dissertação está em negrito

Na análise deste quadro é possível depreender algumas situações da realidade das pesquisadoras e pesquisadores e como delinearam suas carreiras acadêmicas. Esta informação é relevante porque para formar novas professoras e professores que tenham consciência da importância das formações em RERN para as crianças pequenas (foco desta dissertação) e também para a formação de professoras no geral, a continuidade dos processos de trabalho com este temário é fundamental, diante de tudo que já estudamos sobre o fato.

Dias (2014) finalizou sua tese, mais de 20 anos após ter saído da graduação. Calado (2014) finalizou a tese 18 anos após concluir a graduação. Já Fabiana de Oliveira finalizou a graduação em 2001, em 2004 terminou o mestrado e em 2008 o doutorado, conseguindo realizar os processos na UFSCar e é docente na UNIFAL, com vários artigos publicados sobre as RERN, portanto com uma carreira acadêmica mais linear, o que ilustra como as articulações dentro do Movimento Negro como sujeito tem sido capaz de abrir “picadas” em meio ao racismo institucional acadêmico, com o apoio da branquitude.

Os dois homens Gustavo Piccolo e Flávio Santiago, neste cenário de análise, são brancos e tiveram uma carreira também mais direta, no entanto Piccolo não continuou a pesquisa sobre RERN. Já Santiago atua na Faculdade Zumbi dos Palmares (criada para atender um currículo afrocentrado) e está cursando o doutorado na UNICAMP. Também é membro do Fórum Paulista de Educação Infantil. Duas pesquisadoras não continuaram o processo no doutorado: Arlete dos Santos Oliveira e Gilmará Dadie, ambas profissionais da Secretaria de Educação do Município de São Paulo. Avaliando os salários de ambas as carreiras, podemos desvelar que monetariamente a carreira acadêmica não compensa.

Para contemplar detalhes importantes dos trabalhos, não utilizei o resumo elaborado pela autoria da dissertação ou tese (todos elaborados com competência e cuidado), mas busquei sintetizar um texto que trouxesse para a análise, elementos que teceram (ou não) particularidades do trabalho, sob a ótica afrocentrada. Ou seja, a análise foi realizada com uma implicação pessoal minha.

Os onze trabalhos aqui analisados apresentam estruturação bem variada, além de usarem estratégias para discutir o antirracismo, que vão desde as narrativas sobre suas infâncias negras (no caso das pesquisadoras negras) ou sobre os fatos que os impactaram para que optassem para discutir o antirracismo, no caso dos dois pesquisadores (que são brancos e homens). Demarzo (2009) também é uma pesquisadora branca que ao descrever os **Trajetos percorridos até a pesquisa**, narra:

Sou proveniente de classe média, fenotípica e culturalmente de família branca, educação escolar privada, curso superior em Universidade Pública. Em toda a minha trajetória escolar e até parte de minha graduação pouco encontrei e deixei encontrar-me com realidades distintas da minha. Não convivia, por exemplo, com mulheres e homens negros (os), nem com crianças negras. A não presença e a inexistência de um falar sobre isso escondia a problemática do racismo, presente na sociedade brasileira de forma expressiva, porém velada, ao menos aos olhos de quem não quer ver (DEMARZO, 2009, p.11).

O recorte de gênero e o pertencimento racial mostrou-se como fato importante na análise, além de uma particularidade na opção de um dos pesquisadores que se declarou gay, pois este fato foi decisivo em um momento crucial de sua pesquisa (SANTIAGO, 2014).

Os trabalhos realizam uma retrospectiva história sobre as relações raciais, as leis antirracistas e discorrem sobre a etapa da Educação Infantil, muitas vezes articulada com a formação das professoras da educação básica. Na síntese dos trabalhos há elementos para uma continuidade da discussão.

**Quadro 9 - A síntese dos trabalhos selecionados para análise crítica**

Nº análise	Título/autoria – ano publicação	Metodologia e estruturação do trabalho
------------	---------------------------------	--

1	No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo. DIAS, 2007.	Busca de ações de combate ao racismo no país. Escolha do campo de pesquisa: Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS) e a Secretaria Municipal de Educação de Campinas (SME/Campinas). Análise dos documentos que trataram dos cursos sobre Igualdade Racial, entrevistas com as professoras que praticaram ações de combate ao racismo, sendo 05 de Campo Grande e 05 de Campinas (Curso do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT)). À partir de entrevistas semiestruturadas a pesquisadora realizou as análises, primeiro estudando as entrevistas uma a uma e <i>a posteriori</i> buscando categorias de análises contempladas em mais de uma entrevista. As práticas de combate ao racismo das educadoras de Campinas foram categorizadas em: Atividades com linguagem – leitura de livro e conversa na roda; Fazendo arte; Confecção de bonecas negras; Confecção de cartazes; Exposição de Objetos; Trabalho com hip hop e grafite; A apreciação da obra de arte e corporeidade: crianças sujeitos das práticas (Atitudes: crianças brancas e negras e suas reações/Meninas negras penteiam o cabelo, meninos negros perdem o cabelo).
2	Escola e enfrentamento do racismo: as experiências das professoras ganhadoras do Prêmio Educar para a Igualdade Racial. CALADO, 2007.	A autora construiu sua tese nas intersecções das seguintes áreas do conhecimento: história, sociologia, antropologia, educação, psicanálise e psicologia social. O trabalho destacou 4 enquadres: o Escravidão; a Abolição; a República e a Constituição Federal de 1988. A discussão sobre branqueamento de Calado apoiou-se nos escritos de Maria Bento do CEERT, passando pela ideologia do mulatismo (atualizada como branqueamento) de Gilberto Freyre e a disseminação dessa ideologia. Discute o racismo na escola brasileira, em contradição com a educação como bandeira de luta do Movimento Negro no Brasil. Historiciza o CEERT e o Prêmio Educar para a Igualdade Racial, em sua 4ª Edição, foco da sua pesquisa. A autora segue estabelecendo que além de adotar a fenomenologia, também analisou os dados de forma qualitativa constituindo categorias de análise que foram sintetizadas em 4 tópicos: O racismo sob a ótica das entrevistadas; Experiência com o racismo na escola; Enfrentamento do racismo e Percepção sobre a Lei 10.639/2003.
3	Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial? OLIVEIRA, 2004.	Pesquisa que se caracteriza como um estudo de caso de natureza qualitativa, envolvendo a creche com a análise das práticas educativas e o tratamento da questão racial na faixa etária entre zero e três anos de idade com a categoria “raça” articulada à categoria “infância” como uma vertente de análise sobre a questão racial utilizando os estudos de Stuart Hall, leis antirracistas e autorias da práxis do Movimento Negro organizado no Brasil. Sua pesquisa possui nove categorias de análise: 1. A escola no contexto da pesquisa racial; 2. A criança negra e o livro didático; 3. A auto-imagem da criança negra a partir das pesquisas raciais; 4. A cultura negra silenciada na escola; 5. A pesquisa racial no contexto da educação infantil; 6. As famílias negras diante da discriminação sofrida por seus filhos; 7. Rendimento escolar e estatísticas sobre o desenvolvimento educacional da criança negra; 8. A criança negra; e 9. História e as crianças negras nas comunidades remanescentes de Quilombos. A discussão do branqueamento é realizada com base em autores como Petronilha Beatriz G. e Silva e Hofbauer. Apresenta e discute exemplos de diferenciação de “recusa ao contato físico” entre as crianças negras e as não-negras; situações de elogios pela beleza e bom comportamento de crianças loiras em detrimento de “broncas” em relação às crianças negras em situações semelhantes e ocorrências onde a observação na diferenciação do tratamento estava na cor da pele.
4	Educação infantil: análise da manifestação social do preconceito na atividade principal de jogos. PICCOLO, 2008.	A base epistemológica é a psicologia histórico-cultural de Vygotsky, Leontiev, Luria e Elkonin. A “pesquisa consistiu em levantar indicativos de manifestações preconceituosas em crianças pré-escolares de 5 e 6 anos, na prática de sua atividade principal”. Piccolo baseou-se na observação e anotação no diário de campo e em filmagens. Ele esclarece que não conseguiu autorização para interferir nas atividades com as crianças. Optou por estudar os jogos pois estes: a) consideram qualquer fenômeno social como historicamente construído; b) valorizam as diferenças e das mais diversas culturas apresentadas pelas crianças; c) edificam novos objetivos direcionados às atividades lúdicas na escola; d) promovem a experimentação de uma grande multiplicidade de movimentos corporais por todas as crianças; e) edificam relacionamentos mais cooperativos durante a prática lúdica. Sua pesquisa foi de observação nos intervalos das aulas. Narra que não obteve autorização para interferir nas atividades, por parte da equipe dirigente da instituição



5	<p>Mulheres negras e educadoras - de amas-de-leite a professoras: um estudo sobre a construção de identidades de mulheres negras na cidade de São Paulo. OLIVEIRA, 2009.</p>	<p>Dissertação com base na metodologia da história oral com professoras negras de creches do município de São Paulo. Localiza o histórico da luta por creches à partir de 1974. As quatro entrevistadas são professoras negras que participaram de um processo de educação continuada para deixarem de ser “crecheiras” e passaram a ser “professoras” da rede municipal paulistana. A memória da infância dessas professoras negras e seus processos de escolarização formal são imbricados com as narrativas de suas experiências nas creches onde atuam. A autora considera as 4 entrevistas como sendo mulheres negras que possuem “a identidade de resistência” que “buscaram mecanismos de sobrevivência por meio da formação de comunidades, que reforçam seus valores e combatem a opressão” (p. 17). As professoras foram incentivadas a recordarem suas infâncias e as experiências de combate ao racismo nas atuações nas escolas de educação infantil onde atuaram. Há trechos desses depoimentos embasados em referenciais teóricos das relações étnicas e raciais. Oliveira (2009) aponta os processos de formação continuada para as RERN como fundamental para o empoderamento e trabalho comprometido dessas professoras negras com o antirracismo e positividade da identidade negra das crianças na Educação Infantil.</p>
6	<p>Educação das relações étnico-raciais: aprendizagens e experiências de professoras em São Carlos-SP. DERMARZO, 2009.</p>	<p>Pesquisa tendo com foco a formação continuada para professoras da educação infantil de crianças de 3 a 4 anos com foco nas RERN. Fenomenologia como referencial e a para os procedimentos buscando a historicidade da promoção das relações etnicorraciais no município de São Carlos, a coleta de dados, entrevistas e a análise dos documentos (relatórios de ações antirracistas do ano de 2006). A autora escreve sobre a Assessoria de Educação Étnico-Racial da Secretaria Municipal de Educação de São Carlos/SP e a Sala de Africanidades constituída com a assessoria de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Dos relatórios, Demarzo organizou as informações em 5 “dimensões”: 1. A educação das relações étnico-raciais na família; 2. A educação das relações étnico-raciais nas relações com outras pessoas em espaços não-escolares; 3. A educação das relações étnico-raciais na vida como estudantes; 4. A educação das relações étnico-raciais na formação continuada; 5. A educação das relações étnico-raciais na escola e na sala de aula. Após a análise dos dados ela realizou entrevistas com as professoras da educação infantil que desenvolveram ações com base na implementação do Parecer CNE/CP 03/2006 nomeado como Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Entrevistou professoras e gestora da escola foco da pesquisa após análise dos documentos. Salientou como fato positivo o compromisso construído com o temário após os processos de formação dessas professoras.</p>
7	<p>Representações sociais sobre as crianças negras na educação infantil: mudanças e permanências a partir da prática de uma professora. TELES, 2010</p>	<p>Teoria da Representação Social, com foco em Moscovici. Conceitos de “ancoragem” e “objetivação”, que perpassam todas as análises realizadas por Teles (2010). Sua metodologia foi bem delineada e os referenciais por ela utilizados foram seguindo a mesma linha metodológica de sua opção teórica. Observação do cotidiano escolar em uma turma da EMEI – entrevista com a professora colaboradora – análise de documentos da EMEI (Projeto Pedagógico, semanário da professora, e Projeto Especial de Ação) – análise dos textos destinados à formação do grupo de professoras da EMEI. Muitos referenciais da militância nas RERN.</p>

8	Percepções de infância de crianças negras por professoras de educação infantil. SOUZA, 2012.	Seleção de três professoras atuantes da Educação Infantil, cada uma com um pertencimento étnico e racial declarado anteriormente como sendo uma branca, uma negra e uma nipônica para a dissertação. A etapa da pesquisa, caracterizada pela coleta de dados, foi realizada com base na gravação de conversas, diário de campo e uma segunda pesquisadora como colaboradora anotando elementos não verbais ou subtextos. O roteiro pré-elaborado foi composto das seguintes perguntas: “Como você se formou professora de Educação Infantil?”; “Como você foi construindo sua ideia sobre a infância negra?” e “Como você recebe a infância negra na instituição de ensino que atua?” Após transcrição das entrevistas e análise prévia do conteúdo destas, Souza (2012) criou um instrumento para alocar os campos de “unidade de significado”; “tema”; “dimensão” e “observação”, logo transformando pequenos trechos das transcrições das falas em “unidades de significado”. As referências bibliográficas foram constituídas por documentos oficiais sobre educação, as autorias mais citadas sobre as relações étnicas raciais no Brasil. O contraponto da história da infância de Philippe Ariés (História Social das Crianças e da Família) é feito com o livro de Amadou Hampatê Bâ, <b>Amkollole: o menino fula e várias autorias que focalizam a “matriz africana no mundo”</b> .
9	Histórias de Ébano: professoras negras de educação infantil da cidade de São Paulo. NUNES, 2012.	Pesquisa a USP/São Paulo; UFSCar também em São Paulo, Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Salvador/Ba; Universidade Federal da Bahia em Salvador e na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Utiliza como categorias: a) Educação Infantil, b) professoras negras de Educação Infantil, c) educação de crianças pequenas, educação pré-escolar, e) professores de educação infantil, f) formação de professores de Educação Infantil e h) história da Educação Infantil. Oito entrevistas foram realizadas com as professoras que se dispuseram a participar desta fase da pesquisa. Inova utilizando termos em yorubá como kekere para identificar as professoras mais novas e agbá para as mulheres mais velhas. Discute eugenismo. Propõe a educação afroperspectivista, avaliando positivamente a entrada no magistério de professoras negras diante de histórica negação à constituição positiva (profissional) das mulheres negras, avaliando também a necessidade das formações continuadas com o intuito de contribuir para a libertação dessas mulheres das peias do machismo, do sexismo e do racismo. Utiliza bell hooks para as suas considerações finais e propõe Eko-itôju (educar e cuidar numa perspectiva afro-brasileira).
10	Personagens negros, protagonistas nos livros da educação infantil: estudo do acervo de uma escola de educação infantil do município de São Paulo. DADIE, 2013.	Pesquisa analítica de cunho bibliográfico, específica sobre literatura afro-brasileira. Conceitua literatura apresentando os vários gêneros literários: “o texto – o trabalho com a linguagem, estilo, tema, elementos presentes na narrativa; o projeto gráfico; as ilustrações – imagens e sua articulação com o texto, e também os chamados paratextos” (p. 42). Optou pelas narrativas para analisar, desde que o livro tivesse como protagonista um personagem negro. Análise do – Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Sua discussão adentra o corpo negro e sua representação e foca um item sobre o cabelo crespo e como o cabelo pixaim é alvo negativo na literatura infantil como também nas sua experiência como professora de Educação Infantil. Dadie (2013) apresenta um resumo de cada obra, analisa a estrutura narrativa, o projeto gráfico e elementos de paratextos, o nome, o corpo, os cabelos e se há elementos da estética africana nos livros, além de verificar e proceder a uma análise crítica do contexto familiar, cultural e socioeconômico das personagens principais e após, elabora as considerações gerais a respeito de cada um dos livros citados. Livros com personagens negros no acervo analisado foram em torno de 2,5%, em um universos com mil e quinhentos livros, que é a mesma percentagem distribuída pelo Programa Nacional biblioteca da Escola (PNLB).

1 1	“O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado”: hierarquização e racialização das crianças pequeninhas negras na educação. SANTIAGO, 2014.	A pesquisa de Santiago foi realizada numa perspectiva etnográfica com um treino na observação que promoveu o desenvolvimento da escuta qualitativa dos ditos e dos silenciamentos, desde sua graduação, o que permitiu a constituição de um repertório sobre as relações étnicas e raciais negras, mesmo antes de iniciar a pesquisa de mestrado. Discuti os silenciamentos sobre o temário e a importância da escuta qualitativa e cuidadosa das falas e silenciamentos das crianças.. Indicou a história da constituição do campo das “culturas infantis” à partir do referencial de Willian Corsaro (desde as Trocinhas do Bom Retiro de Florestan Fernandes). Discuti as “pedagogias” de controle do corpo à partir de conceitos foucaultianos e de Paul Beatriz Preciado. Posiciona-se como gay, gordo com trejeitos marcados e traduz um afastamento de uma turma de três anos devido a este fato, quando passa a pesquisar a turma dos bebês: “É por meio da criação de imagens negativas de gordos, gays, transexuais, negros, etc. que a sociedade, - e também as instituições educativas -, reforça a associação unívoca de uma degenerescência desses sujeitos...” (p. 46). O título de seu trabalho foi composto pela fala de uma menininha negra de 3 anos.
--------	--	--

Fonte: Pesquisa de Campo/2017

### 3.3. Eixos das dissertações e teses estudadas na íntegra

A nomeação dos eixos foi elaborada pensando nas contribuições que estes trabalhos podem trazer para novas pesquisas de campo, sobre as RERN. Porém, também foram elencadas, em um primeiro momento, olhando de forma crítica para os trabalhos selecionados, sem deixar de recorrer aos escritos e experiências das educadoras e educadores que nos precederam na escrita sobre educação.

Os processos de aprendizado entre os mais variados grupos humanos (ANTONACCI, 2015; GEERTZ, 2011; GOTTIEB, 2009) apresentam-se com enorme complexidade, e por outro lado, podem tornar amenos, sem deixar de ser comprometidos e até prazerosos. Sempre processual, as vivências, experiências, atitudes vão constituindo “escolas” ou culturas (CORSARO, 2002).

A emergência dos estudos sobre Infâncias possibilitaram uma leitura interpretativa, como declarou Corsaro (CARSARO e MÜLLER, 2007), dos fatos em si e das mudanças que estão ocorrendo com a assunção das identidades, que antes eram negadas, escondidas e até acultas para permitir a sobrevivência física (na minha infância, entre as famílias do nosso círculo, responder a uma pessoa mais velha, mesmo que a gente tivesse motivo e soubesse o que estava falando, era castigo na certa). Os estudos sobre as Infâncias influenciaram na vida cotidiana, informal, da casa e da rua, etc. Mas influenciaram, indelevelmente, nos estudos acadêmicos.

Quando a questão colocada no *podium* é complexa, como é o caso das relações étnicas e raciais negras, fica ainda mais difícil realizar uma discussão sobre o temário, pois a postura política-ideológica da pesquisadora ou do pesquisador pode determinar, real ou simbolicamente uma maior contribuição ao temário, ou a permanência na crítica, sem que

exista, de fato, uma contribuição aos estudos. A sociedade brasileira foi pródiga em negar suas mazelas, suas decisões que levaram à morte, milhões de negros e negras, e continua negando o racismo presente nas teias de seu constructo social, como demonstram as dissertações e teses apresentadas neste trabalho.

Também novas abordagens educativas, dos estudos emergentes sobre as crianças, têm demorado para compor as possibilidades de contribuição na mudança e aceitação dos fatos, que fazem deste país um império de injustiças sociais. No tocante às crianças:

(...) o tema relativo à produção cultural das crianças, pois, além de ser um tema controverso, é fundamental estabelecer uma compreensão melhor sobre as culturas infantis para as discussões tanto dos estudos da Sociologia da Infância e da Antropologia das Crianças – que procuram compreender a condição social da infância e as relações das crianças com os adultos e das crianças entre si – como também dos estudos realizados sobre a (s) Pedagogia (s) da Infância, com o intuito de formular propostas educativas que tenham como ênfase o protagonismo infantil e a agência das crianças nas culturas por ela produzidas (BARBOSA, 2014, p. 647).

O posicionamento da pesquisadora ou do pesquisador é de natureza política-ideológica e traduz o grau de comprometimento com as mudanças necessárias, para que vidas humanas em corpos infantis, possam conquistar um lugar de destaque na educação. Quanto mais tenra a idade criança, maior é a necessidade de compromisso acadêmico com seu aprendizado, na sociedade humana onde nasceu, mas sem desconsiderar as muitas possibilidades culturais produzidas pelos mais diversos povos da terra. Quando um povo, como o brasileiro, “caldeado” (como afirmava Gilberto Freyre, 1973) de várias matrizes, decide pelo privilégio do destaque da cultura provinda da Europa, em detrimento das outras contribuições culturais (como a negra e dos povos indígenas aqui ainda sobreviventes ou já exterminados), o desequilíbrio transmuta-se em regra e o ponto de mutação para as possibilidades democráticas fica mais distante.

Ao destacar alguns eixos para um estudo crítico neste trabalho, estou buscando um tipo de compromisso político-ideológico, ligado à democratização da educação e das pesquisas em educação, com uma certa “indignação” por algumas pedagogias, que ainda não buscaram mudar com o compromisso necessário:

Se a mudança faz parte necessária da experiência cultural, fora da qual não somos, o que se impõe a nós é tentar entendê-la na ou nas suas razões de ser. Para aceitá-la ou negá-la devemos compreendê-la, sabendo que, se não somos puro objeto seu, ela não é tampouco o resultado de decisões voluntaristas de pessoas ou de grupos. Isto significa, sem dúvida, que, em face das mudanças de compreensão, de comportamento, de gosto, de negação de valores ontem respeitados, nem podemos simplesmente nos acomodar, nem também nos insurgir de maneira puramente emocional. É nesse sentido que uma educação crítica, radical, não pode jamais prescindir da percepção lúcida da mudança que inclusive revela a presença

interveniente do ser humano no mundo. Faz parte também desta percepção lúcida da mudança, a natureza política e ideológica de nossa posição em face dela independentemente de se estamos conscientes disto ou não (FREIRE, 2000, p. 31-32).

Diante dos ensinamentos de Paulo Freire na diáspora brasileira, e de várias pesquisadoras e pesquisadores africanos e da diáspora, foi que adotamos alguns eixos para imergir um pouco mais nas dissertações e teses selecionadas para compor um panorama dos trabalhos acadêmicos, defendidos em PPGEs do Estado de São Paulo.

Assim, destacamos os seguintes eixos e questões que os subsidiam. Pesquisas e pesquisadoras (es) em temas relacionados às relações étnicas e raciais negras e o lugar de onde falam as pesquisadoras e os pesquisadores (com a organização do lócus e posicionamento político-ideológico delas e deles); o silenciamento sobre o racismo na escola; ações das professoras e as práticas pedagógicas no combate ao preconceito e ao racismo na creche e na educação Infantil; o currículo escolar e o combate ao preconceito racial nos documentos oficiais (incluindo o antirracismo nos documentos oficiais); a importância da formação continuada nas RERN; a maneira como as professoras lidam com as situações de preconceito em sala; ( ou como se processa a práxis cotidiana no combate ao preconceito); o tratamento dado às crianças negras na creche e educação infantil quando comparadas às crianças brancas (pois cor da pele tem sido um atributo de privilégios na Educação Infantil, ilustram algumas pesquisas); as percepções das professoras sobre infância e as crianças negras (ou de como foi possível identificar esta percepção que professoras (es) têm da infância/criança negra); as memórias de professoras negras sobre sua infância; a questão do branqueamento que envolve crianças negras, preconceitos e racismo ligados à negritude no contexto escolar; pois negritude/branquitude são os dois lados no debate desse temário; o uso de brinquedos na escola (quais brinquedos e quais brincadeiras) e a questão do espaço (território) diretamente ligados à arquitetura privilegiada nos espaços da Educação Infantil; além da literatura na Educação Infantil, tema ainda pouco recorrente nas pesquisas sobre RERN.

### **1) Pesquisas e pesquisadoras (es) em temas relacionados às relações étnicas e raciais negras**

Considero que todas as 11 pesquisas podem ser alocadas no tocante às relações étnicas e raciais negras (pelos critérios de seleção adotados), mas os pesquisadores não e as pesquisadoras nem sempre. Piccolo (2008) e Santiago (2014) são pesquisadores que tratam do tema sob a ótica da branquitude ou branquidade, assim como Marisa Demarzo (2009).

Santiago pesquisou sobre relações étnicas e raciais negras desde a graduação e deu continuidade no processo em seu doutorado, é atualmente (2016) professor adjunto da Faculdade Zumbi dos Palmares, no curso de Pedagogia e doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP. Demarzo, em 2016, cursava o doutorado na UNICAMP. Quatro pesquisadoras e um pesquisador foram para o doutorado, sendo que um deles não deu continuidade ao temário das RERN, além de não ter produzido artigos que tratassem sobre o tema.

A análise da história acadêmica das pesquisadoras é relevante também para verificar que existem casos, onde é preciso adotar novos temas, diante das dificuldades para persistir no doutorado. É o caso de Fabiana de Oliveira que adotou uma perspectiva mais geral para sua tese, quando no mestrado especificamente tratou de “crianças negras na educação infantil”. No doutorado anuncia que pesquisa **A criança e a infância nos documentos da ONU**: a produção da criança como “portadora de direitos” e a infância como “capital humano do futuro”, mantendo a mesma orientadora do mestrado. Foram quatro anos entre a sua defesa de mestrado e sua entrada no doutorado. É possível supor que este tempo deve-se às exigências do processo seletivo para entrada no doutorado da UFSCar, que possui na contagem de pontos no processo seletivo um item que considera “a experiência prévia na docência no ensino superior”, tendo como critérios também, a orientação de monografias e dissertações por parte de quem pleiteia uma vaga no doutorado. É provável que estas exigências tenham afastado pesquisadoras como Demarzo (2009) que optou pelo doutorado na UNICAMP. No entanto, Ellen de Lima Souza, já atuando como professora na Universidade Federal de Lavras (o que conta pontos na seleção) entrou no mesmo ano (2012) que finalizou seu mestrado, no doutorado na UFSCar, com tema correlato às RERN.

Entre as pesquisadoras e pesquisadores, nove possuem uma única graduação e três cursaram mais de uma graduação. Além da Pedagogia, há um pesquisador formado em Educação Física, e duas pesquisadoras com mais de uma graduação: uma cursou História e a outra Letras. Dadie (2012) tratou da pesquisa em literatura afro-brasileira no mestrado e até o momento não cursa o doutorado, mesmo tendo cursado Pedagogia após seu curso de Letras.

### **1.1. O lugar de onde falam as pesquisadoras e os pesquisadores**

**Quadro 10 – Lócus e posicionamento político-ideológico das pesquisadoras e pesquisadores que defenderam dissertações e teses no Estado de São Paulo entre 2000 a 2014**

PESQUISADOR (A)	
1. DIAS, 2007	Militante do Movimento Negro
2. CALADO, 2014	Prof. <sup>a</sup> da ed. infantil; pesquisadora mestiça (pai negro, mãe branca) confessa que foi tornando-se negra já adulta
3. OLIVEIRA, 2004	Pesquisa o temário das relações étnicas e raciais negras desde a graduação
4. PICCOLO, 2008	“Olhar de fora”, do homem branco (que ainda não discute a questão de gênero)
5. OLIVEIRA, 2009	Como uma mulher negra professora que escuta qualitativamente outras mulheres negras e educadoras. Como uma mulher negra professora que entrevista outras mulheres negras professoras
6. DEMARZO, 2009	Sob a ótica da branquitude
7. TELES, 2010	Uma pesquisadora negra numa EMEI pesquisando uma professora branca e suas ações cotidianas
8 SOUZA, 2012	Desde o Resumo como uma mulher negra militante, professora de educação infantil
9. NUNES, 2012	Professora da Educação Infantil, militante do Movimento Negro, professora atuante na Educação Infantil
10. DADIE, 2013	Como uma professora negra da educação infantil, à partir de sua constatação da ausência da literatura afro-brasileira no acervo das escolas onde atuou
11. SANTIAGO, 2014	O pesquisador é comprometido com o tema desde a graduação e continua a pesquisa em seu doutorado. Sendo branco analisa o tema da ótica da branquitude <sup>86</sup> .

Fonte: Pesquisa de Campo/2017

A discussão sobre a militância no Movimento Negro atualmente, após os anos 2000, configurou-se qualitativamente em relação há outros tempos. Desde os anos da **Frente Negra Brasileira** (SOUZA, 2013), quando foram criadas escolas para atender as crianças negras, a militância tem um importante papel na continuidade dos trabalhos de pesquisa, que ora intensificam-se nas produções acadêmicas, ora modela oficinas e cursos nos bairros mais distantes das áreas centrais da cidade ou mesma nas áreas rurais. Souza indica em sua tese **Pelas páginas dos jornais**, que em 1931 a **Frente Negra Brasileira** realizou um protesto pela democratização no Brasil, em São Paulo, que reuniu mais de 100 mil pessoas. A principal reivindicação da **Frente Negra Brasileira** foi a escolarização dos negros brasileiros. Assim, quando existe a junção da função de pesquisadora com a militância, como no caso de Dias (2007), como também Nunes (2012) e Dadie (2013) as estratégias na elaboração do trabalho acadêmico ganham conteúdo provindo de um comprometimento com a causa, que extrapolam e ao mesmo tempo qualificam o processo acadêmico.

<sup>86</sup> Da mesma maneira que o termo “negro” utilizado em alguns casos como xingamento foi ressignificado pelo Movimento Negro como sujeito, o termo “branquitude” passa por um processo de significação e ressignificação. Toda pessoa branca analisa, observa tomo consciência ou não pela ótica da branquitude. Duas experiências de adotar a negritude como possibilidade na luta antirracista é realizada pela ótica da branquitude ou como denominam algumas militantes do Movimento Negro como sujeito, dentre elas Ana Célia da Silva (2007) alteridade, que segundo esta autora é solicitado ao indivíduo branco que também esteja no foco das análises, de seus comportamentos e de sua responsabilidade diante do racismo contra pessoas negras. É emblemático que o mundo tenha ficado e continue ficando chocado com o extermínio de judeus (e precisa mesmo ficar), mas continue tolerando o genocídio de meninos negros.

É a militância, na maioria dos casos, que permite a tomada da consciência do tornar-se negra ou tornar-se negro. Quando existe a mestiçagem (pai negro/mãe branca ou mãe negra/pai branco), os conflitos étnicos e raciais são ainda mais frequentes. A pesquisa sobre o temário das relações étnicas e raciais negras, desde a graduação permite que exista uma percepção dos casos de racismo e preconceito no momento da realização da pesquisa no mestrado e no doutoramento.

No entanto, o “olhar de fora”, do homem branco (mesmo que ainda não discuta a questão de gênero) poderia ser um contributo interessante caso tivesse continuidade.

O lócus da mulher negra professora que escuta qualitativamente outras mulheres negras e educadoras é fator decisivo na qualificação de uma pesquisa com o recorte de gênero, raça e geracional. Oliveira (2009) reporta-se ao processo de institucionalização das creches no município de São Paulo. Esta autora identifica-se como “uma mulher negra professora que entrevista outras mulheres negras professoras” de creche. Ao coletar as informações das educadoras de creche, de forma individual e analisar as entrevistas, Oliveira produz a historiografia das creches no município de São Paulo, realizando também uma análise sobre as situações nas percepções ou não do racismo que estas professoras negras entrevistadas foram vítimas quando eram crianças.

Uma, dentre as quatro professoras de creche, entrevistada de Arlete dos Santos Oliveira (2009) retomou os estudos com mais de 40 anos, e este processo de formação a faz questionar o que sabia antes e o que conseguiu aprender, inclusive para valorizar o trabalho educativo, resultante das atividades propostas ou realizadas de forma mais livres pelas crianças pequenas. No entanto, a questão de ser uma professora negra, não a fez parar para associar as dificuldades que teve que enfrentar para conseguir estudar e trabalhar, além do fato de ter permanecido sozinha, sem uma companhia afetiva<sup>87</sup>. E é com esta frase que Sousa encerra as anotações para a história de vida da professora Rosana:

No decorrer de sua entrevista Rosana não menciona a sua condição de ter sido uma criança negra, nem associa este fato aos problemas sociais enfrentados durante a sua vida. O sofrimento está presente nos fragmentos de sua história de vida, todavia, regado de conquistas e momentos felizes, significativos, que a ajudaram na

---

<sup>87</sup> No Feminismo Negro e no Feminismo Interseccional, a solidão da mulher negra tem merecido especial atenção nas discussões, inclusive com os homens negros, que são levados, através de uma constituição histórica nesse regime de opressão, a unirem-se com mulheres brancas. A ideologia do branqueamento atingiu e continua atingindo as mulheres negras, que em sua maioria ficam sozinhas, não por opção, mas por um sistema que impede ou dificulta muito os relacionamentos afetivos. Compreender as dinâmicas sociais que levam à “solidão da mulher negra”, é fato fundamental para quebrar este círculo vicioso, perpetrado pelo racismo prático que vivenciamos nesse país. A solidão da mulher negra, em muitos casos determina a criança negra “órfão” de pai vivo. As questões estão interligadas e merecem pesquisas com estes recortes.



construção da identidade de resistência. Em um campo de disputa que deixa evidente que os percursos realizados para romper com o “lugar” social a ela atribuído deu-se por meio de estratégias de sobrevivência em meio a tantos conflitos e confrontos (OLIVEIRA, 2009, p. 90).

Sua militância no movimento negro, a fez discutir códigos e trejeitos das entrevistadas quando busca como se processou a construção identitária dessas mulheres negras, que em um primeiro momento foram denominadas “amas-de-leite”.

Sob a ótica da branquitude, Demarzo (2009) produz uma dissertação com base nas entrevistas de quatro professoras que elaboraram relatórios de um processo formativo para atendimento do Parecer CNE/CP 003/2004, cujo objetivo foi implementar ações com as relações étnicas e raciais nas escolas da rede municipal de educação infantil, no município de São Carlos (cuja experiência também existiu em outros níveis da escolarização).

Demarzo (2009) e Santiago (2014) incluem no debate das relações étnicas e raciais negras a questão da branquitude que, por vezes pode ser um fator coadjuvante no combate ao branqueamento. Este debate foi adotado por Marcos Frenette, antes da década 2000 em artigos e em 2000 com seu livro **Preto no branco**: a importância da cor da pele. Frenette (2000), um jornalista branco, narra a descoberta de seu racismo introjetado desde cedo na sua família e reitera que “o discurso da fealdade negra ainda continua a minar o amor-próprio do atingidos” (FRENETTE, 2000, p. 61). O autor empodera a luta antirracista de pesquisadoras e pesquisadores brancos quando adota um discurso para enfrentar o próprio racismo, e toma atitudes para vencer o complexo racista imposto pela educação dentro da família e também no contexto escolar. Para tanto, usa-se dos textos jornalísticos, pautando a questão do branqueamento imposto pela sociedade brasileira na construção de códigos quase secretos, que ostentam a beleza como sendo “branca”, mesmo quando adota alguns ícones (pérolas negras) que conforme Frenette:

As pérolas negras são belezas que só vingam dentro de rígidos padrões estabelecidos por brancos e, visando uma clientela majoritariamente branca. No inconsciente coletivo do povo brasileiro, as imagens positivas não permitem a presença maciça da pele escura. Ela ainda só pode ser incidental, pois o que prevalece é uma surda ditadura do branqueamento (FRENETTE, 2000, p. 61).

Então quando existe a ótica da branquitude, buscando conhecer como combater o racismo que atinge crianças negras na Educação Infantil, o ganho é para todas e todos. A branquitude (ou de como valores que só exaltam a pele branca e os cabelos lisos e loiros; também se relaciona com os estudos que partem da vantagem de ser branco ou branca em um país racista) começa um lento, porém vigoroso processo de corrosão. Experiências assim, do

trato antirracista na ótica da branquitude, estiveram presentes em vários trabalhos, com um posicionamento consciente como adotou Demarzo (2009), Piccolo (2008) e Santiago (2014).

O outro lado da branquitude pode ser observado no trabalho de Teles (2010), uma pesquisadora negra na observação etnográfica das tentativas de ações antirracistas na prática de uma professora branca. Dadie (2013) pesquisou literatura afro-brasileira porque na sua atuação como professora da educação infantil, em vários momentos de sua vida profissional, percebeu a ausência desses materiais nos acervos da escola e mais ainda:

Embora livros com personagens negros sejam raros em algumas bibliotecas escolares, conforme mencionamos acima, parece haver uma demanda expressiva de professores que procurem por eles, o que teoricamente significa a possibilidades de que as crianças tenham acesso a estas obras (DADIE, 2013, p. 17).

No caso, se a professora também não estivesse atenta, devido às situações anteriores de sua experiência para a literatura afro-brasileira nos acervos das EMEIs, a ausência e a qualidade das obras talvez pudessem passar despercebidamente. O contato pregresso com as relações étnicas e raciais negras também intensifica a capacidade de negociação para interferir no trabalho dentro das escolas. É raro buscar pelos casos onde ocorreu preconceito ou racismo sem encontrar um caso que possa servir como argumento para a necessidade de intervenção. A questão é que nem sempre a pesquisadora ou o pesquisador sente-se preparado ou investido da necessidade em interferir nos casos.

Santiago (2014), como um pesquisador comprometido com o tema desde a graduação, teorizou sobre as questões da CEI pesquisada e continua a pesquisa em seu doutorado. Sendo branco analisa o tema da ótica da branquitude.

### **1.1 O silenciamento sobre o racismo na escola**

O combate ao silêncio sobre o racismo na escola, não acontece plenamente somente com a palavra, mesmo que sejam palavras “grávidas” de significado como defendia Paulo Freire (2004). O antirracismo pressupõe ação e reflexão (CAVALLEIRO, 1998). Diante de tantos diagnósticos bem elaborados, como ilustra parte do levantamento bibliográfico sobre RERN, presente nesta pesquisa, ficou patente a necessidade da organização sistematizada de atividades, cursos, seminários, vivências que discutam os processos antirracistas pois:

Não podemos mais nos silenciar frente a um problema que não é somente da população negra, mas é de todos (as) nós. Isto porque, se não sofremos o racismo, discriminamos, e se não estivermos juntos (as) nesse enfrentamento jamais conseguiremos mudanças efetivas nas relações entre as pessoas, buscando essas relações mais justas (DEMARZO, 2009, p. 8).

Cavalleiro (1998) inicia o delineamento sobre o silêncio em relação ao racismo na creche quando compartilha que:

A ideia desta pesquisa começou a florescer no segundo semestre de 1995, por ocasião de meu ingresso no NEINB-USP, que ocorreu simultaneamente à minha experiência profissional em uma escola de educação infantil por mais de quatro anos. 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).

Ainda muito pequenas, as crianças brancas aprendem códigos de conduta sobre a situação das crianças negras. A defesa da própria subjetividade, por parte das crianças negras nem sempre é possível de ser realizada pela própria criança. Diante disso as professoras e educadoras das creches necessitam de atenção para não silenciarem diante dos casos de discriminação “ocorridas na presença de professores, sem que estes interferissem, chamaram minha atenção. Os educadores não percebem o conflito que se delineava. Talvez por não saberem lidar com tal problema, preferiram o silêncio” (CAVALLEIRO, 1998, p. 11).

Após esta pesquisa de Cavalleiro (1998) que focalizou justamente o “silêncio do lar” e também o “silêncio escolar”, tornando-se referência das pesquisas *a posteriori*, o tema do silenciamento sobre o racismo foi sendo pautado e as discussões encaminham formas de antirracismo que pudessem subsidiar as discussões e principalmente as ações antirracistas.

### Quadro 11 – Silenciamento sobre racismo na escola

PESQUISADOR (A)	
1. DIAS, 2007	Somente após cursos específicos sobre RERN, professoras iniciaram o trabalho com o temário, evitando o silenciamento
2. CALADO, 2014	As escolas pesquisadas já trabalhavam de forma sistematizada com o antirracismo, pois vinham de um processo formativo planejado e por este motivo tornaram-se mote da pesquisa
3. OLIVEIRA, 2004	“A cultura negra silenciada na escola”, constatou Oliveira na sua pesquisa
4. PICCOLO, 2008	Não interferiu nas ações da escola, só observou, constatando poucas ações antirracistas na escola observada
5. OLIVEIRA, 2009	Aparece nas falas das entrevistadas, quando elencam situações racistas pelas quais passaram, sem que a escola interferisse com as ações antirracistas
6. DEMARZO,	Como estagiária ouviu uma criança negra que confessou não gostar da própria cor

2009	negra, o que a levou a desvelar sobre o silenciamento no tocante ao racismo
7. TELES, 2010	A professora pesquisada tentava incluir a discussão sobre o racismo na escola, portanto combatendo o silenciamento
8. SOUZA, 2012	Na revisão bibliográfica, e durante várias passagens do trabalho, com um tópico onde delinea: “criança negra ausente e criança branca presente”
9. NUNES, 2012	Discute em vários trechos do trabalho sobre o silêncio das fontes históricas da educação do povo negro, sobretudo com a base da dissertação de Eliane Cavalleiro (1998) e Santos (2008).
10. DADIE, 2013	Ela foca na análise das obras, comparece a escola somente na Introdução e Considerações Finais
11. SANTIAGO, 2014	O pesquisador ficou atento para várias manifestações das crianças na EMEI e “leu”, inclusive no projeto arquitetônico da creche o silenciamento da cultura negra na escola

Fonte: Pesquisa de Campo/2017

Diante deste eixo, sobre o silenciamento em relação ao racismo, é possível constatar que somente após cursos específicos sobre RERN, no caso da pesquisa de Dias (2007), é que as professoras iniciaram o trabalho com o temário, evitando o silenciamento.

Outro trabalho narra que as escolas pesquisadas já trabalhavam de forma sistematizada com o antirracismo, pois vinham de um processo formativo planejado e por este motivo, tornaram-se mote da pesquisa na experiência de Calado (2014). Em outro processo formativo, a cultura negra tem sido silenciada na escola, constatou Oliveira (2004) na sua pesquisa.

Piccolo (2008) não interferiu nas ações da escola, só observou, constatando poucas ações antirracistas na escola foco de seu trabalho. Pesquisas onde a observação atenta é a técnica central, podem propiciarem a discussão e anotações de possíveis ações antirracistas em outros momentos. Assim, na pesquisa de Oliveira (2009) as mazelas do silenciamento, aparecem nas falas das entrevistadas, quando elencam situações racistas pelas quais passaram, sem que a escola interferisse com as ações antirracistas.

Em alguns casos, o sofrimento causado pelo racismo, ocorre atrelado às situações cotidianas na vida espoliada, sem que, no entanto, este sofrimento devido à cor negra, possa ser identificado, como no caso da professora Rosana(2009).

Na maioria dos casos das pessoas negras das gerações anteriores ao ano 2000, as discussões sobre racismo, ficaram atreladas à militância no movimento negro. Não havia a disseminação das informações sobre o racismo institucional, eram raros os grupos de pesquisa (SANTANA *et al.*, 2014) onde estas informações para identificação do racismo fosse abordado de forma clara e objetiva. Inclusive, as publicações de órgãos estatais que assumiram o estudo e divulgação sobre o racismo, ocorreram mais recentemente. Até 1980 o Movimento Negro brasileiro esteve, por um longo período, na clandestinidade, com algumas organizações negras das décadas de 1920 até 1940 extintas ou com pouco fôlego para o

combate (GARCIA, 2008). Dessa maneira, tem sido muito difícil para as pessoas com mais de 40 anos (agora em 2017) repensar as situações de racismo que sofreram nas suas infâncias negras. Decorre desse e de outros fatos, as dificuldades de constituições identitárias, sendo o silenciamento, a opção mais recorrente.

Mesmo pesquisadoras brancas como Demarzo (2009), elencam fatos sobre as identidades negras silenciadas, que como estagiária, a autora ouviu. Em determinado momento, obteve de uma criança negra, a confissão de que não gostava da própria cor, o que a levou a desvelar o silenciamento que compõe o racismo à brasileira. A autora comenta, que na sua trajetória escolar, pouco tinha encontrado mulheres e homens negros, que estes e estas nunca haviam feito parte de sua convivência, e revela sobre tal fato:

Não pretendo aqui utilizar meu histórico de vida para justificar minha isenção frente a um problema social que atinge diretamente milhares de pessoas do Brasil e tantas outras mais em todo mundo, mas mostrar como nossa formação como pessoa, ao longo da vida, nos imputa a um silenciamento a determinadas relações entre as pessoas que, ao mesmo tempo em que não nos faz enxergar, introjeta ideologia de que o problema não existe (DEMARZO, 2009, p. 11).

Em outros casos, a questão do racismo já identificado, propicia que exista seu combate, com a tentativa de discussão sobre o racismo na escola, portanto combatendo o silenciamento. Souza (2012) na dissertação **Percepção de infância de crianças negras por professoras de educação infantil**, na revisão bibliográfica, e durante várias passagens do trabalho, exemplifica situações de silenciamento e discute no tópico “Criança negra ausente e criança branca presente” as percepções das professoras de educação infantil sobre estas ausências. A discussão toma como foco não só o silenciamento sobre o racismo, mas o racismo institucional que faz ausente da creche pesquisada, as crianças negras.

Em alguns casos há uma opção diferenciada para discutir o temário das relações étnicas e raciais negras: optando por fazer emergir das fontes históricas o silêncio que existiu quando a educação do povo negro esteve no centro de vários grupos militantes. **Os Jornais da Raça Negra** foram fontes privilegiadas desse processo histórico utilizados em vários trabalhos (BARROS, 2005; FONSECA, 2007; PORTELA, 2012; FERREIRA, 2012; ARAÚJO, 2013; SOUZA, 2013, etc.), mas no entanto, alguns trabalhos optaram pela recuperação dessa história através dos relatos orais da vida de professoras negras da educação infantil, o que ilustra a riqueza das fontes de pesquisas utilizadas para compôr a historiografia da educação da pessoa negra no estado de São Paulo. Nunes (2012) optou pela metodologia da história oral de vida, ao compor várias “Histórias de ébano”. Assim, ela recuperou

exemplos das concepções sobre educação que pautaram alguns grupos negros em relação às concepções tradicionalmente estabelecidas (nos anos de 1850 até o final desse século onde ocorreu, tardiamente a abolição da escravatura) concepções sobre educação, pois:

(...) a consagração da ideia de educação como sinônimo de escola deu-se neste tempo. Esta correspondência não foi assimilada facilmente pela população negra, já que para este grupo social, por muito tempo, além de ter sido excluído dos bancos escolares, tendo assim necessidade de forjar outros modos de inserção na sociedade brasileira, via a educação não apenas de modo institucionalizado, mas também a partir de práticas cotidianas e das vivências (NUNES, 2012, p. 136).

A discussão de Nunes (2012) em vários trechos do trabalho sobre o silêncio das fontes históricas da educação do povo negro, justifica em certa medida, as enormes barreiras para que o Movimento Negro como sujeito (GOMES, 2011) possa defender outros focos na educação, propondo uma educação pluriversalista (NOGUERA, 2014).

“Ler o silêncio” foi uma escolha no trabalho de Santiago (2014), pois o pesquisador ficou atento para as várias manifestações das crianças na EMEI e “leu”, inclusive no projeto arquitetônico da creche, o silenciamento da cultura negra na escola:

A impossibilidade de reconhecimento do patrimônio cultural negro na educação infantil gera um vazio, um buraco, que é preenchido por um eurocentrismo marcado pelos princípios de embranquecimento. O ideal de embranquecimento se utiliza da desvalorização e negação da cultura negra atrelada a inculcação de padrões e condutas socialmente valorizados no meio dominante para se impor, criando diferentes elementos simbólicos que contribuem, justificam e reproduzem as sanções determinadas por uma elite racial branca colonizadora (SANTIAGO, 2014, p. 23).

Assim, o silenciamento sobre o racismo está intrinsicamente ligado ao silenciamento da cultura negra na escola e na sociedade como um todo, arrebanhando convenientemente, elementos valorizados da cultura negra para o genérico “brasileira”, quando interessa ao mercado do saber e aos mercadores do saber. Quando não interessa, os negros são os negros e a negritude atrelada ao negativo, à “lista negra”.

O olhar mais atento do pesquisador ou da pesquisadora permite que exista um comprometimento que pode vir a ter na branquitude um fator de aliança na luta antirracista:

No processo de desinibição da escuta comecei a e arriscar a ouvir os gestos, as paredes, as brincadeiras, os movimentos inibidos, abrindo os meus ouvidos para aquilo que não fazia som algum, pois é necessário que as pesquisas deem oportunidade para as crianças serem ouvidas, pois voz elas têm, e como já dito acima, aproveitam-se dela (SANTIAGO, 2014, p. 13).

O posicionamento do pesquisador, no caso de Santiago e de pesquisadora como Demarzo, revelam possibilidades dessa aliança positiva entre negritude e branquitude no combate ao racismo.

## **2) Professoras e as práticas pedagógicas no combate ao preconceito e ao racismo na creche e na educação Infantil**

Desde a estética apresentada aos bebês, as vestimentas, cores e adereços utilizados, é construído (ou não) um pertencimento etnicorracial. As crianças crescem e ao olharem as fotografias produzidas pela família, admiram como estavam vestidas; depois de uma determinada idade (11 a 16 anos, depende da família), criticam ferozmente como foram vestidas. Este é o ponto crucial da construção identitária. Dias (2007) comparece com a narrativa das suas memórias de infância, justamente quando recorreu a estas memórias para atuar com mais competência nos processos antirracistas.

Lembro-me dos meus primeiros dias na pré-escola e de duas irmãs gêmeas, muito brancas e muito más, vestidas de amarelo. Todos os dias elas roubavam meu lanche. Meu irmão então, dividia o seu comigo. Até que um dia, cansado dessa rotina, ele resolveu guardar consigo meu lanche e me entregar só na hora do recreio. Já maior, mas não mais que nove anos, em Campo Grande, recordo meninos importunando-me na escola. Todo dia era uma coisa diferente. Um dia eles me jogavam água, noutro, era ovo; ou então riam de mim. Não consigo recordar seus rostos, porém me lembro do riso de escárnio presente nessas cenas e de meu irmão brigando com eles. Havia sempre um fato a me deixar alarmada, chateada, amedrontada (DIAS, 2007, p. 23).

A autora recorda com tristeza, do despreparo de seus pais para lidarem com as situações de racismo a que foi submetida durante sua infância. Mas somente no Movimento Negro, afirma ela, que pode compreender e aprender a lidar com o racismo: “Reagi a essa descoberta de meu pertencimento racial assumindo minha condição de negra. Finalmente soube algo que outros souberam de mim. Ter posse dessa informação deu-me elementos para minha defesa” (DIAS, 2007, p. 25).

Como profissional, construí na educação, meu espaço de atuar. Estava atenta à menina negra com olhos suplicantes de socorro na sala de aula. Tinha ouvidos abertos para ouvir xingamentos no recreio entre crianças negras e brancas. Soube apreender o sentido das palavras de uma coordenadora da escola onde ia trabalhar quando me falava sobre as crianças e referiu-se a um menino negro do seguinte modo: “Ele é pretinho, mas muito inteligente”. Em 1996, pude sentir o impacto do racismo na escola. Estava numa nova unidade, no início do ano letivo, quando um professor de educação física pediu para consultar a minha lista de chamada e, ao constatar três nomes, disse rindo para os outros professores da escola: “Ih Ela ficou com os bugres”. Quando entrei em contato com meus alunos, descobri o significado de ser “bugre” naquela escola. As três crianças indígenas sentiam-se acuadas na sala

de aula. Sentavam-se juntinhas e apenas um deles falava comigo; os outros, quando eu me aproximava, choravam. Eles não me conheciam, mas conheciam o espaço escolar e como eram tratados nele (DIAS, 2007, p. 25).

Por outro lado, quando o município (em grande parte responsável pela educação básica) instituiu projetos, programas e uma legislação dialogada sobre as relações étnicas e raciais há um roteiro que elenca para as equipes pedagógicas possibilidades de ações antirracistas, até porque várias dessas ações dependem de aporte financeiro para que funcionem a contento.

As práticas pedagógicas de combate ao racismo dependem, em boa parte, revelam os conteúdos das histórias de vidas das professoras negras, dessa assunção identitária. É também fundamental que professoras brancas como Demarzo possam assumir que ao olhar atentamente para as situações de preconceito e racismo na escola, estão constituindo um diferencial para a proposição e atuação no antirracismo e contra os preconceitos de toda ordem na dinâmica escolar.

## **2. 1. Currículo escolar e o combate ao preconceito racial nos documentos oficiais**

Os documentos oficiais, mesmo antes da LDBN de 1996, têm sido pródigos em tratar de uma educação que contemple as diferenças entre grupos de crianças e seus pertencimentos. Alguns deles, produzidos ou publicados pelo MEC inclusive, podem ajudar na reflexão sobre as barreiras que a educação antirracista têm enfrentado, sem conseguir avançar no ritmo necessário para um eficiente combate ao preconceito que o racismo social manifesta.

- 1988 – Creche Urgente
- 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente
- 1991 – Professor de Pré-Escola
- 1994 – Política Nacional de Educação Infantil
- 1994 – Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil
- 1994 – Educação Infantil: Situação Atual
- 1995 – Educação infantil: Bibliografia Anotada
- 1995 – Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças – 1ª edição
- 1996 – LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- 1998 – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil



- 1998 – Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituição de Educação Infantil
- 1999 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
- 2000 – Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil
- 2001 - Plano Nacional de Educação – PNE/2001
- 2002 - Integração das Instituições de Educação Infantil aos Sistemas de Ensino
- 2006 – Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil
- 2006 – Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituição de Educação Infantil – Volumes 1 e 2
- 2006 – Política Nacional de Educação Infantil: pelo Direito das Crianças
- 2009 – Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de Avaliação
- 2009 – Indicadores de Qualidade da Educação Infantil
- 2009 – Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças
- 2009 – Orientações sobre Convênios entre Secretarias Municipais de Educação e Instituições Comunitárias, Confessionais ou Filantrópicas Sem Fins Lucrativos para Oferta de Educação Infantil
- 2009 – Educação Infantil: Saberes e Práticas da Inclusão
- 2010 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
- 2011 – Deixa eu Falar! Organizado pela Rede Nacional Primeira Infância e Secretaria Executiva do MEC
- 2011 – Monitoramento do Uso dos Resumos Executivos dos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil visando a Qualidade e Qualificação do Trabalho
- 2012 – Brinquedos e Brincadeiras de Creches: Manual de Orientação Pedagógica
- 2012 – Oferta e Demanda de Educação Infantil no Campo

Diante dos vários documentos oficiais, as propostas para melhorar a qualidade da Educação Infantil e o currículo dessas escolas, no tocante ao combate do preconceito e racismo é possível, desde que existam os processos de formação continuada e o compromisso para continuidade nas ações.

O currículo escolar é efeito de longos processos de negociação, mas é também resultante dos trabalhos realizados dentro da sala de aula, com o apoio (ou não) da equipe de coordenação e gestão escolar. Daí a importância de que a equipe toda possa acessar as formações em serviço. Alguns para colaborar no processo antirracista e outras pessoas para ter a coragem de ir para o enfrentamento. Em algumas escolas é preciso sim, partir para o enfrentamento. Planejado, com argumentos potentes e potencializados nos coletivos.

**Quadro 12 – Currículo escolar e o antirracismo nos documentos oficiais**

PESQUISADOR (A)	
1. DIAS, 2007	Cita resoluções de Campinas específicas sobre RERN, Parecer CNE/CP 03/2006 <sup>88</sup>
2. CALADO, 2014	O currículo dessas escolas buscou incluir o combate ao preconceito
3. OLIVEIRA, 2004	Debate em vários pontos sobre como incluir o temário no currículo e elabora críticas sobre o silenciamento das RERN no currículo, analisa o currículo da escola onde propôs intervenção
4. PICCOLO, 2008	Trata dos vários preconceitos, mas cita pouco o preconceito nos documentos oficiais; não relaciona com o currículo escolar, mas com o cotidiano da escola
5. OLIVEIRA, 2009	Trata brevemente da ausência de História da África no currículo das professoras entrevistadas e critica o preconceito contra negras e negros; não cita uma única vez a Lei 10.639/2003
6. DEMARZO, 2009	Participou de uma pesquisa sobre a implementação de políticas antirracistas
7. TELES, 2010	Há muito mais citações sobre o racismo do que sobre as leis antirracistas, mas existem citações da Lei 10.639/2003 e do Parecer CNE 03/2006
8 SOUZA, 2012	Todas as entrevistadas realizaram cursos de formação sobre as RERN, e assim conheciam e citavam as leis sobre o temário
9. NUNES, 2012	Perpassa todo o trabalho, inclusive citados em experiências formativas com professoras e na experiência como professora da pesquisadora
10. DADIE, 2013	Utiliza, recomenda os documentos oficiais e sua análise
11. SANTIAGO, 2014	Cita, recomenda e utiliza os documentos oficiais no trabalho

Fonte: Pesquisa de Campo/2017

Nesse tópico, posso afirmar que todos os trabalhos sobre RERN aqui debatidos, ao menos citaram os documentos oficiais sobre antirracismo. Dias (2007), citou, e comentou, inclusive, as resoluções de Campinas específicas sobre RERN, além de debater o Parecer CNE/CP 03/2006. A tese de Calado (2014) apresentou, além dos documentos oficiais e seu imbricamento com o currículo das escolas, parte de sua experiência na Faculdade Zumbi dos Palmares, onde atuou como docente e orientadora de estágios.

<sup>88</sup> Parecer CNE/CP 03 de 2006 recomendou a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira no Currículo Escolar.

Nessas interações, tomei contato com as histórias dos sujeitos que afirmavam terem vivenciado situações de racismo e preconceito racial na escola, na família, nos espaços de trabalho e na sociedade em geral. Tais experiências levaram a identificações; tocava-me, por exemplo, o fato de os alunos se sentirem em casa naquela instituição de ensino, em suas palavras era “nosso quilombo”. Também observava algumas semelhanças entre suas histórias de vida e a minha, no campo econômico, na perseverança, na tenacidade, ou na busca por melhoria das condições de vida por meio dos estudos. Fui tornando negra (CALADO, 2014, p. 17).

Ora, sem a sensibilidade para adequar os conteúdos curriculares ao cotidiano das ações, somente a prodigalidade da legislação antirracista não irá conduzir em direção as alterações necessárias nos currículos escolares, mesmo que exista boa vontade e conhecimento para estas mudanças. Entre o estabelecimento em leis e a práxis pedagógica da aplicabilidade das leis antirracistas, há um caminho enorme a ser percorrido.

As professoras pesquisadas por Calado nem sempre tinham uma proposta de trabalho com as RERN explícitas na formatação curricular, observa ela. Porém,

Os depoimentos de nossas entrevistadas mostram a riqueza de suas experiências no cotidiano do fazer pedagógico. Essas professoras conseguem verbalizar suas dores e experiências vividas com o racismo e transformá-las em ações pedagógicas antirracistas, lhe atribuindo novo sentido. Percebemos que, dessa forma, as histórias pessoais permeavam as suas práticas pedagógicas, sugerindo uma conexão entre subjetividade e enfrentamento ao racismo (CALADO, 2014, p. 146).

Como se trata de uma pesquisa sobre o **Prêmio Educar para a Igualdade**<sup>89</sup>, todas as escolas pesquisadas já tinham incluído em seus currículos as ações antirracistas, laureadas com o Prêmio instituído pelo CEERT.

Oliveira (2004) realizou sua pesquisa no início das implantações da Lei 10.639/2003, sem ter sido publicado o Parecer CNE/CP 03 de 2006, e ainda assim, debate em vários pontos de sua dissertação, sobre como incluir o temário no currículo, elaborando críticas sobre o silenciamento das RERN no currículo, além de analisar o currículo da escola onde propôs intervenção.

A escolha de Piccolo (2008) foi a de tratar dos vários preconceitos, citando pouco os preconceitos nos documentos oficiais; além de não relacionar com o currículo escolar, mas pontua a necessidade de ações antirracistas no cotidiano da escola.

O foco de Arlete de Oliveira (2009) são as professoras de creche (Educação Infantil). Trata brevemente da ausência de História da África no currículo das professoras entrevistadas

---

<sup>89</sup> “O Prêmio Nacional: Educar para a Igualdade Racial – experiências de promoção da igualdade racial/étnica no ambiente escolar”, em suas duas edições – 2002 e 2004, registrou cerca de 500 projetos de ensino propostos por professores (as) sensíveis à temática e que, incentivados pelo prêmio, dispõem-se a cooperar na reestruturação curricular e construção de indicadores de boas práticas pedagógicas com abordagem racial/étnica” (CEERT, 2004-2005, p.23).

e critica o preconceito contra negras e negros; não cita uma única vez a Lei 10.639/2003, a principal lei no debate antirracista.

Já Demarzo, (2009) participou de uma pesquisa na implementação de políticas antirracistas. Para seu trabalho de mestrado, ela recolheu dados dos relatórios das escolas que realizaram projetos específicos com as RERN. Assim, ela deduziu, com base nos relatórios e na realização das entrevistas com as professoras e gestoras da creche que:

O que se pode apreender, enfim, sobre o tema, a partir do estudo dos relatórios, é que há um avanço considerável, de forma geral, no debate sobre diversidade étnico-racial, uma vez que há o reconhecimento das diferenças entre as pessoas, numa perspectiva de valorização destas, mesmo que estejam ainda limitadas a uma compreensão de diferenças físicas (DERMARZO, 2009, p.90).

As ações empreendidas na escola, com a colaboração da equipe pedagógica, ilustra Demarzo, foram eficazes para que o temário passasse a fazer parte da práxis na instituição, perpassando a constituição do currículo escolar.

Carolina de Paula Teles (2010) focalizou as ‘Representações Sociais’, em sua dissertação, mais produzindo várias citações sobre o racismo, do que propriamente discutindo sobre as leis antirracistas. O foco no trabalho da professora a fez citar a Lei 10.639/2003 e o Parecer CNE/CP 03/2006.

Em alguns casos, como na pesquisa de Sousa (2012), todas as entrevistadas realizaram cursos de formação sobre as RERN e assim conheciam e citavam as leis sobre o temário, com a possibilidade de incluir no currículo escolar o trabalho efetivo com as RERN, assim como Nunes (2012), que na sua pesquisa, selecionou as professoras negras de educação infantil, dentro de um processo formativo com as relações étnicas e raciais negras. Dessa maneira, a constituição do currículo nas EMEIS onde estas professoras atuavam, segundo Nunes, trazia a repercussão dos processos formativos que participaram.

Analisando as obras de literatura infantil, Dadie (2013) verifica que, para fazer um trabalho eficiente com a literatura afro-brasileira ou africana na educação infantil, é preciso que as professoras compreendam a importância do estudo das técnicas para trabalhar com as crianças, avaliando o acesso da criança ao bom livro de literatura, tomando para si o papel de boas mediadoras de leitura. Conhecendo as RERN estas professoras, como Dadie, podem solicitar e buscar pelos títulos literários que possam compor o acervo no trabalho antirracista.

O autor de “**O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado.**” Hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil, SANTIAGO (2014), cita, recomenda e utiliza os documentos oficiais no seu trabalho,

constituindo um capítulo para discutir as políticas públicas de combate ao racismo, pautando a importância do Movimento Negro nessas novas constituições curriculares:

A luta do Movimento Negro, ao longo do século XX, pela construção da educação das relações étnico-raciais e por mudanças na educação básica pode ser tomada como um exemplo de reivindicações para o rompimento desta postura política educativa. O Movimento Negro apresenta novas propostas para se ensinar e aprender, desarticulando a visão unitária (eurocêntrica) estabelecida dentro dos currículos, para que eles também possibilitem a construção do respeito e valorização de todas as raízes culturais que constituem a nação brasileira (SANTIAGO, 2014, p. 96).

Nos trabalhos analisados, os documentos oficiais pactuam novas possibilidades no trabalho antirracista, pois na letra da lei, nem sempre existe motivação consciente perpassando a vontade de mudança. A vontade de mudança precisa ser alimentada e debatida. A pauta do currículo antirracista, não encontra eco nas cadeias do autoritarismo, que ainda persiste nas relações sociais, inclusive na dinâmica das escolas da Educação Infantil (AMARAL, 2013).

## 2.2 A importância da formação continuada nas RERN

Vários depoimentos foram colhidos quando da implementação da Lei 10.639/2003, e com poucas exceções, a maior preocupação estava em como implementar as letras da lei, com dúvidas inclusive, sobre a necessidade do trabalho que havia pela frente para conhecer a história da África (ou das tantas Áfricas) que o Movimento Negro já vinha pautando, desde antes do processo da abolição oficial da escravatura.<sup>90</sup> As reivindicações do Movimento Negro precisaram de tradutores (as), alguns com enorme compromisso, mas ainda com o status de agência.

As formações continuadas propostas com a implementação da Secretaria de Política de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), criada em consonância com as mais vigorosas reivindicações do Movimento Negro, possibilitou que um amplo leque de ofertas passasse a existir, com cursos, seminários, publicações e materiais de apoio pedagógico que puderam ser disseminados:

(...) as práticas de homens e mulheres negras que individualmente ou em grupos, sempre reagiram no passado (e continuam a reagir no presente) às tentativas da

---

<sup>90</sup> Maria Firmina dos Reis foi uma escritora negra, que já em 1801 publicou contos a favor da abolição da escravatura, com foco nas personagens femininas, narrando a opressão que estas mulheres negras sofriam. Manteve um jornal e publicou nele romances em capítulos.

mentalidade colonialista de lhes impor, pela força, uma vida completamente estranha a que tinham em seus lares no continente africano. Chamaremos a essas práticas de antirracismo, e mostraremos que elas têm continuidade nos dias atuais (CNTE, 2016, p.8).

No combate ao racismo, em consonância com as reivindicações do Movimento Negro organizado, a ação de militantes, que no momento dessas formações, estavam em lugares propícios para coordenarem, interferirem nas formações continuadas, foi fato decisivo para a assunção do temário como fundamental para as novas abordagens curriculares, nascidas das demandas dos vários movimentos sociais, não só do Movimento Negro.

**Quadro 13 – Formação continuada nas Relações Étnicas e Raciais Negras**

PESQUISADOR (A)	
1. DIAS, 2007	A autora coordena processos formativos em Campinas e Campo Grande
2. CALADO, 2014	Escolas com formação continuada avançam diante do desafio das RERN
3. OLIVEIRA, 2004	Cita a situação de “babás”, crecheiras e necessidade do trabalho na creche como “continuidade” do trabalho doméstico “no cuidar dos filhos”; sem “necessidade de formação continuada” ou “inicial”, na fala de algumas entrevistadas
4. PICCOLO, 2008	-
5. OLIVEIRA, 2009	Uma das entrevistadas participou do PEC – Programa de Educação Continuada (onde 40% das participantes eram negras)
6. DEMARZO, 2009	A pesquisadora mostrou-se consciente sobre a temática e insistiu nos processos formativos, mesmo com a negação (praticamente unânime) de que no Brasil não existe racismo por parte das escolas onde foram propostas ações com a Lei 10.639/2003
7. TELES, 2010	Cita na sua revisão bibliográfica com intensidade e também após as formações da professora entrevistada
8. SOUZA, 2012	Todas participaram e tinham base para discussão e percepções das diferenças, com foco nas diferenças raciais
9. NUNES, 2012	Aparece várias citações nos documentos pesquisados e em falas das professoras entrevistadas
10. DADIE, 2013	Cita como importante para mediação de leitura
11. SANTIAGO, 2014	Durante as entrevistas com as professoras da creche a citação à formação inicial e continuada aparece com intensidade, inclusive nas questões elaboradas pelo pesquisador

Fonte: Pesquisa de Campo/2017

O curso realizado no município de Campinas, narra Dias (2013, p. 222/223) foi realizado em três módulos de 16 horas cada, e abarcou os temas: resgate histórico e conceituação básica da questão racial; dados estatísticos sobre educação e as relações raciais; a discriminação racial no livro didático; as leis de promoção da igualdade racial; relatos de práticas do **Prêmio Educar para a Igualdade Racial**; etapas de um processo de seleção; metodologias de análise de práticas educacionais; construção do conceito de raça no Brasil;

recuperação e avaliação da experiência “Valorizando a promoção da igualdade racial em Campinas”; processos de registro das práticas; lei 10.639/03 – contextualização histórica e sobre os jogos, músicas e brincadeiras na sala de aula. A autora coordenou os processos formativos em Campinas/SP e Campo Grande/MS e, com isso realizou uma análise comparativa entre os dois processos formativos.; balizando a importância da formação continuada. A metodologia do curso desenvolveu várias estratégias: trabalho em duplas, atividades individuais, atividades com músicas, com poesias, textos literários, apreciação de fotografias, dinâmicas de grupos para sensibilização, assistência de documentários, análise de imagens em revistas e reescrita de textos poéticos, etc.. Para cada tema tratado, um palestrante ou uma dupla de palestrantes coordenavam o trabalho (p. 223). A pesquisa ocorreu também após as formações continuadas, e pode contribuir na dinâmica de trabalho dessas formações com as RERN:

Quando perguntamos sobre os motivos que as levaram a fazer o curso, as respostas todas transmitiam a ideia de questionar suas certezas adquiridas pela rotina profissional. Há uma motivação pessoal/profissional em todas as respostas, mas o pertencimento racial lhes dá um componente diferenciado. As educadoras negras sentiram-se mobilizadas para realizar uma formação com enfoque na promoção da igualdade racial porque queriam entender os significados de “ser negra e ser negro de região de maioria negra” (pp. 230-231).

A autora revela que as educadoras brancas foram motivadas a fazer o curso devido aos questionamentos que foram produzindo no exercício de sua profissão, pois algumas situações as levaram a questionar se é verdade que “criança não discrimina”, ou questões sobre a formação profissional que realizaram; e que até então não “levaram em consideração as diferenças”.

**O Prêmio Educar para Igualdade Racial**, ao selecionar propostas enviadas pelas escolas da educação básica, e no caso das entrevistadas por Calado (2014), algumas professoras e equipe gestora da Educação Infantil, previu em suas etapas de qualificação após o Prêmio, uma formação continuada nas escolas laureadas.

Nesse caso, o grupo de participantes da prática pedagógica contou com sete professoras. Inicialmente, agendamos um encontro com as professoras ganhadoras do Prêmio e solicitamos que elas indicassem uma profissional para a entrevista. A escolhida foi Patrícia Maria. Elas relembrou que a coordenadora pedagógica da época foi quem as incentivou a fazer a inscrição no Prêmio. Patrícia Maria e as demais colegas ficaram lisonjeadas em receber alguém interessada no trabalho delas, e consideraram inusitada a presença de uma pesquisadora da USP em uma escola de periferia, para conhecer o trabalho de professoras da educação infantil. Esta perplexidade talvez indique um certo distanciamento entre a escola pública e a universidade (CALADO, 2014, p. 154).

Há no trecho citado, alguns elementos dignos de análise no tocante à formação continuada, pois as professoras ficaram “lisonjeadas”... Porém, a pesquisadora aponta “um certo distanciamento” entre a universidade e as escolas da periferia de São Paulo. Para participar de uma formação continuada, prevista no escopo do **Prêmio Educar**, o próprio CEERT criou estratégias para que experiências exitosas no combate ao racismo pudessem compor as inscrições concorrentes ao Prêmio.

O **Prêmio Educar para a Igualdade** foi criado à partir de diagnósticos realizados pelo CEERT ao longo de duas décadas: em um primeiro momento a demanda pessoal de uma pesquisadora e de um pesquisador militantes do Movimento Negro: Maria Ap. Silva Bento e Hédio Silva Jr., no processo de criação de uma instituição, anotando os diagnósticos sobre as relações de trabalho e racismo institucional. Os diagnósticos levaram ao planejamento de ações, pautando a necessidade do trabalho na Educação Básica, juntamente com a necessidade em identificar as experiências exitosas, compondo um acervo de experiências que pudessem ser compartilhadas com outras escolas. O CEERT fez este processo, publicando e compartilhando o resultado desses Prêmios com vários públicos (pois utiliza como estratégias o site, facebook, impressão e distribuição dos livros, cartilhas, cadernos de atividades, CDRoons, etc... sempre gratuitamente):

O principal objetivo deste material é apresentar subsídios para práticas pedagógicas e de gestão voltadas para a promoção da igualdade racial na educação infantil. Vale ressaltar que a natureza deste material é orientar programas e ações capazes de promover direitos, incidindo efetivamente na vida das crianças, a curto prazo (SILVA JR., BENTO, 2011, p 09).

Ao propor, coordenar e também divulgar as ações, há uma circulação de informações que alimenta novos processos de formação continuada, pois o temário das relações étnicas e raciais negras continua exigindo um cabedal de conhecimentos, informações, suporte emocional, tanto de pessoas negras, como sob a ótica da branquitude. No trabalho de Calado (2014), temos exemplos de escolas, com formação continuada, que avançaram diante do desafio das RERN, mesmo aquelas instituições de ensino, muitas vezes fisicamente distantes, de centros produtores e divulgadores das pesquisas acadêmicas.

As formações continuadas podem ser aclamadas diante da constatação de Oliveira (2004), quando ela ouviu de algumas de suas entrevistadas que “babás” ou “crecheiras” realizam um trabalho na creche, definido por estas educadoras como uma “continuidade” do trabalho doméstico “no cuidar dos filhos”; sem “necessidade de formação continuada” ou “inicial”, basta “gostar de criança”. Além de ser um dos primeiros trabalhos após o ano 2000,



a ir ao chão da creche para realizar a pesquisa, trouxe vários elementos que podem ainda, estar em vigor no pensamento sobre a formação inicial e continuada das profissionais da creche.

Diante da quantidade e da qualidade dos documentos oficiais produzidos para tratar dessa importante base da educação de crianças, a pesquisa de Fabiana de Oliveira (2004) revigorou não só a luta por vagas em creche, como também a qualificação da educação infantil ofertadas nestas creches.

Tanto assim, que tempos depois, Arlete de Oliveira (2009), captura na fala de uma das entrevistadas a importância de sua participação no Programa de Educação Continuada (PEC), constituído na Secretaria Municipal de Educação do Município de São Paulo.

Outra constatação do trabalho de Oliveira é de que 40% das participantes desse processo formativo eram negras. No momento de sua pesquisa de campo, Oliveira (2004) revela:

As profissionais que atuam na creche diretamente com as crianças se reconhecem enquanto “pajem” e não enquanto “educadoras”, uma das entrevistadas chegou até a dizer: *“eu sou pajem, mas agora estou atuando como educadora, como eles estão colocando aí agora”* (p. 56).

A constituição da identidade profissional é uma das demandas mais importantes no tocante à formação continuada, inclusive para as novas concepções para a educação infantil, que sempre esteve entre o “cuidar” ou o “educar”, quando uma concepção mais próxima do ideal seria cuidar e educar concomitantemente, com uma consciência plena que a Escola de Educação Infantil exige profissionalização e que a identidade profissional demanda também equiparação salarial com o salário de outras etapas do processo educativo, quiçá valores acima, pois a base educacional para as crianças é fundamental nas séries avante..

Levando-se em consideração a passagem do tempo e a divulgação de várias pesquisas sobre educação e relações raciais, Demarzo (2009) pode constituir-se como uma pesquisadora conscientizada sobre a temática das RERN e insistir nos processos formativos, mesmo com a negação (ainda recorrente) de que no Brasil não existe racismo por parte das escolas onde foram propostas ações com a Lei 10.639/2003.

A vida fora do ambiente escolar passa assim, a trazer reflexões a partir de aprendizagens adquiridas com a busca da reeducação das relações étnico-raciais, tornando-se um processo em que se ensina e se aprende. Para Antonieta e Inaycira essas aprendizagens já se mostravam desde pequenas, nas experiências negativas e/ou positivas de serem negras, tendo a família um papel muito claro de espaço de aprendizagem. Para as professoras Luísa e Lélia, as relações étnico-raciais na vida fora da escola e na família passam a ter um sentido crítico, de questionamento e

reflexão, já quando adultas, a partir do momento em que percebe que nessas relações existem problemas (DEMARZO, 2009, p.102).

As formações continuadas são fundamentais para o apoio no momento da crise diante da percepção sobre o racismo que atinge negras e negros e nas discussões na ótica da branquitude, que professoras e professores brancos podem realizar diante dos fatos racistas.

O caminho sugerido por Teles (2010) enfatiza, em vários trechos de seu trabalho, o quanto a formação continuada é importante para que as professoras possam intensificarem os processos antirracistas. Na escola infantil pesquisada, Teles considera a importância das várias atividades pautadas pela professora, mesmo que com a sugestão da diretora da escola. Nesse trecho ela trata, especificamente da utilização dos filmes animados do programa **A Cor da Cultura**:

Apesar de reconhecer que essas atividades ocorreram de modo pontual, atendendo à solicitação da diretora, consideramos que esse fato não impede que se tenha ganhos positivos, ou seja, que possibilite que as professoras reflitam sobre suas representações e que as crianças tenham a oportunidade de experimentar atividades que valorizem as diferenças. Importante também, e com potencial de mudança, é a construção de outras referências e materiais pedagógicos que possam promover a reeducação das relações raciais (TELES, 2010, p.123).

Ao analisar seu Diário de Campo e os excertos que utiliza para criticar as “permanências” da professora que acompanha, Teles desvela o quanto a professora sente-se chateada, por estar descobrindo o “racismo” presente nos materiais pedagógicos, nos livros de literatura e também no cotidiano da escola, “sonhando” com um mundo onde não exista racismo, nem discriminações! Sem as formações, a professora entrevistada por Teles não incluiria os temas antirracistas nas suas aulas:

A professora argumenta não querer trabalhar as diferenças pensando somente nos negros, mas em todos, ponto em que também concordamos, considerando que não somente os negros que são diferentes, mas todos nós. Chamamos a atenção para o fato de que os livros com personagens negros em destaque parecem não caber na representação social sobre o trato das diferenças da professora, o que nos faz supor que esta pode ainda estar ancorada no ideal de um país mestiço, plural, enfim, no discurso antirracista e no direito de igualdade para todos (TELES, 2010, p. 141).

Seria injusto imputar às professoras da educação infantil atuantes nessa primeira década dos anos 2000, o conhecimento necessário para trabalhar com as atividades antirracistas, pois o poder decisório do Movimento Negro, que reverberaram nas prerrogativas legais pós-LDBN, coroadas em 2003 com a Lei 10.639/2003, estão chegando agora, muito vagarosamente nos cursos de formação para a Educação Infantil e séries iniciais da Educação Básica.

As formações continuadas são comemoradas no trabalho de Souza (2012) ao relatar, inclusive, os Programas de Educação Continuada propiciados às professoras que até então, tinham cursado o Magistério (à nível do Ensino Médio):

Patrícia conquista e é conquistada pela Educação Infantil. Suas atuações como professora de Educação Infantil não se delimitaram apenas a creche e a pré-escola, mas têm atravessado seu dia-a-dia emaranhando-se de forma que a sua experiência docente contribui em seu curso de Pedagogia. Como se pode observar, é no decorrer de suas trajetórias profissionais que as professoras constroem as referências do fazer docente que embasam a sua prática, e esta construção se fortalece nas reuniões de grupo de estudos de professoras, nas leituras realizadas com o coletivo de professoras confrontando suas experiências com as teorias discutidas (SOUZA, 2012, p.82).

Estar no espaço escolar como professora, foi uma conquista importante para as famílias negras. O espaço escolar, apesar de ser constantemente desconsiderado “por uma vasta literatura educacional” (NUNES, 2012, p. 235) tem sido celebrado pelas famílias negras, que durante séculos teve mecanismos explícitos ou sub-reptícios que impediram o acesso a uma educação de qualidade aos seus componentes.

A formação continuada, quando mulheres negras professoras adentram o magistério, é mais um fator a ser conquistado. O “tornar-se negra” para a professora negra faz-se em contato com outras profissionais da educação. No dizer de Nunes (2012) “as professoras entrevistadas tem uma boa impressão de si mesmas e de seu trabalho, mas percebem que a sociedade ou o governo não as vêem com o mesmo valor que elas se vêem” (p.250).

A formação e as discussões provindas nestas oportunidades são importantes para desmitificar opiniões que não conseguiram ser rebatidas no cotidiano, através do senso-comum.

O trabalho de Dadie (2013), focado na literatura, menciona as formações continuadas como importante para mediação da leitura.

Já Santiago (2014), durante as entrevistas com as professoras da creche, pondera a importância da formação inicial e a formação continuada aparece com intensidade, inclusive nas questões elaboradas pelo pesquisador:

Educar-se nas relações étnico-raciais é promover a reeducação das relações entre negros e não negros, emergindo as dores e medos que têm sido gerados pelos processos de opressão existentes na sociedade, proporcionando uma formação de cidadãos e cidadãs empenhados/as em promover mudanças sociais, que lutem por igualdade no exercício dos direitos próprios a diferentes pertencimentos étnico-raciais (SANTIAGO, 2014, p. 101).

### 2.3. A maneira como as professoras lidam com as situações de preconceito na escola

#### Boxe 8: Exemplo de prática promotora da igualdade racial

Direto da prática

Use as palavras certas

*Eu posso me referir a uma criança como negra? Como preta? Se eu falar dessa maneira, ela não vai se ofender? Foram muitas as dúvidas que ouvimos das professoras com quem trabalhamos ao longo da formação. E a primeira questão que abordamos foi a do silêncio.*

*Por que não podemos nos referir a alguém como negro, se falamos respeitosamente, acentuando sem preconceito uma diferença evidente? Nossa sociedade tem uma relação ambígua com a diferença de cor entre as pessoas, ao mesmo tempo que a usa cotidianamente para desvalorizar pessoas negras, ao ser confrontadas diretamente com o tema tentam evitá-lo. É comum o uso do termo preta ou negrinho para se referir a uma pessoa que não está presente. Mas quando ela está presente se procura falar moreno, moreninho, pessoa de cor ou outros adjetivos? Ou quem ainda nunca presenciou um conflito em que a palavra negro ou preto aparece como um xingamento à pessoa?*

*Professoras Luciana e Ana Carolina, CEI Josefa Júlia, 25/05/2011.*

Fonte: SILVA JR., BENTO, CARVALHO, 2012 – p. 38

Aprender a lidar com os preconceitos e com o racismo contra negras e negros: esta é a tônica preconizada em todos os encontros no Movimento Negro como sujeito (GOMES, 2011), e também nas formações veiculadas pelas instituições sérias, que buscam promover a igualdade racial.

Durante muitos anos, mesmo entre os (as) militantes do Movimento Negro existiram dúvidas em relação aos termos e tratamentos mais ou menos respeitosos e alguns grupos foram propondo a utilização de outros “nomes” para a cor da pele. Sobre este fato debruçou-se Kabenguele Munanga, que registrou:

As propostas de combate ao racismo não estão mais no abandono ou na erradicação da raça, que é apenas um conceito e não uma realidade, nem no uso dos léxicos cômodos como os de “etnia”, de “identidade” ou de “diversidade cultural”, pois o racismo é uma ideologia capaz de parasitar em todos os conceitos (2005-2006, p. 53).

Também é Munanga, em um documentário do PANESB, que chama atenção para a diferença entre chamamento e xingamento. A questão é que nem toda pessoa negra, constituiu-se como negra (SOUZA, 1990; RIBEIRO, 1995), fato ainda mais complexo quando diz respeito às crianças pequenas. As pessoas adultas portam as dificuldades em lidar com a constituição identitária, ou com o racismo que permeou as relações raciais no Brasil, dificultando sobremaneira a assunção do antirracismo, com a possibilidade da igualdade racial, futura. Por isso, o cotidiano pautado pelas ações pautadas no patrimônio material e imaterial da cultura afro-brasileira é de fundamental importância. O acervo precisa de um tempo para

ser elaborado. Um bom acervo deve ter livros (literatura, enciclopédias, CDs, DVDs, peças étnicas originais e peças étnicas confeccionadas, além de uma organização que possibilite seu uso, tanto por estudiosas (os) sobre o tema, como a de pessoas que estão sendo introduzidas ao temário. Considerando que os grupos negros foram espoliados através dos séculos, é injusto (no mínimo) imputar às famílias negras que obtenham este acervo. Assim, é preciso criar mecanismos para que as entidades públicas adquiram, confeccionem e mantenham estes acervos: em cada um dos municípios brasileiros. No mínimo um acervo. Com acervos mais elaborados e com maior quantidade de itens nas capitais estaduais. Um bom exemplo de acervo é o do Museu AfroBRasil, nascido do acervo pessoal de Emanuel Araújo. Só assim é possível prescrever ou adotar o combate ao racismo como práxis cotidiana.

#### Quadro 14 - Práxis cotidiana e combate ao preconceito

PESQUISADOR (A)	
1. DIAS, 2007	Contando histórias de princesas negras; repintando quadros artísticos, discutindo situações de preconceito e racismo, levando a boneca negra para dormir em casa (inclusive os meninos levam a Cidinha); confecção de cartazes com a diversidade de pessoas e situações; Mediação com as famílias das crianças
2. CALADO, 2014	Mesmo professoras brancas já produziam iniciativas com a RERN
3. OLIVEIRA, 2004	Dificuldades para lidar com as questões de gênero \ Na creche pesquisada houve várias situações observadas que denotaram racismo por parte das educadoras das creches
4. PICCOLO, 2008	Não observou aulas, somente intervalo nos espaços abertos
5. OLIVEIRA, 2009	A professora que preparou-se mais e estudou a questão, consegue lidar melhor com situações de preconceito; porém há muitas narrativas de racismo que sofreram estas professoras
6. DEMARZO, 2009	Como a proposta foi específica sobre escolas e professoras que elaboraram propostas sobre relações étnicas e raciais houve várias experiências positivas
7. TELES, 2010	Há citações de interferência em situações de racismo na escola, mas existem mais sugestões de como lidar do que apresentação concreta das ações antirracistas
8 SOUZA, 2012	As professoras, mesmo participando de formação específica ainda negam o racismo como um fator determinante mesmo quando percebem e atestam o racismo existente, buscando formas para aliviar os fatos racistas e preconceituosos (“menino negro é menos falante, é mais tímido do que menina negra”)
9. NUNES, 2012	Aparece muito o que sofreram de preconceito (quase sempre aliado ao racismo) mas não há citação de como lidam com o preconceito na escola
10. DADIE, 2013	Cita a busca pela informação e ações empreendidas em sua experiência como professora
11. SANTIAGO, 2014	Conceitua e utiliza de forma crítica as situações de preconceitos, demonstra intensidade na resposta ao preconceito que o atinge, anota várias falas das professoras que confessam a dificuldade para lidar com o preconceito racial, com o preconceito de gênero. O pesquisador sugere então formas de combate ao preconceito, mas não esclarece se pôde, no momento de sua pesquisa debater com as professoras sobre suas falas que ilustram a dificuldade para lidar com preconceitos

Fonte: Pesquisa de Campo/2017

O tempo da escola, ainda na Educação Infantil é um tempo de possibilidades. Contando que existam as formações continuadas para propostas efetivas da igualdade racial, ou com proposições ocasionais, de uma professora, escola ou grupo de professoras, as atividades propostas, executadas e avaliadas para novas formatações ou composições, pode contar com alguns roteiros já percorridos, ainda necessariamente adaptáveis, possam servir como subsídios nas ações antirracistas cotidianas.

Dias (2007), relata que as professoras investigadas valem-se da contação de histórias de princesas negras; também repintam quadros artísticos, discutindo situações de preconceito e racismo, e possibilitam que as crianças possam levar para casa a boneca negra para dormir em casa (inclusive os meninos levam a Cidinha); também confeccionam cartazes com a diversidade de pessoas e situações, sem prescindir da mediação com as famílias das crianças, relatam em seus depoimentos professoras e formadoras sobre suas práticas antirracistas (no caso Lucimar Rosa Dias atua, além de pesquisadora, com o papel de formação continuada):

O que esses depoimentos indicam é que as educadoras buscam alternativas para trabalhar com as crianças pequenas. Parece pouco o que já estruturaram a partir dessas novas realidades, mas vale a pena observar que há permanência no trabalho. O que aponta para o fato de que elas realmente incorporaram essa questão como uma dimensão de suas práticas pedagógicas, em qualquer condição. Elas não se limitam a realizar o que aprenderam no curso, mas investigam, exercitam, abandonam e recuperam atividades que lhes possibilitem estabelecer com a criança uma comunicação (DIAS, 2007, p. 272).

Algumas experiências exitosas do **Prêmio Educar para a Igualdade Racial** foram encetadas com base nos depoimentos das famílias das crianças. Uma dentre as experiências, das narradas por Calado (2013), foi a do projeto intitulado pela professora como “Brasil África”, que deveu parte de seu sucesso ao envolvimento da equipe gestora. Na avaliação das edições anteriores do Prêmio, o CEERT incluiu a categoria Gestão Escolar “com o objetivo de estimular o compromisso da equipe gestora (diretora e coordenação pedagógica) na implementação das diretrizes curriculares das relações etnicorraciais” (CALADO, 2013, p. 153). Com o envolvimento da equipe escolar, também as professoras brancas produziram iniciativas com a RERN.

As positivities no combate ao preconceito vieram com várias pesquisas antecedentes, incluindo as anotações de Oliveira (2004), a respeito das dificuldades para lidar com as questões de gênero na creche pesquisada. Várias situações foram observadas que denotaram racismo por parte das educadoras das creches. A pesquisadora observou que com as crianças negras eram evitados os contatos físicos, as meninas loiras eram chamadas de

princesas e as meninas negras eram simplesmente “meninas”... Um dos garotinhos, como negro, era “Negão” e ainda tão pequeno já tinha seu pênis considerado “enorme” pelas educadoras da creche pesquisada. Por ser “um furação” ele ganhava castigo no cadeirão, mesmo quando as consideradas travessuras eram compartilhadas com o colega branco, mais tolerado... também nas naturais disputas pelos brinquedos, as crianças brancas da creche levavam vantagem em relação às crianças negras. Dessa maneira o trabalho de Oliveira (2004) esteve focado no diagnóstico, muito diferente das teses de Dias (2007) e Calado (2013), que já puderam contribuir com várias práticas antirracistas.

Piccolo (2008) não observou aulas, somente intervalo das aulas nos espaços abertos (pátio e quadra da EMEI). Ele considera as práticas sociais e demonstra estar atento às manifestações racistas:

A presença de manifestações preconceituosas nas relações entre negros e brancos pré-escolares demonstram o quanto essas atitudes estão enraizadas nas mais diversas práticas sociais, revelando-se inclusive naquelas atividades consideradas lúdicas por excelência, posto seus resultados não interferirem decisivamente na vida concreta dos indivíduos, assim como nas dramatizações infantis (PICCOLO, 2008, p.145).

A professora que se preparou mais e estudou as questões do antirracismo, consegue lidar melhor com situações de preconceito; porém há muitas narrativas de racismo que sofreram estas professoras, discute Oliveira (2009).

A proposta de Demarzo (2009) foi específica sobre escolas e professoras que elaboraram atividades sobre as relações étnicas e raciais, enquanto Teles (2010) narra interferência em situações de racismo na escola, mas existem mais sugestões de como lidar do que apresentação concreta das ações antirracistas. Já Souza (2012) discute sobre as professoras entrevistadas que mesmo participando de formação específica sobre as RERN, ainda negam o racismo como um fator determinante mesmo quando percebem e atestam o racismo existente, buscando formas para aliviar os fatos racistas e preconceituosos (“menino negro é menos falante, é mais tímido do que menina negra” são exemplos de falas das professoras).

Marisa Demarzo (2009) trata especificamente de uma proposta efetiva do trabalho com as relações etnicorraciais e assim ilustra fartamente as propostas efetivadas na escola. As atividades contidas nos relatórios das professoras foram elaboradas através das rodas de conversa, montagens de painéis, contação de histórias e trabalho com um livro sobre o corpo humano, para que as crianças pudessem fazer comparações entre cor de pele diferentes e também cabelos diferentes. Este processo foi compilado de 43 relatórios diferentes (DEMARZO, 2009, entre as páginas 59-69).

No entanto, a autora enfatiza que várias atividades antirracistas, descritas nos relatórios, trataram a cultura negra como folclorizada, buscando informações, inclusive das famílias dos alunos e alunas em datas específicas: maio e junho. Experiências positivas foram descritas também, pondera Demarzo (2009), quando uma professora relatou que introduziu uma discussão sobre a vinda dos africanos para o Brasil como escravizados, já portadores de uma cultura avançada, possuidores de línguas organizadas, maneiras de vestimentas, identidade marcada na pele e nos penteados, etc.; além de promover a contação de histórias com os livros **Ana e Ana**, **Gosto de África**, **Histórias de lá e de cá**, **A semente que veio da África**, entre outros, pontua Demarzo (p. 92).

A literatura afro-brasileira é o ponto forte da dissertação de Dadie (2013) e debateremos no item específico de literatura.

Já Santiago (2014) conceitua e utiliza de forma crítica as situações de preconceitos, demonstra intensidade na resposta ao preconceito que o atinge, anota várias falas das professoras que confessam a dificuldade para lidar com o preconceito racial, com o preconceito de gênero. O pesquisador sugere então formas de combate ao preconceito, mas não esclarece se pôde, no momento de sua pesquisa, debater com as professoras sobre suas falas que ilustram a dificuldade para lidar com os preconceitos.

#### **2.4 O tratamento dado às crianças negras na creche e na educação infantil quando comparadas às crianças brancas**

Alguns trabalhos, dentre os analisados enfocaram, com vários exemplos as diferenças no tratamento diferenciado dispensado às crianças brancas (privilegiadas, protegidas e mais toleradas) em relação às crianças negras (constantemente ofendidas, deixadas de lado e mais criticadas). Esta rede estrutural e histórica (MARTINS, MUNHOZ, 2007; MOORE, 2007, 2008, 2010) gera uma profunda desconfiança de que o diagnóstico sobre o racismo imputado às crianças negras é fruto da imaginação. Deparar-se com as situações racistas elaborando uma autocrítica para mudar, adotando formas antirracistas eficientes é uma árdua tarefa. Algumas educadoras de creche estão conseguindo olhar para o racismo introjetado por anos de conduta social racista. No entanto, nem sempre existe compromisso e até mesmo condição pessoal para a mudança. Daí a importância fundamental das instituições adotarem práticas antirracistas no cotidiano, com formações continuadas onde o temário seja foco do trabalho, para então tornar-se práxis educativa.



**Quadro 15 – A cor da pele como atributo de privilégios na Educação Infantil**

PESQUISADOR (A)	
1. DIAS, 2007	Observações e sugestões que vão em direção ao antirracismo, já iniciando o percurso com o avanço.
2. CALADO, 2014	Não aparece no trabalho
3. OLIVEIRA, 2004	Há claras passagens de observações racistas na creche observada
4. PICCOLO, 2008	Há preconceito contra negras nas brincadeiras observadas
5. OLIVEIRA, 2009	Aparece a pouca visibilidade da criança negra na escola
6. DEMARZO, 2009	Depois do processo formativo as professoras da creche foram capazes de identificar que existiam diferenças e algumas citaram que diferenças eram estas.
7. TELES, 2010	A professora pesquisada consciente da negritude de suas crianças buscava valorizar os traços fenotípicos negros (a pesquisadora já tinha estado em outra sala na mesma EMEI onde presenciou a desvalorização, através de falas preconceituosas contra uma criança negra).
8. SOUZA, 2012	Mesmo sendo professoras onde todas fizeram processos formativos com as relações étnicas e raciais ainda percebiam e sentiam dificuldade em lidar com os casos cotidianos de racismo
9. NUNES, 2012	Narrativa de experiências diferenciadas de suas memórias da escola
10. DADIE, 2013	Na literatura analisada busca elementos para positivar a pele negra e os atribuídos positivos dos negros e negras
11. SANTIAGO, 2014	Vários casos de privilégios para as brancas e hierarquização para a inferioridade para as crianças negras

Fonte: Pesquisa de Campo/2017

A tese de Dias (2007), porta observações e sugestões que vão em direção ao antirracismo, já iniciando o percurso com o avanço. Narra brevemente na Introdução sobre sua descoberta de “ser negra” e as situações cotidianas, na sua formação escolar, que a levaram a esta descoberta. Assim como Calado (2014) que parte dos conflitos raciais já previstos pela necessidade da implantação da Lei 10.639/2003.

Já a dissertação de Oliveira (2004) carrega nos exemplos com observações sobre racismo, discriminação e preconceitos em relação às crianças negras. Oliveira ilustra estas diferenças no tratamento que as pajens dispensam entre as crianças negras e as não negras, e para dar vazão à suas observações, anota os casos que observou, citando várias diferenças no tratamento dispensado às crianças negras em relação às não-negras.

Os dados mais gerais sobre o racismo, depoimentos de professoras negras e de seu processo de escolarização podem e tem colaborado no processo do antirracismo. Do contrário, haverá, como houve após o trabalho de Fabiana de Oliveira pesquisas que confirmam dados, ao invés de avançar nas intervenções propostas para o antirracismo (CAVALLEIRO, 2001; MARTINS, MUNHOZ, 2007; CASTRO, 2014):

Para Fabiana de Oliveira (2004) o conceito de “paparicação” é destacado, recebendo um capítulo inteiro para sua discussão e reconstituição com base nos fatos que testemunhou no seu trabalho de campo na creche. Ela o buscou em Àriés, que apresentou este conceito como “um novo sentimento da infância”. A tônica desse sentimento estava na paparicação das crianças pequenas, sem que existisse um aprofundamento da preocupação, um investimento emocional com a educação das crianças (Oliveira, 2004, p. 82 em diante).

- . Outro estereótipo também corrente na creche é que as travessuras sempre estavam associadas às crianças negras, pois elas eram as “vilãs” da história. Na creche em toda sala havia um “furacão”. O “furacão” pode ser conceituado de acordo com as pajens como “um menino bastante terrível, que se movimenta o tempo inteiro, que estraga as brincadeiras, que também bate nos colegas”, ou seja, o vilão da sala, com o seguinte detalhe: ele é negro. Toda sala tinha um “furacão negro” (OLIVEIRA, 2004, p. 86).

A autora considera que estar fora das preferências das educadoras da creche também possibilita a constituição de uma identidade de resistência, pois não estar entre aquelas crianças paparicadas há vantagens.

“No caso da presente pesquisa”, ressalta Oliveira (2004) “paparicação também assume o mesmo caráter superficial descrito por Àriès que, na creche, correspondia a um tratamento diferenciado em relação às crianças, justamente por algumas ganharem essa paparicação e outras não” (p.82). Nas páginas seguintes Oliveira exemplifica (e o fez em formas de itens) as diferenças no tratamento que as pajens dispensam entre as crianças negras e as não negras e para dar vazão à suas observações anota os casos que observou, citando várias diferenças no tratamento dispensado às crianças, observando o fenótipo destas crianças:

- Várias vezes no refeitório quando todas as crianças se encontravam para fazer as refeições, sempre presenciava as pajens beijando algumas crianças: Marli (pajem/branca) passa e beija G. e H. (todas duas loiras) e me diz: “não são lindas?. J. (negra/3 anos) da mesma sala que as duas meninas citadas acima, estava sentada ao lado de G. (loira) e, no entanto, passou despercebida aos olhos da pajem (OLIVEIRA, 2004, pp. 84-85).

Piccolo (2008) fez uma observação mais geral e anotou que não constatou preconceito contra negras nas brincadeiras observadas, assim como Oliveira (2009), esteve focada nas professoras negras das creches. Demarzo (2009) salienta que depois do processo formativo, as professoras da creche foram capazes de identificar que existiam diferenças e algumas citaram que aprenderam a identificarem situações onde o racismo aparecia. A autora busca privilegiar os momentos formativos sobre as relações etnicorraciais.

Já Teles (2010) salienta que a professora pesquisada tinha consciência da diferenças entre as crianças e buscava valorizar os traços fenotípicos negros (a pesquisadora já tinha estado em outra sala na mesma EMEI onde presenciou a desvalorização, através de falas preconceituosas contra uma criança negra). Porém, a professora ainda precisava ter acesso a novas informações e formações para incorporar as problematizações sobre o racismo. Teles pondera que a professora poderia trabalhar sobre os grupos privilegiados por nascerem brancos e esta “abordagem poderia ter ocorrido, por exemplo, expondo às crianças que elas são diferentes entre si, propiciando momentos onde todas tivessem a oportunidade de se sentir bem com seu próprio corpo, terem orgulho de suas características e sentirem que essas são valorizadas (p. 143).

Nesse sentido, a forma como a escola é organizada, os conteúdos privilegiados e as pessoas representadas transitem às crianças negras e brancas oportunidades diferentes para se reconhecerem positivamente e serem aceitas. Poderemos ter, de um lado, as crianças negras com vergonha de suas características e de seu grupo, levando-as a desejar ser brancas, desejo impossível que acaba por comprometer sua autoestima e de outro, as crianças brancas com o sentimento de superioridade, tendo a escola como a legitimadora dessa compreensão (TELES, 2010, p. 144)

Nas análises e reflexões apontadas nas pesquisas podemos perceber que algumas eixos se entrecruzam, como a citação acima, que poderia contribuir com a discussão sobre a branquidade, por exemplo.

No caso de Souza (2012), há exemplos de que mesmo sendo professoras participantes de processos formativos com as relações étnicas e raciais ainda sentiam dificuldade em lidar com os casos cotidianos de racismo, inclusive com a falta de lembrança de casos específicos, dos nomes das crianças negras presentes na escola de Educação Infantil.

Lembra a autora:

No entanto, as crianças brancas foram sempre mencionadas como presentes, pois nos estabelecimentos de ensino em que lecionaram, a presença de crianças brancas foi sempre majoritária. Assim, as professoras formaram entendimentos e percepções de que a infância seria, se não exclusivamente, majoritariamente pautada em experiências de ser criança branca (SOUZA, 2012, p. 94).

Adiante Souza alinha suas críticas sobre esta pauta, pois “os entendimentos das professoras não foram ancorados apenas em suas experiências profissionais, mas também, alicerçados pela estrutura de distorções e desigualdades para com a população negra brasileira” (p. 94).

Em Nunes (2012), as narrativas das professoras negras entrevistadas foram permeadas de casos onde a cor da pele trouxe muito sofrimento. Uma das professoras narra o fato de 2 crianças negras pequenas serem taxativamente chamadas de “filhotes de São Benedito” por outra professora, o que a fez ficar mais atenta para os casos de racismo contra si (NUNES, 2012, p. 194).

Dadie (2013) ao analisar os livros de literatura verifica que estes materiais portam características negativas, além da negatização da pele negra, outros atributos perversos. A autora apresenta suas motivações para realizar a pesquisa, que começou em 2003:

Numa atividade de leitura de história, em uma turma de educação infantil com 32 crianças que tinham entre cinco e seis anos, enquanto lia um livro que apresentava vários personagens louros e um personagem negro, ouvi a seguinte frase de uma criança negra: “essa menina é feia!”, referindo-se ao personagem negro. Surpresa, interrompi a leitura e questionei o porquê de sua afirmação. “Porque ela é preta!”, respondeu a menina (DADIE, 2013, p. 16.).

Mesmo argumentando com a pequena, já de posse dos valores que seu grupo étnico construiu ao longo de séculos, Dadie foi buscar na biblioteca da escola onde lecionava, livros de literatura infantil (LI) que tivessem protagonistas negros. Narra ela sobre este momento:

Encontrei cinco livros com essas referências, alguns com representações bastante estereotipadas ou preconceituosas em relação ao personagem negro, pois apresentavam desenhos dos personagens animalizados – personagens humanos com características físicas de animais, em condições subalternas – desempenhando somente funções de empregados, escravo, e quando mulher, cozinheira, e somente em situação de pobreza – escravizados ou moradores de comunidades pobres economicamente, normalmente descalços (DADIE, 2013, p. 16).

A pesquisa então foi uma parceria importante para alterar as situações racistas que poderia encontrar na sua profissão.

Santiago (2014) verifica os casos de privilégios para as crianças brancas e hierarquização para a inferioridade em relação às crianças negras e pondera suas considerações com base na suas observações anotadas em um caderno de campo e define as questões da cor da pele como atributo ou não de beleza com o conceito de racialização:

É importante despertarmos para o fato de que os processos de racialização, embora não se iniciem na educação infantil, contam com este ambiente para seu reforço. Muitas vezes, nas relações diárias estabelecidas nas creches e pré-escolas, ocorrem difusão de valores, crenças e comportamentos e atitudes de hostilidade em relação ao grupo negro, comprometendo o reconhecimento e aceitação dos mesmos (SANTIAGO, 2014, p. 52)

Em outro trecho, Santiago afirma que “as crianças pequenininhas aprendem a diferenciação racial através das relações que estabelecem com o mundo, passando a fazer suas escolhas afetivas e a desenvolver suas relações interpessoais” o que as leva, “a partir de suas experiências a fazer diferenciação dos sujeitos com base na cor da pele” (p. 54).

Já na idade adulta, rever estas construções sociais torna muito mais complexa a questão das relações étnicas e raciais.

### **3) Percepções das professoras sobre infância e as crianças negras**

Vários depoimentos de professoras brancas (DEMARZO, 2009; NASCIMENTO, 2003) declaram as diferenças que passaram a “saltar aos olhos” quando conseguem passar a perceber, como são tratados negros (as) e brancos (as), diante do mito da democracia racial (OLIVEIRA, 2005). Esta percepção, declaram as pesquisas analisadas, não ocorre imediatamente. A constituição do conhecimento sobre o temário envolve estudo compartilhado, a narrativa das histórias de vida de pesquisadoras (es) negras (os), a participação em cursos, seminários, dinâmicas, além de um longo processo para apropriar-se do temário, e até uma certa segurança para lidar com os espinhos, os melindres que por vezes, acompanham os nós na constituição identitária de negras e negros. Kabengele Munanga em seus estudos antropológicos escreveu com delicadeza e profundidade sobre as constituições identitárias e como desvelou, com base em vários outros pesquisadores que o precederam a conceituação desses termos e seus usos através da história (MUNAGA, 2000, 2001, 2012, 2005-2006; etc.).

#### **3.1 A percepção que professoras (es) têm da infância/criança negra (Memórias e Observações das outras histórias negras)**

Com base nos trabalhos lidos para composição desse relatório de pesquisa, pudemos entrar em contato com várias experiências narradas, que enfatizam a importância dos processos antirracistas na educação como um todo, com um empenho intenso nas formações iniciais e continuadas das professoras e educadoras, em todos os níveis de ensino, com atenção especial para as trabalhadoras nas creches e na Educação Infantil de quatro a seis anos.

**Quadro 16 - A percepção/memória que professoras (es) têm da infância/criança negra**

PESQUISADOR (A)	
1. DIAS, 2007	Professoras negras em processo formativo refletem e vivenciam atividades na escola e na classe / Memória da própria pesquisadora como criança negra
2. CALADO, 2014	Não é possível aprender a lidar com a infância negra e não negra sem estudar e propor novos olhares / Diretora negra de uma EMEI narra experiência de infância\ Obs. : EMEI ganhadora do Prêmio Educar para a Igualdade CEERT categoria “gestão escolar”
3. OLIVEIRA, 2004	Criança negra “bagunceira”, desordeira, etc.. (negativa) / A pesquisadora relembra fatos racistas de sua infância
4. PICCOLO, 2008	-
5. OLIVEIRA, 2009	A criança negra aparece quase sempre em situações de sofrimento, poucas referências sobre processos antirracistas, algumas falas sobre o enfrentamento ao racismo / Todas as entrevistadas narram situações de racismo e sofrimento causado pelo preconceito racial
6. DEMARZO, 2009	Após os processos formativos com as RERN há diferenças intensas nas percepções sobre as diferenças / Foram 4 entrevistadas sendo 2 professoras negras e professoras brancas. As professoras negras foram perceber-se como negras e rememorar os casos de racismo que as impactaram ao entrarem para o Movimento Negro, enquanto professoras brancas perceberam-se como brancas, portanto usufruidoras de potencial vantagem, através de suas participações nos processos formativos
7. TELES, 2010	Após as reflexões nas reuniões pedagógicas a professora conseguiu elencar as positivities existentes nas diferenças entre as crianças positivando as crianças negras / Aparece no trabalho através de outras dissertações e teses, mas não na sua experiência pessoal da pesquisa
8 SOUZA, 2012	As professoras construíram suas percepções e as alteraram para melhor com os processos formativos / A professora sofre o racismo por parte de um aluno e sua família , porém, tem dificuldade para lembrar sua infância negra (diante dessa situação a pesquisadora opta por não intensificar a busca do passado da professora pesquisada.)
9. NUNES, 2012	Ainda negativa, mesmo sendo professoras que vivenciaram situações racistas e buscaram não intimidarem-se / Todas narram situações de dor, racismo e preconceito, além da pobreza material pela qual passaram e o magistério como um possibilidade de diminuir a pobreza
10. DADIE, 2013	Através da análise dos livros infere o que pode ocorrer se os preconceitos e o racismo forem silenciados no momento da leitura dos livros que os portam / Cita de forma geral no contexto de sua revisão bibliográfica
11. SANTIAGO, 2014	Não entrevistou professoras

Fonte: Pesquisa de Campo/2017

Como os trabalhos aqui comentados foram alocados no tocante às relações étnicas e raciais negras, muitas são as ocorrências sobre a identificação de situações racistas por parte das professoras, algumas conseguindo elaborar reflexões que as levaram a tomar atitudes, elaborando atividades de valorização cultural e antirracistas.

Dias (2007), relata um dos depoimentos dentre os que realizou com as educadoras de creche:

Num dos depoimentos, a educadora relata como o preconceito pode revelar-se durante atividades do cotidiano da educação infantil. Ao fazer as fichas de chamada com o nome dos alunos de quatro a cinco anos, ela procurou recortar e colar na ficha figuras

parecidas com eles. Se a criança tinha traços negros, ela recortou uma criança negra, e assim por diante. A turma, diante de uma atividade que, do ponto de vista pedagógico, parece bem simples, teve a seguinte reação: “ (...) Olha o P. é preto! Ele é feio! E todo mundo riu quando viu a imagem de P. na ficha (DIAS , 2007, p. 46)”.

Dias debate que a professora, mesmo mantendo-se informada e participando de formações avaliou ser muito complexo interferir na situação apresentada, pois a sala toda reagiu avalizando o coro da criança que identificou P. como preto e feio (um sinônimo para a criança).

Outra professora entrevistada fez um relato minucioso de uma situação na sala da Educação Infantil, demasiado significativo para este trabalho, motivo pelo qual, o transcrevo na íntegra:

**Boxe 9 : Relato da educadora Mariana- interferência para uma situação de aprendizado sobre negritude**

Havia um menino [...], bem negro, negro, negro! Eu fui dar banho [nele] e na hora do banho eles tiram a roupa, ficam nus. Tirei toda a roupa dele e tinha um menino bem branquinho, branquinho, branquinho, branquinho, branco mesmo.! Ele não era do nível 2. Era do nível 4. Eu estava dando banho no nível 2. Ele entrou no banheiro para fazer xixi. Como era menino, pediu licença. Eu falei que podia entrar. Ele entrou e parou. Ficou olhando para o menino [que estava no banho]. Eu falei: "Porque você está olhando o P. L.?". Ele falou assim: "Ah! **Tia**<sup>91</sup> porque ele é assim?". Eu falei: "Assim? Assim como? ". Ele respondeu: "Assim!". Então eu falei: "Assim como?". Ele respondeu: "Ele é preto, a cor dele é preta, ele é preto...". Eu falei: "Ele é assim porque nasceu assim. É a cor, ele é negro...". Eu já tinha alguma informação que não deveria falar preto tinha de ser negro, que era a raça, eu reforcei. "Ah! Ele é negro, você quer dizer a cor dele é negra. Ele é assim, porque ele nasceu assim é a raça. Tem raça branca... tem raça negra". Ai ele falou assim: "**Mesmo se ele tomar banho e você esfregar muito com a bucha e com o sabão ele não vai ficar branco?**". Eu falei: "Não porque ele nasceu assim, ele é assim. Então, o L. me perguntou: "**E se ele pegar e arrancar tudo o couro dele**" – **ele usou a palavra couro – “E se ele pegar e arrancar tudo o couro dele não vai nascer outro branco?**". Eu respondi: "Não vai nascer outro branco porque ele é negro. Ai que ele foi entender que a criança tinha aquela cor. O que eu achei engraçado é que eles já convivam. E o L. não havia percebido a cor do P. pelo rosto, ele só percebeu quando o menino estava nu, aí ele percebeu.

(**Professora** Mariama - entrevista concedida em 23/09/06, grifos nossos) (DIAS, 2007, p. 64-65).

Será que todas as professoras e educadoras de creche refletiram sobre as questões raciais? Como salientar experiências com as diferenças, seja da cor de pele, textura de cabelos ou mesmo maneiras de “ler” o mundo. Nesse caminho de reflexão, Dias (2007) pode contribuir analisando as experiências de professoras negras em processo formativo, que puderam refletir e vivenciar atividades antirracistas na escola e nas classes de Educação Infantil.

<sup>91</sup> Veja que mesmo no Relato que está avançando em uma área a questão do “chamamento” de tia, tão bem problematizado por Paulo Freire em “Professora Sim Tia Não” ainda é uma questão difícil. Professora é professora e não tia!

De forma mais geral, a autora constata que há muitas falas das educadoras sobre a questão do “toque e a proximidade física dos corpos negros que são evitados pelas crianças brancas.” Nesse sentido, registra Dias:

(...) há duas dimensões importantes para serem analisadas: o medo e a rejeição. A primeira é o medo manifesto pela criança branca em relação aos sujeitos negros. Esses sentimentos não se apresentam somente em relação às crianças, o educador negro também é alvo, indicando que há um "saber" sobre o negro adquirido pela criança branca anterior à sua presença na instituição. Quais seriam os "saberes" construídos em sua experiência que a levam a apresentar essas atitudes? Certamente, é a aprendizagem social negativa sobre o que representam pessoas negras veiculadas nos mais variados tipos de textos. A ideia do negro como pessoa, feia, suja ou que são ladras, perigosas, malandras, assustadoras etc. permeia a construção do imaginário. Esse medo é criado por meio de mecanismos simbólicos veiculados em diferentes veículos que trabalham com imagens. A pessoa negra está muitas vezes representada e associada a fatores negativos. Nos filmes e histórias infantis, a referência à cor preta é tradicionalmente como a portadora do mal. A linguagem simbólica que habita as experiências infantis remete-as à pessoa negra como assustadora ou perigosa (DIAS, 2007, p. 274-275).

A seguir, no seu trabalho ela faz uma interessante discussão sobre a corporeidade negra com um subtítulo provocador “meninas negras penteiam o cabelo – meninos negros perdem o cabelo”, para indagar de suas entrevistadas algo sobre as diferenças entre o racismo que atinge meninos negros e o racismo que atinge as meninas negras.

Calado (2014) eleva “novos olhares” que devem ser estudados e propostos para lidar com a infância negra, pois focou sua pesquisa com as experiências exitosas de combate ao racismo, com ênfase nas atividades realizadas e salienta:

Foram muitos e variados os modos pelos quais as educadoras interferiram na transformação das percepções acerca das diferenças étnico-raciais. Tais modos alcançaram a elas próprias e as educadoras que não participaram do curso para a promoção da igualdade racial, mas foram motivadas a repensarem suas práticas. Dessas transformações participaram as crianças, que se percebem sujeitos de direito pela ação do novo saber técnico e experiencial e potencialmente fértil na promoção de mudanças institucionais (CALADO, 2014, p. 281).

Oliveira (2004) sente na pele negra o desconforto ao propor a pesquisa na creche. Outras pesquisas narram este mesmo tipo de desconforto existente entre quem pesquisa e quem é o foco da pesquisa (CAVALLEIRO, 1998; SANTIAGO; 2012). No caso de Santiago foi o fato de ser gay e demonstrar com seus “trejeitos” este fato. Fabiana de Oliveira assim se reporta às suas percepções sobre a negritude:

No entanto, como a pesquisa desenvolvida se referia à questão racial e por eu ser negra e já ter passado por inúmeros constrangimentos devido ao meu pertencimento



racial, isso aflorava de forma intensa na descrição das práticas dessas profissionais em relação às crianças negras (OLIVEIRA, 2004, p. 54).

Várias situações sobre as percepções das professoras estão contidas em trechos que explicitam as diferenças de tratamento, a paparicação ou mesmo o cuidar.

As pajens trabalhavam como se não houvesse diferenças a partir de um discurso da igualdade entre as crianças, apesar de ocorrerem práticas ostensivas de diferenciação principalmente de caráter racial e estético. Este discurso da igualdade tenta construir uma equidade entre os alunos a partir de uma quimérica democracia racial a partir da ideia de que o preconceito existente se refere à questão de classe social e não à cor da pele ou raça. Ideia oriunda das obras de Gilberto Freire que afirmava haver uma convivência cordial, harmônica e fraterna entre negros e brancos no Brasil (OLIVEIRA, 2004, p. 95-96).

No geral, a autora pondera que a “criança negra” é sinônimo de “bagunceira”, desordeira, etc.. (negativa) e as crianças brancas são “irrequietas”.

Oliveira (2009), ao entrevistar as professoras negras selecionou as histórias dessas professoras e a criança negra aparece quase sempre em situações de sofrimento, poucas referências sobre processos antirracistas, algumas falas sobre o enfrentamento ao racismo por parte das professoras entrevistadas.

Dentro de um processo formativo, é possível coletar depoimentos que ilustram as percepções que as professoras têm da infância negra. No caso da pesquisa de Demarzo (2009) após os processos formativos com as RERN, há mais percepções sobre as diferenças.

Esta autora agrupou os tópicos coletados após o processo de trabalho formativo com quatro professoras da educação infantil e ela disponibiliza somente uma “análise das entrevistas” (p. 183), mas não as entrevistas completas. Como focou seu relatório nas aprendizagens das professoras sobre as relações etnicorraciais podemos inferir que houve melhoras significativas com o trato do tema.

Já Teles (2010) enfatiza que a professora que acompanhou, teve seu campo de representações sociais constituído “com base na realidade forjada pelo ideal de democracia racial e essa o significou e o transformou em familiar” (p. 145), permanecendo nesse campo e acreditando que todas as crianças podem ter um “desenvolvimento igualitário dentro do ambiente escolar” (p. 146). Esta crença precisaria ser abalada, acredita Teles, para que a professora pudesse perceber o quando existe de falso na propagada democracia racial. Ainda assim, reconhece os esforços da professora como válidos no trato com as questões do racismo e preconceito.

Ellen de Lima Souza (2012) condensa a questão da percepção já no título de sua dissertação. A autora, que se descobriu negra no contato com as crianças, já adulta, revela que as professoras percebem não só as diferentes infâncias presentes na escola de Educação Infantil, como também que existem formas para lidar, com relativo sucesso, com estas diferenças.

Assim, as professoras vão consolidando-se professoras nas atividades diárias com as crianças, e no processo inacabado de formar-se, as professoras não constroem somente suas referências do fazer docente, mas também, constroem suas percepções sobre as crianças, adultos, sobre as infâncias, sobre o que é ser negro, branco, indígena, asiático, etc. Por meio do processo inacabado de formar-se as educadoras aprenderam as “técnicas” de educar para as relações étnico-raciais (SOUZA, 2012, p.85).

Na pesquisa de Nunes (2012), as histórias de vida das professoras negras foi útil também, confessa a pesquisadora para o encontro de sua própria subjetividade. Nesse caminho processual, Nunes retoma o relato da história da educação das mulheres negras, anotando as diferenças de concepções sobre o que significa ser professora negra e o que significa ser professora branca, com breves anotações realizadas das falas das professoras negras entrevistadas. No geral, estas professoras foram sensíveis às diferenças raciais presentes nas suas carreiras como professoras da Educação Infantil, até porque na constituição de suas subjetividades, este conhecimento imbricado às suas histórias de vida fundamentaram suas escolhas profissionais.

Nunes lembra, ao realizar uma síntese das falas das entrevistas que “das oito professoras entrevistadas, quatro delas perderam o pai ou a mãe em situações inesperadas” (NUNES, 2012, p. 187), então suas infâncias negras também foram permeadas pelas perdas afetivas. No geral, as professoras superaram suas dores e puderam ressignificar o sentido da profissão docente, pois demonstraram em suas falas o carinho e o cuidado, além das boas lembranças de suas vivências nas escolas onde atuaram.

Tanto Dadie (2013) como Santiago não entrevistaram as professoras sobre suas subjetividades. Algumas anotações dessa autora irão compor o tópico sobre literatura.

#### **4) A questão do branqueamento que envolve crianças negras, preconceitos e racismo**

O conceito de branqueamento, branquitude e branquidade foi difundido no âmbito do Movimento Negro no Brasil, à partir dos trabalhos do CEERT, com as ações protagonizadas por Maria Aparecida Bento e Hédio Silva Jr. O branqueamento são as atitudes

diante da identidade racial brasileira e envolve outras questões complexas como a dificuldade para afirmar-se negro ou negra, mesmo o fenótipo apresentando todas as características da negritude, que, na maioria dos casos é visível (ou pode-se sentir pelo toque no cabelo). As práticas que resultaram no branqueamento tem sua história também imbricada com o processo eugenista desde o final dos anos 1800.

O termo, antes utilizado no mundo é definido por Cashmore (2000) como sendo “brancura”:

A brancura como categoria inclusiva que abrange um segmento da população não é mais natural do que a negrura. Originou-se na segunda metade do século XVII, como resultado de uma transformação social de colonizadores da América – ingleses, irlandeses, escoceses e outros europeus. (...) ela se desenvolveu em contradição à negrura, que tem genealogia mais extensa, remontando ao período cristão, em que a cor adquiriu conotações negativas e passou a ser associada ao pecado e à escuridão (p. 97).

Já a branquitude é um conceito relacionado com o medo que alimenta a projeção do branco sobre o negro, os pactos entre os brancos, que praticamente impedem a ascensão negra, caso não exista a assunção histórica da negritude. Ou seja, para “progredir” é necessário que o negro ou a negra adotem os valores brancos, que vão desde o alisamento dos cabelos, até a utilização das roupas simbolicamente ligadas à aparência socialmente constituída como “valor” de mercado. Pelo mercado ditado pela brancura ou branquitude.

É importante salientar que a maioria dos pactos entre brancos que impedem o sucesso da pessoa negra são pactos silenciados. Na maioria dos casos silenciados entre os próprios brancos, avalizados pelos currículos, pelas autorias selecionadas para serem utilizadas nos cursos em todas as disciplinas acadêmicas e em todos os âmbitos da educação: desde a Educação Infantil até os Programas de Pós-Graduação. Da mesma maneira como é complexa a análise dos trabalhos acadêmicos sem uma “tomada de consciência” da realidade, é também muito complexo registrar em eixos ou unidades de significado, como utiliza Souza (2012) em sua dissertação, definir exatamente qual trecho do trabalho, e se o trabalho de fato esclarece ou silencia sobre determinadas questões.

Alguns trabalhos aqui analisados foram além de uma escrita sobre a materialidade da creche ou escolas de educação infantil, buscando constituir propostas, para combate do racismo, inseridas na redação de todo o trabalho acadêmico. As relações entre as crianças brancas e as crianças negras nem sempre foram citadas diretamente, mas diante de trechos dos trabalhos, transcrições de depoimentos ou das observações, foi possível descortinar o que estava imbricado no texto.

**Quadro 17 – Negritude e branquitude no contexto escolar**

PESQUISADOR (A)	
1. DIAS, 2007	Curso sobre branqueamento /branquitude com Cida Bento do CEERT – “é o medo manifesto pela criança branca em relação aos sujeitos negros” (DIAS, p. 275). Momentos de pentear os cabelos, olhar a imagem no espelho; depoimento na hora do banho /"Se eu quero pixaim, deixa. Se eu quero enrolar, deixa. Se eu quero assanhar, deixa. Deixa, deixa a madeixa balançar" (música de Chico César utilizada na Escola de Ed. Infantil) p. 211
2. CALADO, 2014	Relações mediadas
3. OLIVEIRA, 2004	As crianças brancas foram privilegiadas e também paparicadas no espaço da creche
4. PICCOLO, 2008	Crianças negras impedidas de brincar como protagonistas nos jogos
5. OLIVEIRA, 2009	Não aparece relações entre crianças, somente entre as professoras entrevistadas e suas professoras brancas (silenciamento)
6. DEMARZO, 2009	Ela comparece com várias situações onde existem diferenças no tratamento diante das crianças brancas e diante das crianças negras, mesmo frisando a dificuldade das entrevistadas lidarem com o racismo no cotidiano da Educação Infantil
7. TELES, 2010	Descreve em seu trabalho que existe uma introjeção da ideologia do branqueamento.
8 SOUZA, 2012	Muitos relatos de afirmações sobre a subjetividade das crianças brancas (as crianças brancas são... as negras não são)
9. NUNES, 2012	São lembradas as infâncias das professoras negras pelas entrevistadas e aparecem com força as situações de racismo pelas quais passaram
10. DADIE, 2013	Critica através da análise dos personagens negros das histórias encontradas no acervo da EMEI
11. SANTIAGO, 2014	Crítica direta ao uso coercitivo da palavra “não” para todas as crianças, o que levou o pesquisador a analisar que as professoras ajudavam a constituir relações negativas entre as crianças, diante do licenciamento do uso do corpo no espaço de brincar, onde as crianças podiam brincar juntas (quadra, caixa de areia, pátio). Analisa os quadros, desenhos e escolhas presentes nas paredes da escola que incitam ao consumismo e chancela o capitalismo com suas relações de poder desajustadas. O espaço, analisa o autor, é autenticador da ideologia do branqueamento, enviando mensagens de que a cultura negra, ao ser invisibilizada no Centro de Educação Infantil, é nociva para todas as crianças, sendo mais nociva para as crianças negras que não se veem representadas no espaço da creche.

Fonte: Pesquisa de Campo/2017

#### 4.1 A educação infantil e o império da estética branca

Fanon (2008) discute sobre branquitude e branquitude no livro **Pele Negra, máscaras brancas**, à partir do romance de Mayotte Capécia, uma antilhana negra, casada e humilhada por um inglês de “olhos azuis e pele branca”. A narrativa de Fanon não categoriza, não define, mas constrói a noção de branqueamento e branquitude com a análise da escrita dessa mulher antilhana, que ele repercute nas ações de constituição da negritude e da branquitude, “para matar dentro de si o germe da colonização”, essencialmente da colonização psicológica.

Maria Aparecida Bento do CEERT, Iray Carone, Edith Piza e Ana Célia da Silva foram pesquisadoras citadas em vários trabalhos aqui discutidos, e seus escritos debatidos, nas

pesquisas sobre a questão da branquitude e da branquidade, que são conceitos importantes para compreender a ideologia do branqueamento e seu combate nos processos antirracistas (BENTO, CARONE, 2002).

Dias (2007), ao discorrer sobre o processo formativo em Campinas salienta que houve uma ênfase nos tópicos sobre a branquitude, inclusive com a análise dos quadros de Rugendas e Debret (autores que pintaram negros e brancos no início dos anos 1800 retratando a sociedade brasileira daquele período). No tocante ao trabalho com as crianças, Dias ressalta os momentos de cuidado com os cabelos, olhar a imagem no espelho; depoimento na hora do banho ( citado no Boxe 9 desse trabalho): "Se eu quero pixaim, deixa. Se eu quero enrolar, deixa. Se eu quero assanhar, deixa. Deixa, deixa a madeixa balançar" (música de Chico César utilizada na Escola de Ed. Infantil) (p. 211).

As professoras da educação infantil ganhadoras do **Prêmio Educar para a Igualdade** (CEERT, 2010) frisaram as relações mediadas no tocante às RERN. Com o aprendizado e posteriormente os cursos do CEERT nos anos seguintes ao Prêmio, esta mediação foi qualificada, inclusive para saber que privilegiar a cultura afro-brasileira e africana no currículo da Educação Infantil é importante também para as pessoas adultas da escola, e beneficia muito as crianças brancas, além de possibilitar a interferência na melhoria da vida das crianças negras.

Já Oliveira (2004) discute que nem sempre o império da branquitude, com a paparicação das crianças brancas é fator positivo na constituição dessas crianças. Sua discussão sobre paparicação em relação às crianças brancas remete para as crianças negras a possibilidade da constituição de uma identidade de “resistência”:

No entanto, essas crianças que de alguma forma eram “excluídas” do “carinho” das pajens por não interessarem tanto a elas como determinadas crianças, poderiam ficar livres de determinadas práticas educativas baseadas numa relação entre pajem/criança na qual a “paparicação” era o eixo central. Isso pode parecer negativo, mas não é, pois o âmbito relacional também é um aparelho de captura e controle, por isso, é preciso ver a positividade de estar fora dessa prática. Assim, as crianças negras “excluídas” de serem tratadas como bibelôs, bonecas, estando livres desse afeto inibidor, fraternal e familiar que asfixia e aprisiona (OLIVEIRA, 2004, p. 93).

Para contrapor ou mesmo intentar uma crítica aos escritos de Fabiana de Oliveira seria preciso novas pesquisas, ou mesmo “tomar este conceito de paparicação nas mãos” para eleger de outras pesquisas as intencionalidades descritas brevemente na sua dissertação de 2004 e em artigo com Anete Abramowicz de 2011.

Piccolo também observou atitudes preconceituosas das crianças do Centro de Educação Infantil, onde acompanhou os intervalos das aulas, pois anotou que crianças negras eram impedidas de brincar como protagonistas nos jogos propostos.

Já em Artele de Oliveira (2009) não aparece relações entre crianças, somente entre as professoras entrevistadas e suas professoras brancas do período da escolarização dessas professoras, muitas vezes apareceu o silenciamento sobre as questões do branqueamento.

Nas observações de Demarzo (2009) comparecem várias situações onde existem diferenças no tratamento diante das crianças brancas e diante das crianças negras, mesmo frisando a dificuldade das entrevistadas lidarem com o racismo no cotidiano da Educação Infantil.

Na prática pedagógica da professora de Educação Infantil que Carolina de Paula Teles acompanha e descreve em seu trabalho, existe uma introjeção da ideologia do branqueamento.

A atitude de negação de pertencimento racial por parte das crianças negras e a desvalorização da população negra entre negras e brancas consideramos que também seja consequência das práticas pedagógicas desenvolvidas na EMEI. Isso porque constatamos, por meio da pesquisa de campo naquela ocasião, que as informações negativas a respeito da população negra difundidas nas relações sociais, nas conversas cotidianas, nos olhares e também na falta de representatividade positiva dessa população no ambiente escolar (TELES, 2010, p.10-11).

No entanto, algumas pesquisadoras identificaram, mesmo em escolas onde existiu a participação em processos formativos sobre RERN, que as práticas pedagógicas ainda são difíceis de serem alteradas para respeitar as diferenças.

Ellen de Lima Souza (2013) explicitou várias situações de negações da possibilidade de boa constituição da negritude de crianças afrodescendentes na EMEI investigada, que apresentadas pelas entrevistadas, justificando sua análise ao constatar que:

A negação é uma dimensão constante nos relatos das colaboradoras, pois todas elas falavam com muita propriedade de como as crianças negras não devem ser tratadas, sobre quem as crianças negras não são, sobre o que elas não têm e o que elas não fazem. Entretanto quando fazem referência às crianças brancas, suas palavras estão acompanhadas de afirmação e naturalização (SOUZA, 2013, p. 90).

Este fato, constatado nas falas das professoras, inclusive da professora negra, demonstra que mesmo participando de mais de cem horas de formações continuadas, sobre as relações étnicas e raciais, incluindo várias atividades que valorizam a diversidade em suas atividades, as professoras entrevistadas ainda naturalizavam o fato das crianças negras “não

terem” e “não serem”. Isto reflete inclusive, na dúvida das próprias professoras em relação à possibilidade da educação e de suas ações como professoras, pois:

A negação é tão intensa que ao negar a existência do racismo, as professoras não se dão conta que negam seu próprio trabalho, além disso, negam as atitudes das crianças não negras, negam o sofrimento das crianças negras e assim negam a si mesmas que dizem se propor a combater o racismo. Dessa forma a negação e a dúvida, sobre a infância de crianças negras, que atravessam as percepções das professoras, desumanizam não apenas as crianças negras, mas a todos os envolvidos que são invadidos pelas incertezas e inseguranças de quem não são as crianças negras, ao buscarem descaracterizar as situações de racismo e discriminação as professoras acabam por descaracterizar e desumanizar as crianças negras e não negras e a si mesmas (SOUZA, 2013, p. 93).

Um dos caminhos que a autora aponta para superar o racismo na educação infantil, assim como superar os muitos “nãos” que acompanham as crianças negras é buscar o tempo de educar para e nas relações étnicas e raciais, levando em consideração as crianças presentes na vida adulta de cada professora (inclusive sua “própria” criança; a gente foi criança um dia e esta lembrança pode ser recuperada) e critica “a perspectiva de tempo cartesiana eurocêntrica” que mutila o tempo “impondo marcos e marcas, por meio de datas e ciclos pré-estabelecidos” (SOUZA, 2013, p.110).

Como possibilidade, a autora recomenda que os “cursos de formação e aperfeiçoamento possibilitem as professoras avançarem nas suas leituras de mundo” (SOUZA, 2013, p. 115), buscando as histórias negras exitosas, resignificando o passado, inclusive incluindo as lendas africanas e afro-brasileiras que contam a história do mundo pela cosmovisão africana.

No trabalho de Nunes (2012), são lembradas as infâncias das professoras negras entrevistadas e aparecem com força as situações de racismo pelas quais passaram. A superação ou a constituição de suas negritudes, ou “identidades de resistência” estão imersas nas falas das professoras negras entrevistadas.

Dadie (2013) pondera as críticas através da análise dos personagens negros das histórias encontradas no acervo da EMEI (que serão comentados em detalhes no Tópico sobre literatura).

Santiago (2014) critica diretamente o uso coercitivo da palavra “não” para todas as crianças, o que levou o pesquisador a analisar que as professoras ajudavam a constituir relações negativas entre as crianças, diante do controle do uso do corpo no espaço de brincar, onde as crianças podiam brincar juntas (quadra, caixa de areia, pátio). Analisa os quadros, desenhos e escolhas presentes nas paredes da escola que incitam ao consumismo e chancela o

capitalismo com suas relações de poder desajustadas. O espaço, analisa o autor, é “autenticador da ideologia do branqueamento”, enviando mensagens de que a cultura negra, ao ser invisibilizada no Centro de Educação Infantil, é nociva para todas as crianças, sendo mais nociva para as crianças negras que não se veem representadas no espaço da creche.

**Quadro 18 - O outro lado da estética: enegrecendo o conhecimento na Educação Infantil**

PESQUISADOR (A)	
1. DIAS, 2007	A Secretaria Municipal de Campinas contratou educadores negros dentro do Programa de Ação Afirmativa que instituiu, com o apoio institucional do CEERT, o que promoveu o “enegrecimento” das formações para educadoras da Educação Infantil, narra Dias.
2. CALADO, 2014	O processo de branqueamento (geral) é estudado e sistematizado
3. OLIVEIRA, 2004	12 bonecas brancas, 2 negras e várias “bárbies” brancas na creche
4. PICCOLO, 2008	-
5. OLIVEIRA, 2009	Professoras lembram a cartilha que tinha crianças brancas na capa
6. DEMARZO, 2009	As professoras buscaram materiais (livros de histórias afro-brasileiras; utilizam o acervo do NEAB da UFSCar, vestimentas africanas e possuem a prática da pesquisa, com o apoio da diretora da escola.
7. TELES, 2010	Na EMEI pesquisada houve forte investimento na estética negra, inclusive nos painéis presentes nas paredes da escola, denotando uma crítica ao branqueamento e à branquitude
8. SOUZA, 2012	Não cita a palavra estética, mas há muitas referências às relações entre crianças brancas e negras
9. NUNES, 2012	Forte citação sobre o processo de negritude adentrando a Educação Infantil, mas é um processo inferido pela leitura e não diretamente expresso no texto da autora como sendo de branqueamento
10. DADIE, 2013	Comparece na análise das obras literárias apresentadas e enaliadas pela autora
11. SANTIAGO, 2014	Analisa a ideologia do branqueamento desde o espaço físico construído, as relações de poder desequilibrado entre a equipe de trabalho e as crianças

Fonte: Pesquisa de Campo/2017

A Secretaria Municipal de Campinas contratou educadores negros dentro do Programa de Ação Afirmativa que instituiu, com o apoio institucional do CEERT, o que promoveu o “enegrecimento” (como é bom enegrecer o conhecimento, enegrecer o feminismo, enegrecer a escola) das formações para educadoras da Educação Infantil, narra Dias (2007). O fato de existir permanência no trabalho das escolas de Educação Infantil da rede municipal pesquisada, permite que ano a ano a negritude seja valorizada, aponta Dias.

Calado (2014) frisa que o processo de branqueamento (geral) é estudado e sistematizado e as ações pedagógicas foram investidas para aumento do repertório dos países africanos, na confecção de jogos, CDs com músicas africanas, conhecimento sobre os



instrumentos africanos e uma visita ao **Museu AfroBrasil**<sup>92</sup>, na cidade de São Paulo (p.159). Sua discussão sobre branquitude é assim historicizada:

A branquitude surge quando os ditos brancos – grupo pequeno em relação à grande massa de negros presentes no Brasil, na época da colonização e, particularmente, no período republicano – sentiram-se constantemente temerosos diante da possibilidade de revoltas eminentes, já que tratavam os negros de forma desumana e aviltante. Procurando salvaguardar suas posições no comando e manter a estrutura escravagista, a elite, autoproclamada branca, estruturou, primeiro, no plano simbólico, a justificativa para sua superioridade, tendo assim, conseqüentemente, poder sobre a massa de negros (CALADO, 2014, p. 67).

A dissertação de Oliveira (2004) aponta a presença de apenas duas bonecas negras na creche, em contraposição de várias “bárbies” e outras bonecas brancas.

Em pesquisa mais recente, Arleandra Cristina Talin do Amaral (2013) acompanhou o momento das brincadeiras de crianças de um Centro Municipal de Educação Infantil e anotou as reações negativas de um grupo de crianças diante de um dos meninos que pegou uma boneca negra para ser o “filho do casal”, numa brincadeira recorrente entre as crianças, quando imitam as pessoas adultas. A companheira de brincadeira dele era negra (segundo Amaral).

### **Boxe 10 – A boneca negra (quase branca) rejeitada**

Fábio (branco) brincava junto às meninas, e em um dado momento trouxe uma boneca preta para ser cuidada como filha do casal. Lívia (parda), que representava o papel de mãe, com uma expressão de repulsa disse:  
 - Esse não, ele é preto!  
 E Vicente (pardo) complementou:  
 - E é barrigudo.  
 Quando questionei por que não queriam aquela boneca, novamente com uma expressão de nojo Lívia (parda) falou:  
 - Porque não. Disse taxativa, como se fosse algo que eu deveria saber sem que ela precisasse explicar.  
 Quando insisti, ela declarou:  
 - Ela está pelada.  
 - Mas os bebês nascem pelados. Fábio (branco) contestou.  
 Lívia (parda) encerrou a discussão sem aceitar a boneca preta, e Fábio (branco), acatando a recusa, jogou o bebê preto de volta na caixa. É pertinente destacar que havia bonecas brancas também sem roupas, sendo acolhidas pelas crianças durante a brincadeira (Diário de Bordo, Pré I, 18/06/2012).<sup>93</sup>

<sup>92</sup> O Museu AfroBrasil esta jurisdicionado à Secretaria Estadual de Cultura do Estado de São Paulo e fica nas dependências do Parque do Ibirapuera, na capital paulista em uma área de onze mil metros quadrados, com um acervo histórico, com obras de artistas contemporâneos das artes negras, além de uma biblioteca bem organizada, com uma monitoria especializada em cultura negra e artes negras. Visito o Museu todos os anos e estas visitas têm sido fundamentais na minha formação como educadora, pois sempre há iconografias, livros, catálogos, roupas e acessórios de matriz africana que contribuem para a formação das RERN.

<sup>93</sup> Este material está na Tese de Doutorado de Arleandra Cristina Talin do Amaral (2013), defendida na Universidade Federal do Paraná. Senti que era preciso enriquecer a discussão com um material mais recente, problematizando a questão da dificuldade em convencer crianças negras de sua negritude, quando a família não conseguiu “tornar-se negra”, ou a criança está numa família interracial.

O trabalho de Demarzo (2009) discute em vários trechos, a constituição positiva da negritude. As professoras buscaram materiais (livros de histórias afro-brasileiras); utilizam o acervo do NEAB da UFSCar, vestimentas africanas e possuem a prática da pesquisa, com o apoio da diretora da escola, assim como Teles (2010), que salienta o empenho da EMEI pesquisada, com um forte investimento na estética negra, inclusive nos painéis presentes nas paredes da escola, denotando uma crítica ao branqueamento e à branquitude. No entanto, a autora observa que em alguns momentos há contradições na prática da professora investigada.

Oliveira (2009) pontua que as professoras suas entrevistadas, utilizaram cartilhas que traziam crianças brancas nas capas. Mesmo não sendo utilizadas de forma disseminada como eram nos anos 1970 e 1980, estas Cartilhas ainda figuram entre materiais vendidos para alfabetizar crianças no Brasil. Estudei na Cartilha Sodré e até hoje me lembro da primeira lição “A pata”: a pata nada; a pata nada no rio; pata pa – pa – pe – pi- po –pu. E a segunda lição, para meu desespero e de outro colega negro (Meu amigo Jair, com quem recordo nossas mazelas numa classe racista, com uma professora branca racista, toda vez que nos encontramos nas minhas visitas à Garça/SP onde sofremos tanto racismo) era a da Macaca.

#### Boxe 11: Capas de Cartilhas dos anos 1960 e 1970



Onde é que estes materiais representam as estéticas tão ricas, das crianças de nossas escolas públicas?

Fonte: [www.infoescola.com/pedagogia/cartilha-caminho-suave](http://www.infoescola.com/pedagogia/cartilha-caminho-suave)  
e [www.espacoeducar.net/2011/11/cartilha-de-alfabetizacao-sodre-sthal.html](http://www.espacoeducar.net/2011/11/cartilha-de-alfabetizacao-sodre-sthal.html)

A questão da “estética” nem sempre está assim nomeada, mas Souza (2012) faz muitas referências às relações entre crianças brancas e negras e também ao fato das professoras negras da educação infantil, em contraposição “às experiências de resistência” marcadas pela “desconfiança de terceiros”. No caso, o que mais compareceu no trabalho de Souza é o fenótipo:

Considerando as percepções que envolvem os sentimentos racializados (que tomam como base o pertencimento étnico-racial próprio e das demais pessoas que nos relacionamos), foi possível compreender que os significados de diferença são distintos entre as colaboradoras da pesquisa. A esse respeito, a professora nipônica demonstra que, para ela diferença é o conteúdo a ser trabalhado com as crianças e a ser aprendido por ela, a diferença é o que ela tem a aprender e a ensinar, ou seja, a diferença é algo que busca experienciar em um universo majoritariamente branco. Embora a professora seja de origem nipônica e afirme que o espaço de trabalho é predominante branco, ela não se percebe como pertencente a minoria, ou a diferença, mas reconhece os negros como os diferentes (SOUZA, 2012, p. 99).

Nunes (2012) ao entrevistar as professoras negras da Educação Infantil, cita sobre o processo de negritude na Educação Infantil, mas é um processo inferido pela leitura de suas dissertação, e não diretamente expresso no texto da autora, como sendo de branqueamento. Seu foco foi o relato de vida das professoras negras e nos relatos está imerso, por vezes veladamente, a estética da negritude.

Com o trabalho de Dadie (2013) há o enaltecimento da negritude nas críticas às obras literárias que ela analisa, inclusive com as imagens que estas obras portam.

Santiago (2014) analisa a ideologia do branqueamento desde o espaço físico construído, as relações de poder desequilibrado, entre a equipe de trabalho e as crianças.

## **5) Espaço, Território; brincadeiras e brinquedos na Educação Infantil**

Qual é o território que uma criança pequena tem direito? As paisagens que seu olhar que abarca 40 centímetros, 80 centímetros alcança que objetos e com quais cores? Quem define o espaço que uma criança ou um bebê vai estar durante o dia? E quando volta para sua casa, quais crianças terão um espaço mais adequadamente preparado para seu desenvolvimento, um acolhimento, um conforto tanto nos períodos de calor, como nas noites frias com ventos uivantes...

Fui buscar em Milton Santos (lembro-me de seu sorriso plástico, estatizado, de dentes alvíssimos emoldurados pela face negra e sincera) o conceito de espaço e me pareceu mais condizente com este trabalho, um item por ele denominado “a esquizofrenia do espaço” que se inicia assim: “como sabemos, o mundo, como um conjunto de essências e de

possibilidades, não existe para ele próprio, e apenas o faz para os outros. É o espaço, isto é, os lugares, que realizam e revelam o mundo, tornando-o historicizado e geografizado, isto é, empiricizado” (SANTOS, 2008, p.112). Então para a criança pequena estamos constituindo um mundo repleto de informações e já preparado para recebê-la. Como criança, seria de imaginar que todas as crianças pudessem receber ao menos as boas vindas, com espaços propícios para sua sobrevivência. Então porque algumas crianças têm estes espaços e outras crianças não?

“Os lugares são”, continua Milton Santos, “pois o mundo, que eles reproduzem de modos específicos, individuais, diversos. Eles são singulares, mas são também globais, manifestações da totalidade-mundo, da qual são formas particulares”...

Mais a frente Milton Santos discute a formatação da vida das pessoas do povo e sua capacidade de reinvenção dos lugares, mas penso que estes conceitos já são suficientes para a discussão de território e pertencimento etnicorracial, que me parece pertinente apresentar brevemente nesse trabalho. E a escolha de Milton Santos foi política e ideológica.

Pelas narrativas das dissertações e teses, é possível saber que a criança negra está localizada nos territórios da pobreza, do não-pertencimento, daquela que porta deficiências de todas as ordens e que é descendente de escravizados. Mas qual o lugar de pertença possível de ser constituído com estes diagnósticos? Quais os territórios de saber que os códigos escolares constituídos pela educação formal, ainda que na Educação Infantil, já impuseram para as crianças pequenas?

Nesse sentido, o estudo do macro vai afunilando até chegar ao estudo do micro, de um recorte de linhas imprecisas no território da brancura. O uso de termos consagrados são resignificados no Movimento Negro como sujeito, que olha para os “campos dos saberes” percebendo e já criticando os olhares, que subverte a ordem da importância no que foi definido pela branquitude, pela exatidão da matéria pronta. Faço minhas as palavras de Paulo Freire que escreveu:

Gostaria desde já de manifestar minha recusa a certo tipo de crítica cientificista que insinua faltar rigor no modo como discuto os problemas e na linguagem demasiado afetiva que uso. A paixão com que conheço, falo e escrevo não diminuem o compromisso com que denuncio ou anuncio. Sou uma inteireza e não uma dicotomia. Não tenho uma parte esquemática, meticulosa, racionalista e outra desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também (FREIRE, 2004, p. 18).

Assim, ao articular as ideias em torno de espaço e território na Educação Infantil, o fiz com o pesar de não ter podido frequentar uma creche, porque o espaço e o território delas me oprimiam com uma tal intensidade, que não pude lá permanecer. Eu gritei e chorei,

esperneeii, fiz greve de fome e recebi o conforto de voltar às paisagens da roça, com suas sombras deliciosas: sombras e bichos e uma profusão de folhas verdes e frutos maduros (alguns temporões) que adoçaram minha infância negra.

Antonacci, em suas pesquisas antropológicas conseguiu capturar o que chamamos de espaço e território, do ponto de vista afrocentrado:

No fazer corpo com energias do reino vegetal, animal, mineral, corpos afro-brasileiros fundem-se e confundem-se, a partir de batidas rítmicas, com suas divindades. No vibrante e fantástico mundo mágico de religiosidades vividas no próprio corpo, expandindo sons e vibrações (...) seus vínculos a forças da natureza, como pedras, trovão, raios, ventos, florestas, fogo, água doces e salgadas, ligam-se a ofícios no trato de metais, vegetais, animais (ANTONACCI, 2015, p. 147-148).

Mas a ideia de paisagens educativas diferenciadas é muito interessante. Há uma escola em Presidente Prudente (particular) e uma creche pública (que foi fechada) onde existem paisagens variadas. Uma com amplos espaços verdes, terras de muitas colorações e a outra ficava dentro de uma reserva natural, com uma casa de madeira, ainda dos tempos da ocupação grileira do Pontal do Paranapanema. Suas paredes com frestas deixando entrever a mata natural era muito para os burocratas de plantão. Que lindo lugar foi aquela instituição.

#### Quadro 19 – Espaço, território e paisagens educativas na Educação Infantil

PESQUISADOR (A)	
1. DIAS, 2007	O trabalho foi justamente para analisar experiências exitosas que pensam a diferença
2. CALADO, 2014	Espaço físico adequado em uma EMEI
3. OLIVEIRA, 2004	Espaços que separam as crianças por idade
4. PICCOLO, 2008	As construções são padronizadas, porém há rampas e acesso facilitado; há um parque bem estruturado nessa EMEI analisada
5. OLIVEIRA, 2009	Todas as escolas que aparecem no trabalho são da década de 1960 à 1970 quando não havia ainda a demanda por inclusão
6. DEMARZO, 2009	Todas as creches citadas e escolas de educação infantil eram padronizadas, mas em uma delas com uma diretora negra existiam cartazes com pessoas negras e de outras etnias.
7. TELES, 2010	Esta creche tinha bonecas, literatura e cartazes contemplando a negritude
8 SOUZA, 2012	Professoras que exercitam pensar as diferenças, mesmo não conseguindo interferir por exemplo na arquitetura já posta das creches
9. NUNES, 2012	Corporeidade e educação afrocentrada.
10. DADIE, 2013	O corpo negro nas histórias e seus territórios licerciantes
11. SANTIAGO, 2014	No período observado a escola de educação infantil ficava no mesmo espaço físico da creche, possuindo um berçário e mais 9 salas de aula, com o nome CEI – Centro de Educação Infantil. O banheiro projetado para crianças era dividido por sexo, mesmo para crianças tão pequenas. Havia também uma quadra e uma caixa de areia

Fonte: Pesquisa de Campo/2017

A constituição do espaço adequado para as crianças na Educação Infantil é fator importante, salienta Dias (2017), que utilizou uma foto, com uma criança admirando-se no espelho (p. 204). A autora recorre a várias situações onde as sessões de pentear os cabelos de “todas as crianças”, foi um momento de reconhecimento e valorização das diferenças. As professoras entrevistadas por Calado (2014) trouxeram como informação que o atuaram em espaço físico adequado para as EMEIs, diferente de Oliveira (2004) que criticou contundentemente os espaços que separam as crianças por idade, segregam por sexo e define quais brinquedos são mais adequados para meninas ou para meninos, dificultando a possibilidade da alteridade na constituição identitária na creche investigada.

Gustavo Piccolo (2008), ao investigar o horário do recreio pondera que as construções são padronizadas, porém há rampas e acesso facilitado e há um parque bem estruturado nessa Escola de Educação Infantil analisada pelo autor. Mas adequada sob que ponto de vista?

Oliveira (2009) entrevista professoras que estudaram em escolas das décadas de 1960 à 1970, quando não havia ainda a demanda por inclusão, o que dificulta os termos para comparação com que hoje, sabemos seria mais adequado para as crianças.

O espaço que compareceu na dissertação de Demarzo (2009), são de creches e escolas de educação infantil já padronizadas, mas em uma delas com uma diretora negra, existiam cartazes com pessoas negras e de outras etnias, propiciando uma visão panorâmica das diferenças entre as pessoas e entre as comunidades.

Teles (2010) pesquisou uma creche com bonecas, literatura e cartazes contemplando a negritude; já as professoras entrevistadas por Souza (2012) exercitam pensar as diferenças, mesmo não conseguindo interferir, por exemplo, na arquitetura já definida na escola de Educação Infantil onde atuam.

Nunes (2012) introduz uma discussão para falar da questão do corpo e território e da corporeidade que estão no princípio ubuntu da cultura africana:

*Ekò-itòju* educar e cuidar numa perspectiva afro-brasileira e africana – é compreender a escola como um espaço de afirmação de identidades e de pertencimento, além de colaborar para a implantação, a partir de uma formação que ultrapasse os muros da escola, para uma educação das famílias e da comunidade em que estamos inseridos. É perceber a importância dos princípios afro-brasileiros contidos na Pedagogia da Diferença e entender a diferença (NUNES, 2012, p. 270-271).

Dadie (2014) poetiza a situação das crianças negras que aparecem nas histórias analisadas: o corpo negro nas histórias e seus territórios licerciantes. Já Santiago (2014)

exprime muita indignação com os espaços físicos da EMEI e utiliza fartamente Foucault para criticar as “prisões” que as crianças pequenas sofrem e sua luta cotidiana contra os enquadramentos.

### **5. 1 A padronização das creches e educação infantil (práticas) lógica branca, não pensa a diferença, não pensa na inclusão**

Existem aspectos da construção arquitetônica nas creches e escolas de Educação Infantil preexistentes à discussão sobre a inclusão e as RERN, que necessitam ser relevados, mesmo com algumas ressalvas. São ainda raras, as experiências de escolas públicas que conseguiram expressar a variedade de possibilidades arquitetônicas que estejam em sintonia com as questões ambientais, culturais e étnicas. Assim, quando afirmamos que o espaço apresenta-se adequadamente para a idade da criança, nem sempre há a diversidade desejável nesses espaços. Apresentar, por exemplo, crianças de várias etnias com penteados, vestimentas, olhos, rostinhos diferenciados e até com as possibilidades da mobilidade de gêneros possíveis, pode ser um sonho ainda por acontecer, pois as creches e as escolas de educação infantil são impactadas fortemente pelas famílias das crianças. Assim, nossa análise levou a realidade em consideração para anotar o encontrado nos trabalhos sobre este item.

Esta herança maldita da ocidentalização do espaço físico, que é chamada escola, leva à:

(...) impossibilidade de reconhecimento do patrimônio cultural negro na educação infantil gera um vazio, um buraco, que é preenchido por um eurocentrismo marcado pelos princípios de embranquecimento. O ideal de embranquecimento se utiliza da desvalorização e negação da cultura negra atrelada a inculcação de padrões e condutas socialmente valorizados no meio dominante para se impor, criando diferentes elementos simbólicos que contribuem, justificam e reproduzem as sanções determinadas por uma elite racial branca colonizadora. Os/as negros/as pequeninhos/as permanecem sempre condenados/as a um mundo que não se organizou para tratá-los/las como seres humanos e como iguais, sendo imposto a eles/elas um branqueamento moral, cultural, subjetivo, sendo obrigados “a saírem de suas peles, simulando a condição humana-padrão do mundo-branco” (FERNANDES, 2007, p. 33<sup>94</sup>) (SANTIAGO, 2014, p. 23).

Para além de pensar nos espaços, as brincadeiras e os brinquedos são a tônica do processo da Educação Infantil, pois “trabalho de criança é brincar”. O Manual de orientação pedagógica **Brinquedos e brincadeiras de creches** (BRASIL, 2012) trouxe o resultado de estudos com dezenas de brincadeiras e brinquedos com as devidas precauções, de acordo com

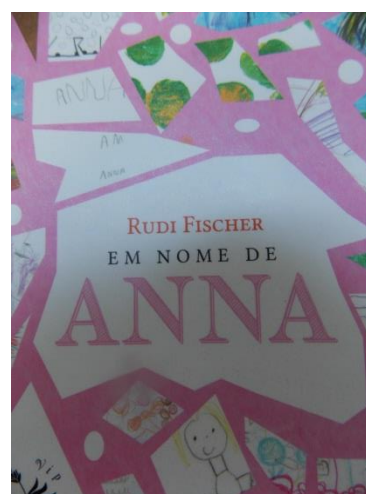
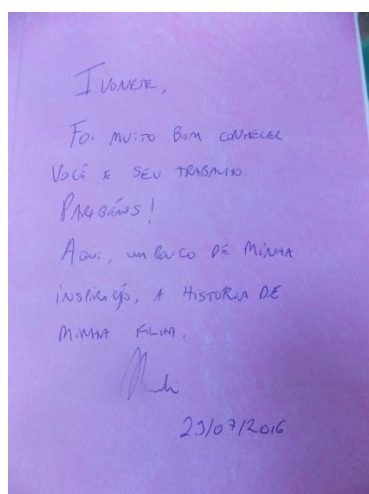
---

<sup>94</sup> Trata-se do livro de Florestan Fernandes: **O negro no mundo dos brancos**, publicado pela Global em 2007. Na primeira parte dessa frase, Santiago também referenciou os estudos de Aparecida Bento do CEERT sobre branquitude/branquidade.

a idade da criança, contemplando desde os bebês até as crianças de 6 anos. O manual, no entanto, é geral e não supre a necessidade do espaço estar adequado para garantir a diversidade étnica das crianças. Os espaços de brincar são tão importantes, que muitas vezes são os eventos que provocam as dores mais profundas, como o caso de crianças que morrem antes de seus pais e mães, que fazer despertar a intensidade da importância. Estas reflexões me remeteram ao caso real do arquiteto Rudi Fischer como um exemplo de caso de uma dor extrema, devido a um acidente doméstico.

### Boxe 12 – Rudi Fischer “Em nome de Anna”: uma singela homenagem

Foi em um evento de Educação Infantil, aqui em Presidente Prudente/SP que conheci o arquiteto Rudi Fischer. Sua filha Anna Laura morreu em 30 de dezembro de 2012, com quatro anos de idade; segundo ele “por obra de um estúpido acidente doméstico”. Rudi chorou sua dor insana, com sua família e chorou demais. Até que decidiu elaborar sua dor e transformá-la em um projeto de vida: criar equipamentos para que crianças que nasceram com alguma deficiência física possam brincar, sem correr riscos e mais: que possam desenvolver-se melhor, criando tônus muscular. Rudi arrecada recursos de amigos (as) e de empresas e utiliza parte do patrimônio que juntou para construir parques em APAEs e outras instituições que acolhem crianças. Propus a ele fazermos um escambo: seu livro “Em nome de Anna” pelo equivalente em bonecas abayomis, e ele entusiasmado, quis saber sobre nosso trabalho no Mocambo Nzinga.



Fonte: fotos da autora/2017

A morte física é dolorosa, mas quantas crianças não morrem de desgosto por ter que viver em ambientes hostis, que não respeitam suas diferenças e nem promovem a cultura de suas famílias, ou mesmo não valorizam o que o meio ambiente natural possui de mais fantástico que é sua variedade. No caso de regiões quentes como as do Pontal do Paranapanema, as árvores e suas sombras são o patrimônio mais fantástico, pois promovem sombras, enquanto permitem que o ar circule. Escolas de Educação Infantil projetadas como se fossem “caixas”, com janelas pequenas e sem árvores (para não “sujar” com folhas) as



áreas de pátio são opressoras e definham o significado do processo educativo. Do ponto de vista afrocentrado são aberrações arquitetônicas. Não há vida sem árvores e sem a natureza.

**Quadro 20 – Brinquedos e brincadeiras na escola**

PESQUISADOR (A)	
1. DIAS, 2007	Confecção de bonecas negras; atividades de hip hop; Narrativas de brinquedos e brincadeiras variadas
2. CALADO, 2014	Bonecas negras
3. OLIVEIRA, 2004	Brinquedos separados para meninos, brinquedos para meninas; rosa para meninas, azul para meninos; brincadeiras coletivas organizadas (poucas vezes observada) porém colhidas como dado positivo
4. PICCOLO, 2008	Jogos de faz-de-conta; não observou com brinquedos
5. OLIVEIRA, 2009	Não aparece no trabalho
6. DEMARZO, 2009	Não aparece no trabalho a não ser como “falta de brinquedos”, “falta de livros de literatura afro”
7. TELES, 2010	Bem variada e a professora pesquisada conhecia as críticas não separando brinquedos “de meninas” e brinquedos “de meninos”. Hábito de fazer a roda de contar histórias e discutir datas comemorativas de forma lúdica com as crianças também
8 SOUZA, 2012	As colaboradoras da pesquisa citam a necessidade de bonecas negras na escola
9. NUNES, 2012	Não cita em nenhum trecho brinquedos e os jogos não foram descritos, mas algumas situações onde o preconceito apareceu durante o jogo
10. DADIE, 2013	Não cita na escola, mas analisa os tipos de brinquedos que as personagens dos livros do acervo portam
11. SANTIAGO, 2014	Na sala pesquisada havia somente uma boneca negra (que não era oferecida para as crianças). Santiago frisa a maquinaria para aprofundar a gana capitalista pela padronização da CEI. As brincadeiras observadas na creche mostraram as crianças negras sempre caracterizadas como empregadas domésticas, inclusive observou uma professora reforçando o estereótipo ao verbalizar para uma menina negra que “ela tinha mais facilidade” para cuidar das panelinhas e do fogão, deixando que as meninas brancas brincassem de boneca (p. 89)

Fonte: Pesquisa de Campo/2017

Lucimar Rosa Dias (2007) relata sobre a confecção de bonecas negras; atividades de hip hop; narrativas de brinquedos e brincadeiras variadas de matriz africana que foram utilizadas pelas professoras no combate ao racismo.

Maria da Glória Calado (2014) frisa no seu trabalho a confecção de bonecas negras, como um atividade que faz emergir a subjetividade das professoras.

**Quadro 21: Síntese do “Relato das práticas das professoras entrevistadas por Maria da Glória Calado” – metodologia da coleta da citada autora: História Oral**

Alcunha da Professora	Cor declarada	função na escola	Função na escola na época do Prêmio	modalidade da inscrição	projeto inscrito	Função da proposta
-----------------------	---------------	------------------	-------------------------------------	-------------------------	------------------	--------------------

Vírgina	preta	professora	Ens. Fundamental I	Gestão escolar	Brasil África	Questionar o modelo eurocêntrico
Patrícia Maria	preta	professora	Ed. Infantil	Gestão Escolar	*África	Trabalhar com várias linguagens sobre a África Fazer bonecas negras
Prof. <sup>a</sup> Lilian	branca	professora	EMEI	Gestão escolar	Nossa África	Confecção de jogos, leituras de contos e lendas africanas, reescrita coletiva de textos; desfiles e visita ao Museu Afrobrasil
Diretora	negra	gestão	EMEI	Gestão escolar	Nossa África	idem
Prof. <sup>a</sup> Maria (Obs.: com uma filha adotiva negra)	branca	Prática pedagógica	1º e 2º ano do E F	Gestão escolar	Um pouco de nós, um pouco da África	

Fonte: Pesquisa de Campo/2014

No caso do trabalho de Oliveira (2004) há intensa crítica aos brinquedos separados para meninos, brinquedos para meninas; rosa para meninas, azul para meninos; brincadeiras coletivas organizadas (poucas vezes observada); porém colhidas como dado positivo. Após descrever os espaços da creche, Oliveira nota que dentre os brinquedos, existiam 2 bonecas negras, doze bonecas brancas e várias bonecas tipo “bárbies”, o que pressupõe a ausência ainda de um planejamento para diversificar as bonecas que compõem o campo de vivência institucional, que reproduz, em muitos casos, as bonecas que a criança possui em sua casa, que ganha de presente, etc.

Além da rotina e do tempo, Fabiana de Oliveira concebeu um pequeno capítulo como o título **A concepção educativa a respeito de brinquedos específicos para meninas e meninos**, onde relata os casos onde a marcação de gênero é explícita e pré-determinada. Nesse caso também há necessidade da problematização da cultura estabelecida e principalmente dos efeitos que o capitalismo colaborou para aprofundar, pois diante da necessidade do trabalho feminino, a carga de opressão sobre a mulher foi aumentada. Desvelar para as educadoras das creches que a formação na Educação Infantil é de fundamental importância para a liberdade na discussão sobre o constituir-se como homem,

como mulher, como bissexual ou transgênero (e todas as escalas possíveis entre uma constituição e outra) é ainda mais polêmico e complexo que a discussão sobre a negritude. Vale a pena transcrever suas observações:

(...) Raquel (pajem/negra), responsável pelas crianças de três anos, disse o seguinte para A. (branco): “guarda essa boneca onde estava, você é menino, não pode brincar com boneca”. Em seguida, o menino guardou a boneca e pegou um carrinho. A cena se repetiu novamente, numa outra vez que também estávamos na sala de brinquedos, quando Raquel (pajem/negra) ficou brava com W. (branco) e M. (branco) por estarem brincando com o fogão, então ela disse: “deixa o fogão para as meninas”. Outra situação semelhante ocorreu na sala das crianças de um ano: D. (negro) pegou uma boneca e Rosa (ajudante de serviços gerais/negra) disse o seguinte: “você está com boneca? Boneca é de menina”. Então, ele deixou a boneca e saiu em direção a cabaninha com bolinhas (OLIVEIRA, 2004, p. 68).

Gustavo Piccolo (2008) ficou atento aos jogos de faz-de-conta, mas não observou crianças com brinquedos nos espaços do pátio.

Piccolo fez um recorte sobre a questão do racismo, com o uso de um excerto da transcrição que ele realizou. Para tanto utilizo a mesma configuração textual do autor, com cópia na íntegra:

*Excerto IR: Um grupo de 6 meninas dramatizava uma brincadeira de casinha pelo parque, sendo que durante uns 20 minutos não se observou qualquer desentendimento entre elas. Entretanto, quando as meninas resolveram trocar as funções sociais ocupadas por cada uma na dramatização (cozinheira, patroa, filha, médica, dentista e cabeleireira), a antiga calmaria deu lugar a conflitos e discussões, desembocando em um comentário preconceituoso de Júlia (loira) para com Jennifer (negra), pois Júlia achava que não havia qualquer fundamento em Jennifer querer ser médica ou cabeleireira (funções pretendidas por ela), na medida em que “não havia médicas negras, além disso, como ela poderia ser cabeleireira com um cabelo tão feio” (palavras de Júlias). Jennifer, claramente chateada, saiu da brincadeira e foi sentar em um banco solitariamente, se recusando a desempenhar outras funções sociais, pois nunca participava da brincadeira como queria. Quando Jade contestou a atitude mesquinha de Júlia, esta disse (mas eu não falei nada de mais, todo mundo sabe que é assim, eu não queria que ela chorasse (30 de setembro de 2007, Turma D, 6 anos). Essa não foi a única manifestação racista observada durante as filmagens, pois Michael (turma F de 5 anos) me confessou se sentir constrangido pelo fato de alguns alunos o chamarem de assolan<sup>95</sup>, apelido pejorativo relacionado a comparação de seu cabelo com uma marca de esponja de aço, o que o deixava triste e magoado (PICCOLO, 2008, p. 143<sup>96</sup>).*

<sup>95</sup> Em 2012, no Mês da Consciência Negra fomos acompanhar as atividades realizadas durante o ano em uma escola prudentina do 6º ano ao Ensino Médio, com a Exposição sobre Cultura Afro-Brasileira e Africana, participando também das atividades da capoeira, Hip-Hop, palestras. Observando os trabalhos das (os) estudantes confeccionados para compor a Exposição, me deparei com uma boneca preta bem elaborada com o cabelo de palha de aço. Foi preciso retirá-la da Exposição com o consentimento da Coordenadora Pedagógica e continuar uma longa discussão para ver se a garota responsável pela apresentação daquele tipo de estética conseguia perceber o uso estético preconceituoso no trabalho que realizou. Foram três anos de discussões, acompanhamento e investimento nas oficinas de estética para que ela conseguisse “tirar o véu” (DE BOIS, 1999) sobre os processos racistas. Uma proposta iniciada na creche, com prosseguimento na Educação Infantil teria muita mais chance de sucesso.

<sup>96</sup> Excerto do caderno de campo do autor, mantida a configuração presente na dissertação de Piccolo (2008), p. 143.

O trabalho de Arlete de Oliveira (2009) não traz informações específicas sobre brincadeiras e a dissertação de Demarzo (2009) traz a questão como “falta”: “falta de brinquedos”, “falta de livros de literatura afro”.

Carolina de Paula Teles (2010) narra que a professora pesquisada conhecia as críticas não separando brinquedos “de meninas” e brinquedos “de meninos”. Hábito de fazer a roda de contar histórias e discutir datas comemorativas de forma lúdica com as crianças também. Souza (2012) pondera que as colaboradoras da pesquisa citam a necessidade de bonecas negras na escola.

Nunes (2012) não cita em nenhum trecho brinquedos e os jogos não foram descritos, mas algumas situações onde o preconceito apareceu durante o jogo.

Dadie (2013) não cita brinquedos e brincadeiras na escola, mas analisa os tipos de brinquedos que as personagens dos livros do acervo portam.

Santiago (2014), na sala da creche onde pesquisou observa que havia somente uma boneca negra (que não era oferecida para as crianças). Santiago frisa a maquinaria para aprofundar a maquinaria capitalista pela padronização do CEI. As brincadeiras observadas na creche mostraram as crianças negras sempre caracterizadas como empregadas domésticas, inclusive observou uma professora reforçando o estereótipo ao verbalizar para uma menina negra que “ela tinha mais facilidade” para cuidar das panelinhas e do fogão, deixando que as meninas brancas brincassem de boneca (p. 89)

## 5.2 As literaturas na Educação Infantil: complementação ou contraposição

Nas dissertações e teses analisadas a literatura infantil aparece, no geral, de forma incipiente, com citações de uma ou outra obra. Ellen de Lima Sousa fez um contraponto de infância ocidental da História da Infância de Philippe Ariés (História Social da Crianças e da Família) com o livro de Amadou Hampâté Bâ, **Amkollolel**<sup>97</sup>: o menino fula e várias outras autorias que focalizam a “matriz africana no mundo”. Também Nunes (2012) utiliza esta obra de Hampâté Bâ para falar das possibilidades de uma educação infantil afrocentrada.

---

<sup>97</sup> Amadou Hampâté Bâ nasceu no ano de 1900 em Bandiagara, região de savanas da África do oeste (onde hoje é também o Mali), em meio ao islamismo, onde estudou pelo alcorão. Em 1960 participou da Conferência Geral da UNESCO e fez parte do Comitê Científico para a Redação da História Geral da África. Fábio Leite ao apresentar **Amkollolel: o menino fula** (biografia romanceada de Hampâté Bâ), lembra que “existem duas maneiras principais de abordar as realidades das sociedades africanas. Uma delas, que pode ser chamada de periférica, vai de fora para dentro e chega ao que chamo de África-Objeto, que não se explica adequadamente. A outra, que propõe uma visão interna, vai de dentro para fora dos fenômenos e revela a África-Sujeito, a África da identidade profunda, originária, mal conhecida, portadora de propostas fundadas em valores absolutamente diferenciais” (In.: Bá, 2013, p. 08).

A literatura africana e afro-brasileira, assim como os conhecimentos sobre as culturas indígenas, possuem um vigor que tem demorado muito para impulsionar os trabalhos com o cumprimento de várias recomendações na educação brasileira. Da ótica afrocentrista a literatura é mais que os textos (escrito, visual) e está no processo intrínseco dos modos de aprender e ensinar, como esclarece Henrique Cunha Jr<sup>98</sup> .:

A educação de base africana é um exercício de contar histórias e provérbios, de aprender trabalhando e de se permitir reconhecer a sua sociedade. As danças, os cânticos, as músicas e o ritmo são as formas de repetir essas histórias. Na minha educação faltaram as danças e os cânticos, mas a memória coletiva proporcionou muitas e muitas histórias. Histórias que produziram uma ampla pedagogia de reflexão sobre a dignidade humana, sobre a persistência e sobre a insistência em torno de pequeno projeto de vida: ser feliz, ser consciente de si, participar do coletivo (CUNHA JR., 2004, p.09).

Gilmara Aparecida Guedes dos Santos Dadie intitulou sua dissertação **Personagens negros, protagonistas nos livros da educação infantil do município de São Paulo**, analisados de forma acurada, instrumentalizando a pesquisa e principalmente as constantes sugestões para analisar, de forma crítica a enxurrada de publicações que tentam incluir mais no mercado editorial, do que incluir conteúdos de qualidade no trato das questões étnicas e raciais negras. Assim, esta dissertação responde todas as questões dentro da categoria literatura.

A etapa da educação básica, ora denominada de Educação Infantil, possui já uma série de publicações onde os brinquedos e brincadeiras ganharam a importância reconhecida por diversos pesquisadores e pesquisadoras, inclusive recebendo de Vygotsky e Leontiev (VIGOTSKI, 2009) um trabalho cuidadoso de pesquisa sobre o desenvolvimento das atividades psicológicas superiores que os brinquedos e as brincadeiras podem proporcionar na fase de zero a seis anos, percorrendo de alguma maneira o bom desenvolvimento de adolescentes e jovens.

No mundo ocidentalizado, nem sempre as famílias são proporcionadoras de brinquedos e brincadeiras que valorizem o desenvolvimento das crianças, deixando que a escola também se responsabilize, com participação ínfima da família, na organização de brincadeiras. Quando proporciona brinquedos para as crianças, no caso das crianças negras e indígenas (incorporadas na sociedade ocidentalizada) estes são representantes de uma estética única. O sucesso das bonecas do tipo *bárbies* é um sintoma da doença social modeladora,

---

<sup>98</sup> Nascido no bairro do Bexiga, na capital paulista em uma família de militantes do Movimento Negro, formou-se em Engenharia Elétrica na USP e depois em Sociologia na Unesp de Araraquara. Fez doutorado e livre-docência na USP. Foi o primeiro presidente da ABPN – Associação Brasileira de Pesquisadores (as) Negros e Negras, que ajudou a fundar.

excludente e massificadora. Como é praticamente impossível retirá-las do convívio das crianças, as educadoras e gestoras da Educação Infantil precisam atentar para variar, de forma planejada, e compor brinquedotecas que possam aumentar o repertório dessas crianças, centralizando a importância crucial que é ofertar brinquedos e brincadeiras variadas, justamente na fase da vida onde brincar é (ao menos deveria ser) a principal atividade, todas as outras derivando dela, inclusive os processos educativos planejadamente executados.

Nos trabalhos analisados há um repertório muito bom de atividades para brincar, mas nenhum dos trabalhos conseguiu aprofundar nesse tópico, mesmo quando analisam criticamente o que existe na EMEI ou CEI.

O combate ao racismo foi articulado ao longo dos séculos. Em todas as épocas, a resistência negra elaborou, discutiu e algumas vezes, impôs soluções para a sobrevivência de negros e negras. Foi assim no Reino de Angola e Matamba na África, no mesmo período que no Brasil floresceu o Quilombo dos Palmares (MOURA, 1989, 2013; JAMES, 2009; DZIDZIENYO, 2008; GARCIA, 2008).

A literatura de viagem, através da oralidade, foi a primeira a noticiar a resistência negra. Desenhos, ilustrações e narrativas fantásticas (JOVINO, 2010) fizeram com que europeus construíssem uma imagem de negros correspondente aos monstros mitológicos, ao ponto de pessoas negras serem exibidas em jaulas como atração pública. Mesmo antes do Renascimento, era possível divulgar parte da verdade sobre o povo negro, mas a desvalorização da cultura negra esteve no centro do processo que Moore (2007) denominou “proto-racismo”.

Após a década 2000, com a chegada de africanos e africanas no Brasil, houve a possibilidade de acesso à literatura africana produzida pelas africanas e africanos, quase sempre publicada em Portugal. Chegou até nós, em português, obras de Amadou Hampâté Bâ (2013), Paulinia Chiziane (1999, 2013), Chinue Assebe (2009), Chimamanda Ngozi Adichie (2015) noticiando uma África real, com milhares de “Áfricas”. Esta África real pautada na literatura, fundamental na formação de professoras e professores “incomoda” (MOORE, 2008) e na literatura para crianças há uma tendência em manter os preconceitos secularmente preconizados contra os povos pretos.

Dadie (2013) realizou a pesquisa em uma escola que atende crianças de zero até seis anos de idade, sendo considerada “tradicional”, no sentido de ter mais tempo de existência, com mais de 30 anos de atuação e com um acervo literário com mais de 1.500 exemplares. A autora apresenta suas motivações para realizar a pesquisa que começou em 2003.

Dadie busca conceituar o que seja a literatura infantil, o caminho histórico dessa área de pesquisa e seu encontro com os traumas causados pelo racismo contra crianças pequenas, quando foi coordenadora de uma escola de Educação Infantil e verificou que:

Algumas crianças negras resistiam a vir à escola. Consultada a mãe de uma delas relatou que a menina, de cinco anos, acordava no meio da noite, dizendo detestar sua cor. Observei também, que algumas crianças negras, de diferentes grupos se isolavam do grupo. Outras, por serem negras, eram afastadas das brincadeiras por algumas crianças não negras. Algumas meninas negras, se perguntadas, se achavam feias e desejavam ser parecidas com a bábies ou com as princesas dos livros de estórias (DADIE, 2013, p. 17).

O acervo, constatou Dadie, possibilita a constituição de uma base importante nos processos antirracistas, pois para a professora e toda a equipe escolar ver, pegar, tocar nas produções de africanos e africanas, propicia uma segurança para lidar com os próprios preconceitos. Tem pessoas que ao verem nossas produções ficam admiradas por terem sido realizadas por pessoas negras.

**Quadro 22 – Literatura, Educação Infantil e RERN**

PESQUISADOR (A)	
1. DIAS, 2007	Velhos livros sendo refeitos (princesa negra no lugar de princesa branca)
2. CALADO, 2014	Vários livros, filmes discutidos (Prêmio Educar)
3. OLIVEIRA, 2004	Não cita.
4. PICCOLO, 2008	Não cita, pois analisou somente os intervalos
5. OLIVEIRA, 2009	Não cita
6. DEMARZO, 2009	Cita somente como falta, mas 7 escolas observam nos seus relatórios de atividades que desenvolveram atividades no mês de novembro com o tema das RERN
7. TELES, 2010	Houve a leitura de um livro de literatura, onde a pesquisadora concluiu que a professora pesquisada poderia ter “naturalizado” a família negra que aparece no livro “Tanto, Tanto” de Helen Oxenbury. Assim ao pintarem a família do livro (originalmente negra) as crianças refizeram as imagens com a estética branca
8 SOUZA, 2012	Livros de literatura afro-brasileira e africana presentes no espaço dessa creche, pois o acervo foi reconfigurado através de assessoria especializada em relações étnicas e raciais negras
9. NUNES, 2012	As professoras entrevistadas não citam e a pesquisadora cita documentos oficiais que tratam da literatura afro-brasileira somente
10. DADIE, 2013	Toda a obra responde a esta questão. É um trabalho específico sobre literatura e responde adequadamente ao tema
11. SANTIAGO, 2014	Não cita a literatura infantil no trabalho. Foca o cabelo crespo (desde o título do trabalho), mas falha ao não propor livros que possam rebater inclusive a fala da menina negra foco da expressão.

Fonte: Pesquisa de Campo/2017

Dias (2007) pondera que em muitos casos não foi possível comprar os livros de literatura com a estética negra, por isso as educadoras de creche refizeram livros, colocando princesas negras no lugar das princesas brancas e problematizaram a estória na roda de conversa com as crianças.

Já na pesquisa de Calado (2014), como o Prêmio Educar para a Igualdade previa a aquisição e as escolas premiadas ganhavam kits com vários livros, filmes discutidos com a estética negra foram vistos e debatidos nas escolas pesquisadas.

Na dissertação de Oliveira (2004) não encontrei referência à literatura, assim como no trabalho de Piccolo (2008), pois ele analisou somente os intervalos. Arlete Oliveira (2009) também não citou brinquedos e brincadeiras.

Demarzo (2009) recupera o assunto pela via da ausência, observa que sete escolas relataram atividades desenvolvidas no mês de novembro com o tema das RERN.

Teles (2010) presenciou a leitura de um livro de literatura, onde a pesquisadora conclue que a professora pesquisada poderia ter “naturalizado” a família negra que aparece no livro “Tanto, Tanto” de Helen Oxenbury. Assim ao pintarem a família do livro (originalmente negra) as crianças refizeram as imagens com a estética branca e a professora, observa Teles não problematizou, pois nessa atividade as crianças poderiam ser chamadas a observar como refizeram os personagens da história.

Caso oposto ocorreu com a escola observada por Souza (2012) onde vários livros de literatura afro-brasileira e africana estavam presentes no espaço dessa creche, pois o acervo foi reconfigurado através de assessoria especializada em relações étnicas e raciais negras.

No caso de Nunes (2012), as professoras entrevistadas não citam e a pesquisadora cita documentos oficiais que tratam da literatura afro-brasileira somente, sem problematizar a questão em detalhes.

No entanto é preciso “ler” o mundo ocidental onde estamos inseridas e levar muito a sério a proposta profissional da escola de Educação Infantil. O profissionalismo não necessita apartar sentimentos que compõem nossa subjetividade: o carinho, o controle da voz, o canto de ninar que aprendemos na infância. Porém, ao atuarmos no papel constituído socialmente como educadoras, a postura profissional é central. Na creche, na Escola de Educação Infantil somos profissionais, não somos “tias” (FREIRE, 2003).

A educação de crianças pequenas que as coloca no espaço público deveria ser um espaço não fraternal, não doméstico e nem familiar. Queremos dizer com isso que o espaço público é aquele que permite múltiplas experimentações. É o espaço, por excelência, da criação, em que se exercitam formas diferentes de sociabilidade, subjetividade e ação, o que não é possível em espaços familiares, que priorizam a



segurança material e imaterial. O espaço público possibilita à criança outros agenciamentos, afetos e amizades. É preciso saber aproveitar as possibilidades de acontecimentos que se inauguram na cena pública e escolar (ABRAMOWICZ, RODRIGUES, CRUZ, 2012, p. 129).

A invenção das “tias” nas creches e nas demais etapas iniciais da escolarização foi um engodo, para que professoras e educadoras de creches não compusessem uma articulação profissional e até sindical, buscando melhores condições de trabalho e valorização profissional, como merecemos. É Paulo Freire quem explicita as diferenças que se processam entre as terminologias e a carga ideológica que os termos portam:

Recusar a identificação da figura da professora com a da tia não significa, de modo algum, diminuir ou menosprezar a figura da tia, da mesma forma como aceitar a identificação não traduz nenhuma valoração à tia. Significa, pelo contrário, retirar algo fundamental à professora: sua responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente (FREIRE, 2003, p. 11).

Dessa maneira, há a necessidade do trabalho acurado, buscando ler também as pesquisas que possam contribuir para a valorização profissional das professoras da creche.

Dadie (2013) para pontuar a análise da literatura recorre a Antônio Cândido, que no estabelecimento do texto assim sintetiza:

Desse modo, a literatura é: (1) construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) forma de expressão (isto é: manifesta emoções e a visão de mundo dos indivíduos e dos grupos); (3) forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente (DADIE, 2013, p. 25).

Para exemplificar como estas sínteses da literatura operam sobre o conteúdo da escrita, ela utiliza como exemplo o título do livro de Ana Maria Machado **Menina bonita do laço de fita**, cuja personagem principal é uma menina negra. Este fato é importante porque, historicamente, demorou para que personagens negros estivessem presentes na literatura infantil como protagonistas positivados. Até a década de 1920 era praticamente inexistente esta presença (mesmo que negativa).

A partir da década de 1930, a presença de negros em livros se torna maciça (em relação aos anos anteriores), representados como contadores de história. Estas histórias, contadas por pretas velhas, eram associadas à ingenuidade, ao primitivismo, muito diferente da significação atual que considera as Akpalôs<sup>99</sup> de forma respeitosa e valorizada.

---

<sup>99</sup> Akpalôs é o nome em Yorubá das pretas velhas que no período escravocrata, andavam de engenho em engenho, contando histórias para as mães negras de meninos brancos. A Akpalô encarna os conflitos vividos pelos africanos e africanas da diáspora, para manter viva a matriz africana do conhecimento até a atualidade. (Com base no artigo **Tradições de oralidade**, escrita e iconografia em literatura e folhetos, de Maria Antonieta Antonacci (2015, p. 45). Este deveria ser o início do nome desta dissertação.

A autora constrói seu referencial teórico para discutir a importância da literatura em Antônio Candido e Fanny Abramovich, além de outras autorias que embasam a importância na literatura na formação humana. Narra Dadie (2013) sobre a literatura para compor sua dissertação:

Diversos elementos se integram para a composição de livro de literatura infantil. Entre eles podemos citar: o texto – o trabalho com a linguagem, estilo, tema, elementos presentes na narrativa; o projeto gráfico; as ilustrações – imagens e sua articulação com o texto, e também os chamados paratextos (DADIE, 2013, p. 42).

Sua escolha metodológica ao selecionar as narrativas foi porque “durante nossa pesquisa todos os livros com personagens negros presentes no acervo da EMEI caracterizavam-se por ser narrativas. Por este motivo o foco de nossa dissertação encontra-se neste tipo de texto (DADIE, 2013, p. 52)”.

Discutindo tipologias de narrativas nas páginas seguintes:

Citemos como exemplo as obras: **Salão de Jacqueline** de Mariana Massari, que narra a história de Cléber, um garoto negro cuja mãe é dona de um salão de cabeleireiro. Durante a história vê-se uma diversidade de penteados, cortes, adornos, estilos, etc. embelezando as pessoas que passam pelo salão, independentemente da etnia que possuem...

Uma assertiva forte no trabalho de Dadie (2013) está na discussão sobre a importância da leitura planejada de contação de histórias pois:

Ao ingressar no mundo da leitura e da escrita através de discursos significativos, como um livro de LI, as crianças, ao mesmo tempo em que aprendem, vivenciam situações sociais reais, como por exemplo, o momento de ouvir uma história e comentar sobre a obra. Em um texto, todas as palavras e frases tratam do mesmo assunto, o que lhe concede coerência; o discurso apresenta continuidade, progressão e organização, de forma que todos os elementos que o compõem contribuem para sua coesão (DADIE, 2013, p. 59).

Nesse mesmo sentido a autora discorre sobre a importância do “contato direto com o livro, mesmo que não saibam, ainda, ler” pois este fato pode mudar a maneira como as crianças presentes nas escolas de educação infantil e depois nas outras etapas do ensino, encaram a leitura da palavra e a conseguinte leitura do mundo (FREIRE, 2000). Mas a leitura do mundo para ir em direção a um processo de libertação de mentes e elaboração de um pensamento crítico necessita de um longo processo que possibilite o acesso ao mundo organizado nas obras, que começa nas obras literárias e chega nas poesias elaboradas, de cujo

sentido, sentimento exposto, necessita já de um longo processo de conhecimento. No entanto, este processo deve iniciar-se na infância, o que leva Dadie a afirmar:

As crianças precisam ter contato direto com as obras infantis que estão presentes na escola, e esta relação não se dará necessariamente através da mediação direta do professor, pois este contato pode ocorrer em espaço como cantos de leitura e bibliotecas escolares. Embora se conceba a escola como espaço formativo, nos quais as ações e espaços devem ser pensados e planejados, não é possível afirmar que o professor conheça o acervo escolar, por exemplo, de duas mil obras, formado ao longo de várias décadas e em diferentes momentos históricos (DADIE, 2013, p. 61-62).

Mesmo que não conheça todo o acervo, as crianças cujas famílias são leitoras, com acesso direto às produções da literatura e outras obras, conseguem saber ou mesmo conhecer o acervo inteiro de uma biblioteca. Lembro-me das leituras das cartas realizadas pela minha irmã e o quanto eu desejava aprender a ler para poder “ler bonito” como ela lia. As pausas, a entonação de voz, os pontos de exclamação e interrogação tinham um sentido muito especial quando eu ouvia os textos das cartas. Depois foram as notícias dos jornais que sobreviviam ao corte cuidadoso para compor toalhinhas de mesa. Aos 08 anos minha cunhada (que havia sido educada em um colégio de freiras) me aconselhou, com muita ênfase para ir fazer a carteirinha na biblioteca pública municipal, em Garça/SP. Eu tinha receio de entrar no prédio (que ao nosso ver era muito chique). As cadeiras de madeira de lei, de espaldar alto, toda trabalhada em desenhos intrincados, o piso de mármore brilhando (que parecia muito escorregadio) ajudavam a compor o cenário de contraposição à nossa pobreza material. Foi preciso respirar fundo, durante alguns dias da semana, até que que tivesse coragem de entrar na biblioteca, mesmo com o gosto já acurado pela leitura. Narro esta história como parte da memória que tenho das dificuldades, que até hoje as crianças espoliadas, empobrecidas que vivem na periferia possuem para ter acesso à boa literatura, inclusive para conseguir depurar as informações que a literatura traz e que leva anos de trabalho, na formação leitora para constituir-se.

Santiago (2014) não cita a literatura infantil no trabalho. Foca o cabelo crespo (desde o título do trabalho), mas falha ao não propor livros que possam rebater inclusive a fala da menina negra foco da expressão que emprestou o título ao seu mestrado.

Dessa maneira, os trabalhos discutidos nestes eixos conseguem produzir um bom panorama de várias atividades de combate ao racismo e desafiam a Educação Infantil a incorporar formas de trabalho em prol da igualdade racial.

### Boxe 13: O tear africano de Gana que produz o tecido Kente

Há um mito na cultura ganesa que fala sobre os teares.

Conta que dois irmãos, Nana Korangu e Nana Ameyaw, foram caçar e durante a caminhada na floresta viram uma aranha tecendo a teia. Ficaram curiosos com o trabalho da aranha e pararam para observar como ela transformava os fios comuns em padrões complicados. Deslumbrados com a habilidade da aranha, ficaram dias na floresta e pacientemente aprenderam a arte de tear. Ao retornarem ao vilarejo, os dois caçadores mostraram seu novo aprendizado ao chefe. Este maravilhado com o que via, foi de imediato contar ao rei Tutu, o chefe dos Ashanti que também se impressionou com as teias do tecido e ordenou que, a partir daquele momento, aqueles homens passassem a tecer essa faixa de seda para a corte. Assim, os caçadores criaram um tear que imitava a função da aranha e começaram a tecer o tecido que hoje é conhecido como Kente.

Fonte: SANTOS, 2008, p. 117-118

Quando iniciei esta pesquisa estava na mata observando, por vezes, de longe as constituições de trabalhos acadêmicos e comparando, de lembrança, o formato dos vários trabalhos, seus conteúdos e imaginando o que teria sentido tantas mulheres e homens que se debruçaram sobre as relações étnicas e raciais negras. Tantas palavras e frases e uma imensidão de dados com os quais precisei aprender a lidar. No entremeio de uma leitura e outra, de um artigo ou outro, eu observei a natureza e nela interfeiri. Fiz centenas de mudas de plantas medicinais, aprendi a cultivar hortelã-pimenta, multiplicar ora-pro-nobis, a limpar e cozinhar picão-preto, que aprendi é comida boa, muito utilizada em alguns pratos africanos (não sei de que países especificamente). A parte da culinária foi fácil.

Alguns conceitos não entendidos, com o passar do tempo e de tanto ler, aqui e noutra trecho passaram a fazer um significado, ou vários significados. A incorporação destes conceitos no uso cotidiano, foram exercícios que colaboraram na constituição deste “tecido” escrito” com apenas 28 letras! Tantas frases diferentes e escritas com 28 letras e alguns números.

A análise das dissertações e teses propiciou um panorama geral, mas também possibilitou a incursão em casos únicos, narrados de forma apaixonada por pesquisadoras e pesquisadores que tiveram a coragem e a ousadia em buscar fontes tão inusitadas para compor ou melhor, recompor uma passado na educação paulista e mais ainda, propuseram formas de trabalho antirracista muito enriquecedora. Sinto-me devedora de todas estas pesquisadoras e pesquisadores, pois meu trabalho usufruiu de reflexões, que no conjunto, abarcam, exprimem, resumem, sintetizam milhões de pessoas que viveram com a pele negra, espoliadas dentro de um sistema escravocrata que insiste em marcar com fome, fogo, bala e ódio histórias de luta de tantas mulheres, homens e crianças.

Fiquei enternecida com o pai livre que matou seu dois meninos ainda na condição de escravizados. Admirada com a morte em "água fervente" e o caldeirão para cozinhar escravizados. Indignada com os casos de estupro contra as meninas negras ainda tão pequenas. Suspirando com as crianças pequenas que sofrem racismo e com as crianças pequenas que já aprenderam a demonstrar seus preconceitos. Mas o que me impôs uma necessidade de trabalho quase insana foram os casos que narraram que o "trabalho antirracista" resulta em maior liberdade.

São raros os casos narrados como duradouros, pois o tempo de mestrado e do doutorado é imposto pelo tempo rápido. Mas ao identificar os percursos de pesquisadoras e um pesquisador que insistiu na pesquisa e atua no antirracismo, fiquei feliz. Não uma felicidade ingênua, que não avalia as dificuldades do caminho, mas uma felicidade pelo trabalho realizado no coletivo. Esta dissertação não foi feita só.

Muito sonho possível ficou inviável pelo excesso de certeza de seus agentes, pelo voluntarismo com que pretendiam moldar a História em vez de fazê-la com os outros, refazendo-se nesse processo. Se a História não é uma entidade superior que paira sobre nossas cabeças e nos possui, também não pode ser reduzida a objeto de nossa manipulação (FREIRE, 2004, p. 22).

Foi assim, que tive o cuidado de ouvir o que me foi solicitado, de abaixar a cabeça e trabalhar mais um pouco para ver se algo importante não havia sido relegado, mas sabendo da impossibilidade de meter em duzentas páginas o que li em mais de três mil. Mas que tentei, tentei. O ponto final aí vai.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o início desta pesquisa adotei uma perspectiva militante, me posicionando como uma participante do Movimento Negro como sujeito. Assim, busquei traduzir os trabalhos aqui apresentados, analisados e criticados à partir desta perspectiva. Com a colaboração de um grupo grande de pessoas, das quais devo destacar o papel profissional de minha orientadora e de meu orientador, o papel das bancas de qualificação e de defesa que foram fundamentais para que o trabalho fosse sendo constituído e avançando nas proposições, inclusive metodológicas. A defesa foi gravada e pudemos então rever o glamour das falas, as entonações da vozes, o corpo todo que fala, com isso fazendo as revisões, também com a presença significada e renovada a cada audição. Estas “falas” plenas de vida estão sendo levadas em consideração, para a concretização da versão final desta dissertação. Os tópicos a seguir são frutos das arguições, (tanto dos processos de qualificação popular e oficial), como do processo da defesa pública.

### **Memórias da minha infância negra**

Para lembrar os casos mais intensos de racismo pelos quais passei, só mesmo como atividade terapêutica, porque são casos que também revivi com minha filha e revivo a cada ato racista que as meninas negras e os meninos negros suportam ainda na atualidade. E são inúmeros casos!

Na infância, a dor parece ser mais substancial. Um dos mais difíceis foi relacionado com o cabelo. Aprendi bem pequena que meu cabelo “era mais ruim” do que o das minhas irmãs e que ainda por cima eu tinha muito mais cabelo que elas, o que demandava um tempo maior para o cuidado que minha mãe dispensava para tentar “domar” tamanha floresta de fios. E ela fazia isso sempre às pressas para não perder o caminhão de boia-fria. Às seis da manhã tinha que estar no ponto de caminhão com o embornal de comida e o garrafão de água, além das ferramentas da época (enxada nas capinas e peneira e rastelo na colheita do café). Garça/SP onde morávamos sempre fez um frio danado pelas manhãs e ventava com ventos uivantes. Ela me acordava ainda no escuro (não tínhamos luz elétrica até 1985), me punha no banco para pentear meus cabelos. Se tinha um pouco mais de tempo fazia tranças menores, mas se estava atrasada era uma loucura. Os puxões no pescoço me davam dor na coluna e eu dormia mesmo com aquela rispidez toda. Era também um tipo de cuidado, o único possível diante da situação precária em que vivíamos. Um dia a trança embutida soltou dentro da sala de aula, bem no meio da minha cabeça e entretida fazendo a lição, eu não percebi. Foram muito minutos de risos, com a conivência da professora, que também ria. De fato, demorei a perceber que estavam rindo da minha trança que soltara e ficou ao arremedo de um chifre no alto da cabeça.

Engoli minha dor e a vontade de chorar, mas lembro do ódio que senti da professora e de como dali em diante deixei de respeitá-la. Não a ofendi, não gritei, nem bati em ninguém naquele dia, como costumava reagir quando me gritavam macaca. Dali em diante o apelido “demônia” passou a figurar entre os que me chamavam. Foi por pouco tempo, pois na semana seguinte tomei de assalto uma pobre garota que ousou manter o chamamento. Eu avisara, mas ela percebeu que estive abalada e não era mais a mesma Ivonete boa de pancada. Espanquei a garota com tanto ódio que o inspetor de alunos teve dificuldade em me segurar. Bastou para que a fama de doida retomasse seu lugar e voltei a liderar a molecada nas bagunças, inclusive em brincadeiras que me puseram a vida em risco muitas vezes. Foi assim, com a fama de dar pancadas doloridas que sobrevivi ao racismo até o colegial.

A experiência do cabelo pixaim, além da pele negra, motivos de ofensas racistas constantes, me fizeram cuidar do cabelo da minha filha, aprendendo e ensinando cuidados da

pele e dos cabelos crespos. Ficava estudando as formas de penteá-la, e como faria para que os cabelos dela ficassem mais sedosos e macios. Isto não significa que foi tudo flores, mas dar motivo para alimentar o preconceito com os cabelos crespos, consegui evitar.

Um garoto de quem gostei também me ofendeu e espalhou para a escola inteira “que jamais namoraria uma pretinha” e que “eu não sabia o quanto era horrorosa”. Eu olhava no espelho e realmente não me achava horrorosa, mas só nas sessões terapêuticas é que conseguia verbalizar minhas angústias. No entanto, avalio o como aquela professora e outras que tive, da primeira até a quarta série, estavam despreparadas para lidar comigo e com a maneira violenta que enfrentei o racismo da minha infância. Em um dos casos ameacei um garoto com uma faca enorme toda enferrujada que passei a carregar em um embornal para que ele “soubesse com quem estava lidando”. Hoje ainda sinto medo do que poderia ter acontecido, se ele ousasse me ofender em um momento de raiva cega. Foram inúmeros casos assim, de um ato impensado que ouvi de meus alunos na Febem, onde trabalhei como educadora. Um segundo de cegueira e anos de arrependimento.

Felizmente encontrei professores e professoras sensíveis, mesmo que despreparados para lidar com o racismo, até mesmo quando fui para a faculdade, onde conheci militantes do movimento negro e só então pude conhecer algumas práticas antirracistas. Não professores e professoras, estudantes colegas de outras localidades. Teria inúmeros outros exemplos, mas estes já bastam, eu acho.

### **Sobre a Qualificação Popular**

A Qualificação Popular foi uma necessidade para afirmar minha identidade como educadora popular. Venho esmagando meus desejos para constituir este trabalho e foi com muita reflexão que busquei novamente a leitura dos textos estabelecidos e falados de Paulo Freire para chegar a algumas metodologias de trabalho que identifiquei no legado freireano. A negação da negritude presente na sociedade brasileira é intensificada com o nosso conhecimento empoderando a luta antirracista. Ainda assim, medi as frases e debates para não comprometer minha atuação profissional. Não sem um esforço supremo para tentar debater o que para nós, negros e negras é óbvio: uma universidade racista repleta de “não racistas!”

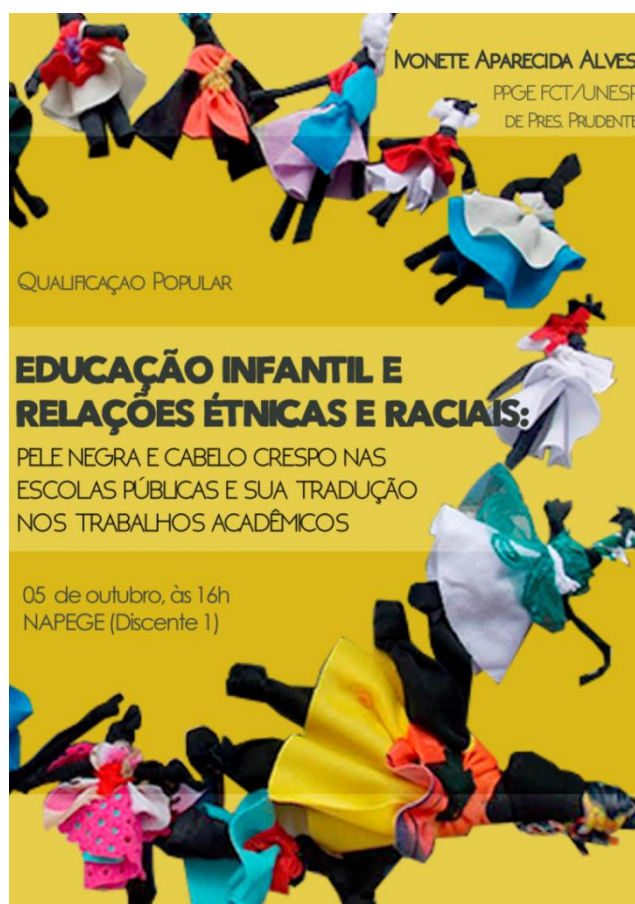
A Qualificação Popular foi um processo. Com a colaboração do Coletivo Mãos Negras e do Coletivo O Formigueiro, enviamos **on line** (Nós do Mãos Negras) cartazes para os diversos grupos da FCT, também imprimimos cartazes e espalhamos pelo Campus. Além disso, mobilizamos os dois rapazes portadores de deficiência visual, (um aluno da Geografia e outro da Pedagogia) para que pudessem comparecer e ajudar a ouvir a gravação dos textos da



dissertação. Para tanto, tivemos a colaboração de André Aoki, especializado em Cinema. Esta preocupação esteve presente em todos os eventos que organizamos, para além de um cumprimento legal, mas pensando em uma perspectiva que nós, no Movimento Negro como sujeito, também estamos sensibilizados (as) para “ver” e adotar um compromisso com as pessoas que são consideradas “outros” da diferença. Nós também somos “outros” e a sensibilidade para causas necessárias na militância possui um sentido formativo, um sentido de agência e de aprendizados compartilhados.

Estes aprendizados não estão óbvios e estabelecidos em textos, mesmo com todos os aparatos legais que deveriam reger as relações sociais. O processo na elaboração de uma educação menos desigual é que viabiliza propostas factíveis, com as condições materiais existentes, mas sem nunca deixar de reivindicar as condições materiais e operacionais necessárias. A Qualificação Popular pode indicar o quê, como uma equipe acadêmica precisa para, de fato, tornar o espaço público, nas universidades, acessível.

**Ilustração 5 - Cartaz produzido pelo Coletivo Oformigueiro da FCT/Unesp de Presidente Prudente**



Foi a Educação Popular de base freireana uma colaborativa desde 1990 quando conheci Paulo Freire em um evento na Fundação para o Desenvolvimento da Educação

(FDE), então reponsável pelas formações da Proposta de Enriquecimento Curricular para as Escolas Públicas de Zona Rural, proposta com a qual defendi, em 1993 uma monografia da Faculdade de Comunicação na Faculdade de Arquitetura, Arte e Comunicação (FAAC) da Unesp em Bauru/SP.

A admiração, principalmente pela humildade acolhedora e conhecimento que na época, eu apenas inferia diante de um educador já conhecido mundialmente, me fizeram ouvir atentamente sua palestra que escuto até hoje, como uma peça fundante no teatro da minha existência como educadora popular. Como secretário da educação do Governo Erundina na Prefeitura de São Paulo, Paulo Freire compartilhou conosco uma série de princípios da educação libertadora, defendida por ele com uma enorme convicção. Foi assim, me fazendo professora em muitas experiências, que em 2004 fui desafiada pela Professora Fátima Rotta a adotar o trabalho com o antirracismo em Presidente Prudente/SP, diante dos casos de preconceito que sofri ao buscar por um trabalho na cidade, então já cursando Pedagogia nesta instituição onde finalizo o mestrado. A Qualificação Popular foi uma proposta óbvia para mim, mas não consigo avaliar o quanto é óbvia (ou não) para a instituição onde estudo. A finalização do processo de mestrado vai permitir que possamos gravar todo o trabalho e disponibilizá-lo também em áudio e logo adiante com a tradução para libras, que ao meu ver, já deveria ser um processo institucionalizado e também na agência do “obrigatório” ao menos nas instituições públicas de educação superior.

### **Trajatória de vida, militância e intelectualidade acadêmica: propostas**

Em muitos momentos na leitura das dissertações e teses me pus a analisar minha trajetória de vida e pude perceber que a grande maioria das mulheres negras que conheço, possuem histórias dolorosas para contar sobre o racismo que impera nas relações raciais no Brasil. Nas leituras de trechos, principalmente dos depoimentos de educadoras negras em suas infâncias, tive uma total identificação com os fatos; com uma preocupação a mais: as crianças pequeninhas negras continuam sendo impactadas por situações cotidianas de racismo, sem que esta nação tenha assumido realmente um trabalho efetivo para desvelar as situações racistas, principalmente nas escolas e nos Centros de Educação Infantil. Mais que desvelar, construir competência epistemológica para lidar com as situações racistas no momento em que elas acontecem ou planejar as ações no combate ao racismo, até chegar a pauta necessária para as RERN saudáveis.

Avaliando o papel das instituições de ensino superior, se não são totalmente democráticas em suas ações, também possibilitam, justamente pelo conservadorismo que

adotam como geral, que exista a aglutinação de forças de resistência pelas permanências na sua política. Justamente porque exige muito empenho no trato de temários complexos, também por este empenho, recebe os impactos das pesquisas que conseguem aprofundamento no estabelecimento em texto. É conflituosa a relação, mas permite sim avanços significativos no processo educativo antirracista.

A minha proposta<sup>100</sup> como malunga em um mocambo, portanto com uma marca dentro do Movimento Negro como sujeito, é planejar as ações para toda uma vida, em etapas, que no meu caso, foram constituídas para 10 anos de trabalho, iniciada a contagem em 2009, ano em que conseguimos recurso financeiro da Fundação Cultural Palmares para executar ações no Mês da Consciência Negra no município de Presidente Prudente.

Uma proposta inicial foi a constituição de um acervo, dentro de uma ótica afropespectivista: música, dança, culinária, estética, livros de literatura das etnias brasileiras (kaiapó, guajajara, suruis, mundurucu, terena, kaxinawá, suyá, tapirapé, yawalapiti, etc.) e representações iconográficas de algumas etnias africanas (yorubá, kwele, ntwana, xhosa, fang, mandinga, fula, benin, ashanti, tsonga, etc.). A coleção de História da África da Unesco (em 8 volumes) recebida da Fundação Cultural Palmares, coroou a possibilidade do estudo sistematizado, tornando-se um apoio acadêmico importante no momentos de confirmar ou pesquisar a História da África presente na literatura, muitas vezes contaminada com o pensamento eurocêntrico. Algumas situações foram confirmadas, outras colocadas em dúvida, mas diante da experiência que acumulamos, trabalhando e pesquisando a temática, algumas contribuições já podemos pautar, inclusive para que sejam criticadas por outras pesquisadoras e pesquisadores.

1. A pesquisa teórica, confirmamos, é fonte de inspiração e empoderamento durante as conversas informais (nos corredores, nas filas do refeitório, etc.) e formais (nas aulas, simpósios, congressos e seminários) e alivia para nós dentro do Movimento Negro, a ansiedade para rebater imediatamente as situações de racismo pelas quais passamos cotidianamente, principalmente o racismo acadêmico;
2. Nem sempre, as leituras, análises e sugestões que encontramos nas dissertações e teses são necessárias para referenciar as ações antirracistas, mas a lembrança dos fatos e situações apresentadas nas escolas e famílias negras, em conjunto, operam eficientemente no convencimento, ao serem citadas nos momentos de embate político ou mesmo na solicitação de um direito negado;
3. Há inúmeras sugestões de atividades, programas educacionais, formatação inovadoras de currículos nas dissertações e teses (desde a estética afro-brasileira e africana até a análise da literatura infantil e a imagética valorativa da cultura negra) e estes exemplos, tanto nas positivities como nas falhas que apresenta, é um guia que permite

---

<sup>100</sup> Indagação da banca de qualificação: “Qual a sua proposta para uma educação antirracista?”

aprofundar o trabalho antirracista (cito como exemplo os Cantinhos de Africanidades, as Salas de Cultura Afro-Brasileira, as bibliotecas temáticas).

Algumas questões foram e voltaram das nossas indagações e das nossas tentativas no estabelecimento do texto dissertativo:

**- O que de novo estes trabalhos ilustraram, de modo que as práticas epistemológicas antirracistas deles se apropriem ou os critiquem?**

O que de mais inédito delinearam todos os trabalhos analisados foi o foco estar na educação antirracista em escolas da educação infantil, contribuindo de forma decisiva para que existam novas configurações na Educação Infantil, contemplando a diversidade de professoras e suas formações e a diversidade de crianças e suas criações. Complementando este foco na pesquisa acadêmica, vários trabalhos buscaram nas legislações mais recentes o apoio para embasar as discussões necessárias para transformar em política pública o que as Políticas Públicas propuseram, mesmo levando em consideração os conflitos advindos de um processo capitalista massacrador, de superação ainda não vislumbrado. Nós temos plena convicção das enormes dificuldades para implementar a Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Nacionais para o Ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares, inclusive nas licenciaturas. Estas barreiras impostas, naturalizadas pelas crises fabricadas, são de difícil superação, o que nos levou a encetar esta outra questão:

**- As barreiras para uma educação antirracista são possíveis de serem transpostas por uma única pesquisadora ou é necessário um coletivo antirracista, para que os diagnósticos possam subsidiar propostas concretas?**

Mesmo identificando a existência de mais de 60 grupos de pesquisa sobre Infância, mais de 200 NEABs organizados nas Universidades brasileiras, também identificamos nos encontros dos quais temos participado, o descompasso entre as demandas de formação continuada intra-acadêmica e as ações que reverberam nas escolas, principalmente nas Escolas de Educação Infantil.

No entanto, mesmo com as sugestões interessantes presentes nas dissertações e teses analisadas, resta um processo de empoderamento que somente a vivência por um longo período na constituição identitária para negros e negras, e de aprendizagem concomitante dos processos antirracistas para brancos e brancas para propiciar ações a médio e longos prazos que possam, de fato, constituir-se em uma Proposta de Ação Continuada. A questão que se

coloca é: quem está realizando este processo? Os grupos de pesquisas focados na questão antirracista onde existem, estão realizando este trabalho?

Passados 13 anos da Lei 10.639/2003 a rede das universidades estaduais que pesquisamos não possui um único grupo de pesquisa de seus PPGEs<sup>101</sup> focado na educação antirracista! Na rede inteira da Unesp o grupo de Araraquara está ligado às Ciências Sociais, nascido das primeiras tentativas de institucionalização do temário nos anos 2000, encetado pelo Prof. Dr. Dagoberto José Fonseca.

Assim, quem tem tentado e realizado as atividades de trabalho nas escolas de Educação Infantil e principalmente no ensino fundamental e médio são os Coletivos Negros nas Unesps, além de Coletivos Negros na UNICAMP e USP. Nas narrativas das dissertações e teses, o que a leitura atenta desvela é que a pesquisadora ou o pesquisador participante de um grupo propõe o tema e recebe o aval para realizar sua pesquisa. Mas é sua pesquisa e não uma pesquisa institucional possível de ser institucionalizada; mesmo que provenha de um NEAB ou outro grupo que tenha acolhido o trabalho com o tema.

Dessa maneira, verificamos que os 2 trabalhos com foco na Educação Infantil de 0 a 3 anos são da UFSCar, com as pesquisadoras ligadas ao NEAB dessa instituição e o terceiro trabalho com foco na idade de 0 a 3 anos é da UNICAMP, encetado por Santiago (2014) que fez sua graduação na UFSCar e esteve atuando como membro do NEAB.

A questão que esta constatação nos coloca é que se aposentando das atividades da Pós-Graduação a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, o Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Walter Silvério da UFSCar e a Prof.<sup>a</sup> Anete Abramovicz haverá docentes que assumirão as orientações das pesquisas no Est. de São Paulo nesta instituição ou este NEAB afundará?

As duas teses analisadas (DIAS, 2007; CALADO, 2013) são da USP, uma delas financiada pela Fundação Ford (portanto um Programa de Ação Afirmativa) e a outra pesquisando as educadoras ganhadoras de um Prêmio (Educar para a Igualdade Racial) defendida por uma professora que já lecionava no ensino superior. Portanto, os dois doutorados foram demandas das proponentes, sem que a FEUSP tivesse um grupo discutindo as Relações Étnicas e Raciais como temário central.

Assim, este trabalho delineou vários campos do conhecimento que compõem a grande área da Educação, com alguns exemplos pautados em ações possíveis de serem

---

<sup>101</sup> Em recente atividade na Universidade Federal do Rio de Janeiro ouvimos um professor veterano no trato das questões antirracistas declarar que uma disciplina proposta na Unesp para tratar desse tema foi reprovada por anos seguidos. Para conseguir sua aprovação teve que usar de um subterfúgio, alterando o nome da disciplina para que ela estivesse “disfarçada” e então obteve aprovação. Diante de fatos assim, como não promover um debate em confronto com os interesses estabelecidos nas públicas estaduais paulistas?

implementadas, desde o chão das escolas nos anos iniciais da Educação, que atendam respeitando as crianças pequenininhas negras e não negras, até ações que precisam acontecer nos cursos de licenciatura para atender as mudanças pautadas, há séculos<sup>102</sup>, pelo Movimento Negro organizado.

Diante da ausência de trabalho sistematizado, desde 2012 nesta instituição de ensino e pesquisa, o Coletivo Mãos Negras tem assumido a organização e discussão do temário das Relações Étnicas e Raciais na FCT/Unesp de Presidente Prudente, à partir do acervo do Mocambo APNs Nzinga Afro-Brasil, pois ainda não há no acervo da instituição, materiais e/ou livros que possam subsidiar as propostas implementadas nas escolas de nossa região, disponíveis para utilização das pessoas que desejam investir no aprendizado sobre o temário das relações étnicas e raciais negras. Esta pesquisadora utilizou boa parte da Bolsa CAPES, usufruída por dois anos para implementar o acervo com materiais, cursos, eventos, financiando inclusive uma mega exposição na biblioteca da FCT para dar a conhecer ao público acadêmico e também pessoas da sociedade prudentina e da região que visitaram esta exposição.

Um ponto positivo, apesar das inúmeras deficiências, são as cotas implantadas na rede Unesp. As cotas são uma das Ações Afirmativas que possui o mérito de mostrar resultados nos anos imediatamente posteriores à sua implantação. Com algumas medidas de permanência (que têm sido pautadas pelo Movimento Estudantil intra-acadêmico), em quatro ou cinco anos há uma diferença na situação destes cotistas, mesmo que alguns tenham dificuldades em assumir o trato das questões étnicas e raciais.

Estou próxima da Unesp desde 1990 quando ingressei no curso de Comunicação Social da Unesp de Bauru e nunca havia convivido com tantos negros e negras como na atualidade. No entanto, está correta a reivindicação do Movimento Estudantil pelas políticas de permanência, pois as famílias negras são as que são impactadas de forma mais direta pelas dificuldades financeiras. “Quem tem fome, tem pressa”, como sempre lembrava Betinho, nas campanhas em prol das bolsas nos anos 1980 e 1990 e existem casos em que a fome impõe a desistência da tão acalentada vaga conquistada pelos negros e negras que adentram as universidades públicas.

Por outro lado, a existência de um número maior de negros e negras promove a possibilidade da discussão teórica e da militância intra-academia para planejar a implantação de futuros grupos de pesquisa que venham a discutir, aí institucionalizados, as questões do

---

<sup>102</sup> Consideramos a atuação de Nzinga Nagola Mabandi Kiluangi como uma precursora do Movimento Negro, assim como Dandara e Zumbi dos Palmares no Brasil, nosso ancestrais da militância.

antirracismo. Levamos mais de 8 anos para conseguir organizar cursos de formação para professoras, com vários materiais necessários para subsidiar estas formações e institucionalmente a casa onde defendo este mestrado ainda não assumiu o trabalho com o temário, sem sequer conseguir propor um curso de História da África que foi ofertada em 2007<sup>103</sup>, quando pudemos cursá-la na graduação em Pedagogia.

A ignorância, o silenciamento sobre a história da África e dos afro-brasileiros é tão profunda que identificamos a necessidade de construir materiais pedagógicos, depois testar estes materiais, produzir as oficinas de estética negra com os materiais que possam de fato valorizá-la e promover uma boa constituição identitária, além da necessidade de equalizar as diferenças de concepção entre os grupos em conflito dentro do próprio movimento negro, por vezes com rivalidades históricas. Esta é uma tarefa árdua, que não pode ser viabilizada por uma única pessoa. Assim, identificamos que somente um coletivo tem possibilidade para implementar medidas da educação antirracista, pois uma única pesquisadora não pode manter uma proposta institucional em funcionamento.

Em alguns casos a pesquisadora usufruiu do trabalho pregresso de um grupo ou coletivo antes de ir a campo realizar sua pesquisa, como é o caso daquelas pesquisas provenientes do PPGE da UFSCar. Outros casos obteve sucesso devido ao financiamento externo, através de Programas como o **Negro e a Educação** ou o **Programa Bolsa da Fundação Ford**, que promoveu várias pesquisadoras e pesquisadores negros e negras, durante mais de 10 anos de vigência do Programa no Brasil.

A avaliação dessa pedagogia da falta é necessária para apontar o quão urgente é investir na formatação de novas propostas nos cursos de licenciatura que necessitam estar investidos da educação antirracista. Caso não o façam é preciso atuar e criar mecanismos para a cobrança. Mecanismos criados, mantidos e difundidos no coletivo.

### **Uma proposta antirracista viável**

Nas discussões que temos realizado e também na nossa experiência de formação profissional para envolvidas (os) na educação, é preciso que as ações antirracistas tenham um processo mais longo. Contatos aligeirados ou mesmo um curso ou outro não promove mudanças a médio e longo prazos e ainda imputa para o Movimento Negro como sujeito a responsabilidade de “levar as escolas nos ombros”. Portanto, as ações antirracistas devem ser

---

<sup>103</sup> Trata-se da **disciplina História da África, culturas afro-brasileiras e africanas no Brasil**, como disciplina optativa coordenada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria de Fátima Salum, já aposentada do Programa. A disciplina não foi mais ofertada.

assumidas para todas as etapas da escolarização formal, mesmo que com a colaboração de organizações antirracistas. Para isto, os cursos de licenciatura devem adotar as disciplinas obrigatórias de Ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira, também planejando a constituição de um acervo. Para tanto, avalio ser quase impossível que estas ações ocorram sem que negros e negras tenham poder institucional ou institucionalizados. Outro caso onde a branquitude consciente terá que ser acionada em prol dessa necessidade.

Na verdade, não há uma única proposta, mas um conjunto de atividades, que ao serem planejadas para um tempo entre 10 ou 20 anos, possibilita que exista a continuidade das ações entre as gerações. Uma malunga que já nasceu abrigada em uma proposta de valorização da cultura negra na sua comunidade, terá condições de uma formação identitária negra positivada. Trabalhos com um temário tão complexo, que envolve tantos mitos e barreiras poderosas para transposições didáticas, com vários antimitos possíveis, não condiz com ações efêmeras.

### **O acervo como base de estudo afrocentrado e continuado**

Desde já, concordo com meu amigo Sobreira, de que o Estado atual dentro deste contexto de Golpe que vivemos não fará nada, institucionalmente, para melhorar a educação. Só a luta, a militância, o compromisso comunitário e em alguns casos as panelas batendo na cabeça dos políticos representantes de uma burguesia falida é que vão fazer as escolas mudarem. Ainda assim, com o viés ideológico facista que as nossas grandes mídias promovem, é possível ir para o enfrentamento (passei quatro anos na Faculdade de Comunicação aprendendo como enganar o povo; mas aprendi também como produzir um texto convincente, como não adotar o formato do texto que era considerado “jornalístico” e principalmente como pegar um microfone nas mãos e fazer um arraso no discurso). É uma fórmula fantástica a que aprendemos nas escolas hegemônicas. Mas este aprendizado empodera quando possibilita a constituição do saber da potência da opressão. O poder da opressão é de uma capacidade camaleônica espetacular.

Com base na resistência negra e na resistência dos movimentos sociais, podemos sugerir algumas medidas, porque nós não temos como manter nossas crianças em escolas democráticas, por ora. Também não me iludo que a diretora da escola, a coordenadora pedagógica e a equipe de formação, consigam convencer quem pode tomar as decisões sobre a necessidade de uma educação antirracista. Assim, nós no Movimento Negro fomos atrás da montagem de um acervo e teremos que continuar assessorando as escolas interessadas a organizarem e até a confeccionarem seus acervos. Algumas pesquisadoras e pesquisadores



conseguiram convencer algumas outras pessoas desta necessidade. Eu mesma consegui convencer algumas pessoas desta necessidade. Em alguns casos até me pagaram para isto.

**BOXE 14 - Exemplos de conteúdos das sacolas culturais difundidas pelo Mocambo Nzinga**



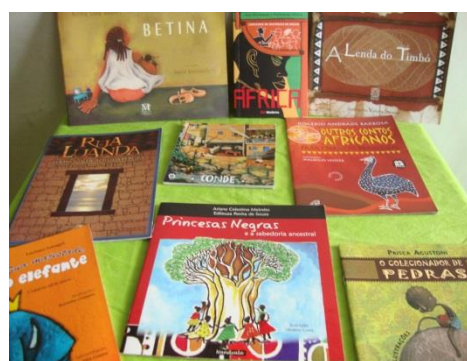
Bonequinhos que compõem as sacolas culturais



Peças de artesanato étnico paraense da etnia Kaipó-Asurini  
Ao fundo orixás Obaluaê e Yemanjá



Alguns DVDs das sacolas



Literatura das Sacolas

No total já produzimos mais de 80 Sacolas Culturais com várias combinações

Fotos: Ivonete Alves /2014

O acervo deve conter além de vários exemplos “clássicos”, também literatura, bonecas e brinquedos étnicos variados, dentre elas, uma série de peças que são, em si mesmas, motivo de polêmicas. A polêmica está na presença física na figura de Pretos-Velhos, Mães Marias, Exus (Yemanjás negras e não a imagem da apropriação cultural muito divulgada no país) e lendas da matriz africana que estão imbricados com a religiosidade africana, aqui interpretada como cultura. Quem dentre as educadoras de creche já leu e compreendeu a importância da “interpretação das culturas” como fundamental em todos os processos de formação identitária? Assim, a formação do acervo remete a uma organização fundamental que são os processos formativos em serviço.

Um projeto que recriei foram as sacolas culturais, que é uma forma de atender crianças, professoras e familiares das crianças, sem os quais é inviável discutir e buscar alterar situações de racismo velado ou de manifestações preconceituosas. O verbo é importante, mas

não é visceralmente convincente o tempo inteiro na Real educação em uma sociedade racializada.

São sacolas (de tecido, rafia, sisal ou sintético) customizadas (com motivos afros) contendo cada uma: 2 livros de literatura, 1 CD, 1 DVD, 1 Revista Raça Brasil, 1 revista de circulação nacional diferenciada (Caros Amigos, Fórum, CULT, Revista da Fundação Cultural Palmares, sempre com títulos ou números diferentes, etc...), uma peça étnica africana, afrobrasileira ou brasileira; e 1 caderno para anotações. As sacolas circulam em grupos de dez, cinco ou quatro pessoas. As capas dos cadernos são todas customizadas e oficinas coletivas algumas, com motivos e estética afro-brasileira.

### **A teoria no prosseguimento dos estudos afrocentrados**

Propositamente uma sugestão prática do trabalho está localizada antes do estudo teórico. A educação afrocentrada pressupõe o aprendizado do simbolismo e da oralidade primeiro, em todos os processos. Em alguns casos, quando vamos a um local com o convite direcionado, não é possível sequer priorizarmos esta metodologia de trabalho. Então é preciso carregar uma série de objetos, portadores de notícias culturais. É o desvelamento de um universo que em muitos casos é completamente novo. Algumas vezes quem solicita nossa presença já leu algum artigo ou viu alguma comunicação que realizamos e no processo de seu trabalho educativo deparou-se com uma situação de racismo e sensibilizou-se. Há casos de racismo que a solicitação acontece no momento do sofrimento agudo. Assim, a teoria foi constituindo uma necessidade, também para atender, via instrumentos legais, a uma denúncia de racismo. Algumas ações foram demandadas pela Defensoria Pública de Presidente Prudente, com a qual atuamos em parceria.

Com estes processos que ocorrem concomitantemente, nosso acervo teórico ficou muito rico. Foram livros comprados em sebos, nas bancas presentes nos COPENEs, nas Feiras Pretas, ou encomendados das livrarias, distribuidoras especializadas ou importados de alguns países africanos da língua do colonizador, seja português ou traduzidos. Alguns materiais que só existem em inglês, adquirimos assim mesmo.

Acontece que o acervo parado não produz ações antirracistas, daí a necessidade da circulação e dos processos formativos. Como não podemos manter uma biblioteca circulante tivemos que criar ou adaptar maneiras destes materiais circularem. É assim, que adotamos as palestras ou as conversas formativas, sejam organizadas em módulos ou em processos mais direcionados, quando há uma demanda pontual para determinados momentos. Uma situação

inusitada é quando existe a solicitação para que a gente defina uma educação afrocentrada pensando em uma única disciplina (o que chamo de esquizofrenia epistemológica).

Desde a criação do Mocambo elaboramos e coordenamos processos formativos com a utilização do acervo, organizados nas Sacolas Culturais. Em alguns processos, como um com a Secretaria Municipal de Assistência Social, com dois anos de duração, esteve incluso a confecção de um conjunto de Sacolas Culturais para circular entre os locais de base (7 Núcleos de CRAS). Também coordenamos oficinas diretamente com as crianças nestes Núcleos: grafite, bonecas, pintura étnica, maquiagem étnica, corpo, cabelo, indentidade negra, comidas de matriz africana e comidas africanas, etc.

Cada processo formativo foi, após um ciclo de atuação, organizado em um artigo acadêmico e apresentado tanto para quem participou, como em eventos acadêmicos, além de uma divulgação sistematizada nas emissoras de rádio e jornais locais, o que possibilitou um diálogo possível com as pessoas da comunidade, diretamente contempladas ou não com estes processos formativos. A comunicação social alternativa tem sido uma preciosa aliada na divulgação e na iniciação de estudantes de comunicação que buscam informações para suas ações acadêmicas. Neste caso, o curso de jornalismo que fiz de 1990 até 1993 tem sido crucial para o sucesso nos processos de enfrentamento a mídia hegemônica racista e racializada.

### **Educação afrocentrada**

Estudei em escolas esquizofrênicas, com professoras e professores também sofrendo deste mal. Alguns, quase incuráveis, outros um pouco mais próximos da cura. Vejamos como explicar para uma criança que terra é boa (com a cara de nojo da educadora que fala com o corpo que terra é suja). No contexto rural ou em um bairro como o nosso, onde existe muita terra, árvores, passarinhos e até galinhas (ótimas para comer escorpiões) eu tenho um completo respaldo, inclusive das famílias, para convencer as crianças que a terra é boa, produz nossos alimentos e até respira como nós. A gente conta a história de Onilé, mostra a peça de Onilé feita de barros coloridos e as crianças adotam Onilé como alguém de sua família. Terra é boa. E quero ver quem é que convence nossas crianças de que terra não é boa e que provoca nojo em gente doente. Também nas escolas que foram criadas pelos povos de Terreiro esta verdade incontestável permanece incontestável.

Este princípio de ver, tocar, falar, comer, experienciar está na base da educação afrocentrada. Mas também está na base da educação das elites. Só que as elites estudam para dominar e a educação afrocentrada, partindo da resistência, existe para libertar corpos e mentes.

Cuidar e educar na educação afroperspectivista adota metodologias circulares e cada conteúdo é integral. Como é que pode, na base da educação, uma planta ser dissecada e cada um estudar uma parte. Claro que ao especializar-se em determinadas funções, este estudo mais aprofundado faz-se necessário em toda especialização, mas para as crianças pequenas é uma ideia absurda estudar a folha e não estudar a terra que produz a planta. Só interessa a quem produz planta doente através da hidroponia, com adição de adubo líquido venenoso ensinar assim para as crianças. Estudar uma folha e não a planta inteira é uma contradição. No seu local de produção a vontade humanizada de consumir a planta como produção cultural, para além de consumir suas folhas, reconfigura várias histórias. Cada pé de *ora-pro-nobis*<sup>104</sup> é portador de toda sua herança para os povos pobres. Ela não existe sem a mediação cultural que fez desta planta, com 25% de proteínas, um socorro para as famílias de Minas Gerais e de lá, espalhou-se pelo Brasil.

Cada exemplo que temos dentro de uma perspectiva afrocentrada possui uma história, quase sempre uma história oral, que ganhou conotações diferenciadas até tornar-se lenda. Só podemos referenciar, academicamente, estas histórias quando um pesquisador ou pesquisadora decide, representando um grupo cultural, estabelecer em texto estas histórias e dali elas viajam o mundo. Algumas viagens portam sua origem: de respeito à coletividade, de valorização de nossas raízes ancestrais e outras estão na ordem da apropriação cultural.

Da mesma maneira a capoeira angola, com sua constituição desde os primeiros quilombos e disseminação pelo Brasil, ora adotando determinado tipo de planta para fazer o arco do berimbau, ora colhendo cipós para confeccionar o caxixi, que acompanha os rituais e suas múltiplas constituições. Como é uma cultura viva, cada mestre ou maestrina vai adotando um jeito de fazer circular o conhecimento.

A dança afro, dançada desde longe, acompanhando os elementos constituintes de toda vida na Terra: o ar, a água, o fogo e a terra e suas mais variadas combinações também é um exemplo afrocentrado. Sempre com a participação das pessoas guardiãs de cultura. A experiência e a idade vão angariando conhecimento, quando há princípios na formatação

---

<sup>104</sup> Contam as histórias, que houve um padre alemão, pouco comprometido com os pobres em Minas Gerais, que ficou furioso com o pároco que morrera. O padre anterior dava “liberdade” aos negros recém-libertos e estes, nos momentos de “percisão” batiam na casa paroquial, ou melhor, entravam na casa paroquial em busca de adjutório. O padre plantou a carne de pobres em volta do terreno da paróquia sem saber que seu gosto de egoísmo mataria a fome e ainda ajudaria a divulgar uma planta muito importante na alimentação caipira. *Ora-pro-nobis* é uma gozação que o povo daquela localidade fez, relacionando a súplica católica com o egoísmo do padre. Esta planta (*Pereskia aculeata*) possui espinhos fortes que faz com que ela seja considerada, pelos egoístas, ótima cerca viva. E pelos pobres, ótima para matar a fome. Hoje em dia, os veganos ajudam a divulgar a planta, e ela tornou-se uma princesinha com destaque nas feiras orgânicas. Nós cultivamos esta planta no Mocambo, tanto pela história, como pelo seu valor nutricional.

destes grupos. Há também na dança afro e na capoeira angola, gente que está desrespeitando os princípios éticos dos ancestrais. Porém, uma geração de meninos e meninas que pesquisam, estudam e tentam de todas as formas aprender e ensinar por estes princípios, tem conseguido manter a essência da educação afrocentrada na capoeira angola. Quanto mais ela é valorizada maior é a quantidade de pessoas brancas que adotam a capoeira angola como modo de vida. A discussão sobre branquitude e branquidade na capoeira angola é uma discussão urgente, pois a união entre homens negros e mulheres negras possui um componente da educação das relações étnicas e raciais negras, que está diretamente ligada ao processo eugenista brasileiro. Para propor uma educação antirracista, estes elementos precisam ser elencados, discutidos, debatidos, compreendidos e novamente propostos com novas configurações.

### **Educação antirracista**

Uma educação antirracista, quando emana destes conhecimentos organizados em práticas cotidianas, é importante para exemplificar a tônica da educação antirracista. A hierarquia que impera no mundo ocidental adota novas configurações. Evidentemente que elaborar um plano de ação visando o antirracismo impõe limites, que é desde a burocracia estatizante de alguns municípios, até a limitação financeira que pode servir como uma dificuldade no momento de escolher este ou aquele caminho. Um homem negro, quando por decisão política adota ser companheiro de uma mulher negra, adota também certas dificuldades financeiras produzidas desde o processo escravocrata até as modernas configurações desta sociedade racista. São decisões pessoais difíceis de serem sustentadas. Só mesmo ancoradas pelo movimento da negritude podem sobreviver sem traumas mais sérios.

Na maioria dos casos, a vontade em iniciar o processo antirracista, com o conhecimento de causa, já é o suficiente. Agora, manter o desejo de trabalho com as inúmeras dificuldades que certamente surgirão depende de um compromisso profundo e renovado no coletivo. Começamos com uma ideia, muita pesquisa e uma grande frustração. Porém, foi o conhecimento sobre a cultura afro-brasileira, ressignificada na diáspora, uma pequena biblioteca e algumas máscaras étnicas (que confeccionei porque não podia comprar uma) que ancoraram a continuidade. O planejamento, a colaboração acadêmica de algumas pessoas que tinham o domínio da escrita e muitas horas de conversa na Pedagogia do Toco, em torno do qual as crianças foram chegando e instigando meu desejo na continuidade do trabalho. Em torno deste pequeno grupo de crianças (27 no início), uma rede colaborativa estabeleceu-se, com algumas definições por gosto e outras por necessidade. Necessidade minha e de algumas

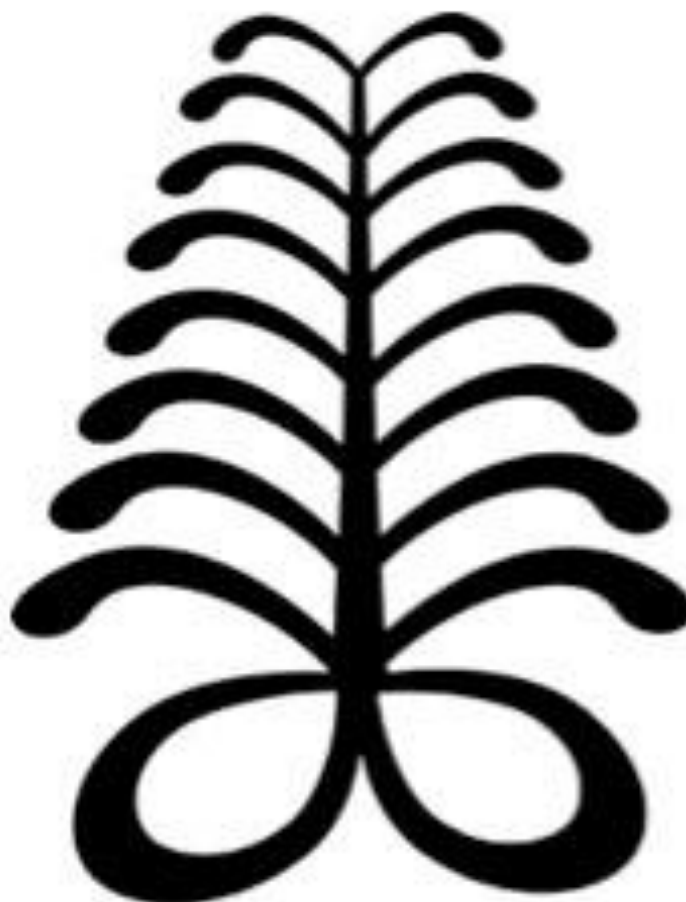
peças da comunidade apaixonadas por arte, que sonhavam em propiciarem para as crianças momentos vivos com a educação e a arte afrocentradas.

Uma educação antirracista é um processo. Na maioria dos casos longo, e planejadamente persistente. Entendo que na maioria dos casos, não é possível juntar tantos materiais necessários para os subsídios na educação antirracista. Mas abandonar a possibilidade de trabalho porque o temário exige, não cabe mais nas decisões sobre a educação. A cobrança por parte da comunidade que sabe das possibilidades e das próprias crianças que conhecem, reivindicam e criticam, hoje com mais possibilidade de escuta qualitativa, tem sido uma motivação a mais para mantermos os trabalhos antirracistas funcionando.

Nossa meta é tornar a educação menos desigual para então fazê-la mais igualitária. A desigualdade é ainda brutal, mas as ações coletivas tem empoderado a luta.

### **Por uma educação igualitária**

Igualdade na educação pressupõe igualdade financeira, oportunidades não tão diferenciadas como as que hoje estão estabelecidas. Alimentado o corpo com o necessário para a sobrevivência, a cultura e a arte precisam entrar no processo de elaboração do presente e reelaboração do passado. Nosso passado de escravizadas e no passado de nossos (as) escravizadores (as). Conhecer desde sempre estas diferenças, empodera a cobrança e qualifica as exigências, é um primeiro passo em direção à sonhada igualdade.

**Aya – (Samambaia)**

A palavra AYA significa “Eu não tenho medo de você”. É o símbolo adinkra da resistência, desafio às dificuldades, força física, perseverança, independência e competência (NASCIMENTO E GÁ, 2009, p. 194).

**Apêndice A - As teses com a temática das Relações Étnicas e Raciais da Unesp de Marília**

Quant.	ANO	TÍTULO	AUTOR/A	FORMAÇÃO	ORIENTADOR (A)
01	2007	Percurso identitários: patriotismo constitucional "eu pós-convencional" e identidade negra	Justiniano Leonides da Silva	filosofia	Clélia Aparecida Martins
02	2011	O sistema de cotas para negros na Universidade Federal do Maranhão: uma política de ação afirmativa para a população afro-maranhense	Antônio de Assis Cruz Nunes	pedagogia	Sonia Aparecida Alem Marrach

**Apêndice B - As dissertações com a temática das Relações Étnicas e Raciais da Unesp de Marília**

	ANO	TÍTULO	AUTOR/A	FORMAÇÃO	ORIENTADOR (A)
01	2000	História da disciplina Estudos Sociais a partir das representações sociais do negro no livro didático da década de 80	Mariléia dos Santos Cruz	pedagogia	Jayme Wanderley Gasparotto
02	2001	Raça Brasil: a importância social de sua produção	Ellis Regina Neves Pereira	pedagogia	Cristiano Amaral Di Giorgi
03	2007	Condutas de discriminação entre crianças da educação infantil	Rosana Akemi Kawashima	psicologia	Raul Aragão Martins
04	2014	Ensino de história e cultura afro-brasileira : uma análise do caderno do professor de história	Bruna Maria Cristina da Silva Mota	história	Carlos da Fonseca Brandão

**Apêndice C - As dissertações com a temática das Relações Étnicas e Raciais da Unesp de Presidente Prudente**

Quant.	ANO	TÍTULO	AUTOR/A	FORMAÇÃO	ORIENTADOR (A)
1	2006	O aluno negro e o ensino superior: trajetória histórica, percalços e conquistas	Eder da Silva Santana	pedagogia	Arilda Inês Miranda Ribeiro
2	2006	A Identidade de meninas negras: o mundo do faz de contas	Roseli Figueire do Martins	pedagogia	Gislene Aparecida dos Santos
3	2008	Olhares de crianças sobre pobreza e raça nas relações escolares	Deise Maria Santos de Aguiar	Pedagogia (?)	Maria de Fátima Salum Moreira
4	2011	O ensino da temática racial: formação e práticas docentes na educação escolar.	Valéria Pavão de Souza Palú	Educação Física	Maria de Fátima Salum Moreira
5	2013	As Políticas de Ação Afirmativa para negros e a possibilidade de Elaboração do Passado: Contribuições Adornianas	Luciano Francisco de Oliveira	pedagogia	Divino José da Silva

**Apêndice D - As dissertações com a temática das Relações Étnicas e Raciais da Unesp de Rio Claro - Instituto de Biociências**

Quant	ANO	TÍTULO	AUTOR/A	FORMAÇÃO	ORIENTADOR (A)
1	2006	A identidade dos gestores escolares negros	José Benedito de Barros	filosofia	Marilena A. Jorge Guedes de Camargo
2	2006	Relações de saber e com o saber de jovens de camadas populares: o caso do programa Avizinhar/USP	Adriana Alves	Pedagogia	Débora Mazza



3	2010	Juventude, mídias sonoras e cotidiano escolar: um estudo em escolas de periferia.	Fernanda Feitosa do Vale	Pedagoga	Leila Maria Ferreira Salles
4	2010	A Lei 10.639, o cotidiano escolar e as relações étnico-raciais: um estudo de caso.	Davi Silvestre Fernandes Martins	geografia	Leila Maria Ferreira Salles
5	2012	O sujeito-pixador: tensões acerca da prática da pichação paulista	Daniel Mittmann	filosofia	Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo

**Apêndice E - As teses com a temática das Relações Étnicas e Raciais da Unesp de Araraquara – Doutorado - Faculdade de Ciências e Letras – Educação Escolar**

Quant	ANO	TÍTULO	AUTOR/A	FORMAÇÃO	ORIENTADOR (A)
1	2008	Escravos, forros e ingênuos em processos educacionais e civilizatórios na sociedade escravista do Maranhão no século XIX	Mariléia dos Santos Cruz (estraviada)	pedagogia	Rosa Fátima de Souza Chaloba
2	2010	Uma escola (in)visível: memórias de professoras negras em Porto Velho no início do século XX	Sonia Maria Gomes Sampaio	letras	Ricardo Ribeiro
3	2014	Um Divórcio entre Escola e Comunidade? Bananal/SP, um "laboratório a céu aberto" no Vale Histórico do Rio Paraíba do Sul	Diogo da Costa Vitorino	Ciências Sociais	Dulce Consuelo Andreatta Whitaker

**Apêndice F - As dissertações com a temática das Relações Étnicas e Raciais da Unesp de Araraquara – mestrado - Faculdade de Ciências e Letras – Educação Escolar**

quant	ANO	TÍTULO	AUTOR/A	FORMAÇÃO	ORIENTADOR (A)
1	2009	O cursinho pré-vestibular para negros e carentes da ONG Fonte (Araraquara-SP) à luz dos debates sobre racismo e cultura negra	Diego da Costa Vitorino	Ciências Sociais	Dulce Consuelo Andreatta Whitaker
2	2010	Educação e relações raciais: percepções de alunos e professores de uma escola pública de São Carlos	Viviane Barboza Fernandes	Ciências Sociais	Ângela Viana Machado Fernandes

**Apêndice G - As teses com a temática das Relações Étnicas e Raciais da UFSCar - Doutorado - Centro de Educação e Ciências Humanas - CECH**

Quant.	ANO	TÍTULO	AUTOR/A	FORMAÇÃO	ORIENTADOR (A)
1	2001	Preconceito, discriminação e formação de professores – do proposto ao alcançado	Ivani de Lourdes Marchesi de Oliveira	pedagogia	Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva
2	2005	Pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil: uma análise de suas concepções e propostas	Cristiane Maria Ribeiro	Pedagogia	Joaquim Gonçalves Barbosa
3	2008	Memórias de Angola e vivências no Brasil: educação e diversidade étnica e racial	Marciele Nazaré Coelho	Pedagogia	Roseli Rodrigues de Mello
4	2008	Evasão de alunos negros no ensino médio olhares de professores, gestores	Rosana Túbero	Letras	Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva

		e estudantes			
5	2009	A educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências: diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos	Douglas Verrangia Corrêa da Silva	Licenciado em ciências biológicas	Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva
6	2010	Crianças negras em imagens do século XIX	Ione da Silva Jovino	Letras	Anete Abramowicz
7	2010	O programa Universidade para todos e a inserção de negros na educação superior: a experiência de duas instituições de Educação de Mato Grosso do Sul – 2005 - 2008	Eugênia Portela de Siqueira Marques	Letras Ciências jurídicas pedagogia	João dos Reis Silva Júnior
8	2010	A educação para as relações étnico-raciais em um curso de Pedagogia: estudo de caso sobre a implantação da resolução CNE/CP 01/2004	Rosana Batista Monteiro	pedagogia	João dos Reis Silva Júnior
9	2013	Enfrentamento ao racismo e discriminações na educação superior: experiências de mulheres negras na construção da carreira docente	Maria de Lourdes Silva	Pedagogia	Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva
10	2013	Negros e negras intelectuais: elementos para compreensão de processos educativos	Evaldo Ribeiro Oliveira	Pedagogia	Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva
11	2013	Resistência e seus processos educativos na comunidade negra rural Quilombola do Fojo - Ba	Jeanes Martins Larchet	Pedagogia	Maria Waldenez de Oliveira
1 2	2014	Antirracismo e Educação: Uma Análise das Diretrizes Normativas da UNESCO	Ana Cristina Juvenal da Cruz	História	Anete Abramowicz
1 3	2014	Diálogos e tensões: o olhar de professoras negras e brancas sobre a constituição da identidade negra no contexto escolar	Francisca de Lima Constantino	Pedagogia	Roseli Rodrigues de Mello

**Apêndice H - As dissertações com a temática das Relações Étnicas e Raciais da UFSCar - Mestrado - Centro de Educação e Ciências Humanas - CECH**

quan	ANO	TÍTULO	AUTOR/A	FORMAÇÃO	ORIENTADOR (A)
1	2001	Do mito da igualdade à realidade da discriminação: desvelações/revelações, construções/desconstruções entre alunos trabalhadores	Ivani de Lourdes Marchesi de Oliveira	pedagoga	Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva
2	2003	Preconceitos e discriminações raciais: um olhar sobre seus (suas) alunos (as) negros (as)	Rosana Aparecida Peronti Chiarello	Pedagoga	Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva
3	2003	O sistema de avaliação de rendimento escolar do estado de São Paulo e os alunos negros das escolas estaduais da região de Piracicaba - SP	Rosana Túbero	letras	Amarílio Ferreira Júnior
4	2004	Cultura negra na sala de aula: pode um cantinho de Africanidades elevar a auto-estima de crianças negras e melhorar o relacionamento entre crianças negras e brancas?	Valéria Aparecida Algarve	pedagoga	Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva
5	2004	Capoeira angola uma contribuição à prática do professor no reconhecimento e valorização da	Engels Câmara	Educação física	Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva

		comunidade afro-descendente			
6	2005	Preconceito e discriminação sentidos e observados por alunos de 5ª série e suas propostas para melhorar o convívio na escola	Aparecida Italiano Simão	pedagogia	Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva
7	2004	Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?	Fabiana de Oliveira	pedagogia	Anete Abramowicz
8	2005	Escola: as minas e os manos têm a palavra	Ione da Silva Jovino	letras	Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva
9	2004	Construção de saberes, criação de fazeres: educação de jovens no hip hop de São Carlos	Cristiano Tierno de Siqueira	Educação Física	Maria Waldenez de Oliveira
10	2006	Nos meandros do processo de formação da identidade profissional de professoras e professores negros	Regina Helena de Moraes	letras	Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva
11	2006	Pertencimento étnico racial e ensino de história	Paulo Sérgio de Andrade	história	Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva
12	2006	O curso de pedagogia e a diversidade étnico-racial: trilhando caminhos	Vanessa Montovani Bedani	pedagogia	Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva
13	2006 13	Expectativa de jovens negros quanto ao acesso à Universidade: possibilidades e entendimento	Tarcísio Antônio do Nascimento	história	Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva
14	2007	Pedagogias anti-racistas : as estratégias dos professores negros de Pires do Rio - Goiás frente às experiências de discriminação e racismo	Lúcia Helena de Assis Machado	pedagogia	Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva
15	2007	Processos educativos da Capoeira Angola e Construção do Pertencimento Étnico-Racial	Simone Gibran Nogueira	psicologia	Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva
16	2007	Algumas contribuições para um programa de estudos Afro-Brasileiros	Andreia Barreto Rodrigues	pedagogia	Petronilha Gonçalves e Silva
17	2008	Percepções das crianças sobre currículo e relações étnico-raciais na escola: desafios, incertezas e possibilidades	Eliana Marques Ribeiro Cruz	pedagogia	Emilia Freitas de Lima
18	2008	Trajetória de vida de intelectuais negros (as) contribuição para a educação das relações étnico-raciais	Ana Paula dos Santos Gomes	Biblioteconomia e ciência da informação	Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva
19	2008	Educação infantil: análise da manifestação social do preconceito na atividade principal de jogos	Gustavo Martins Piccolo	Educação física	Maria Aparecida Mello
20	2008	Formação de professores de comunidades remanescentes de quilombos: temáticas ambiental e práticas pedagógicas	Adriana Neves da Silva	Ciências biológicas	Maria da Graça Nicoletti Mizukami
21	2009	Educação das Relações Étnico-Raciais: aprendizagens e experiências de professoras em São Carlos-SP	Marisa Adriani Durcini Demarzo	Pedagoga	Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva
22	2009	Jogos africanos e afro-brasileiros nas	Fabiano Maranhão	Educação física	Luiz Gonçalves

		aulas de Educação Física: processo educativos das relações étnico-raciais			Júnior
23	2009	A relação da Polícia Militar Paulista com a Comunidade Negra e o Respeito à Dignidade Humana: a Questão da Abordagem Policial	Airton Édno Ribeiro	Letras e ciências policias	Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva
24	2009	Processos de formação intelectual de negros e negras: a experiência de assessores/as educacionais para assuntos da Comunidade Negra no Estado de São Paulo	Erivelto Santiago Souza	Ciências sociais	Maria Waldenez de Oliveira
25	2010	Os debates do significado de educar para as relações étnico-raciais na educação brasileira	Ana Cristina Juvenal da Cruz	História	Anete Abramowicz
26	2011	Do Chocalho ao bastão: processos educativos do terno de congado marinho de São Benedito – Uberlândia Minas Gerais	Vívian Parreira da Silva	história	Aida Victoria Garcia Montrone
27	2012	Jogos de origem ou descendência indígena e africana na educação física escolar : educação para e nas relações étnico-raciais	Clovis Claudino Bento	Educação física	Luiz Gonçalves Júnior
28	2012	Áfricas: processos educativos presentes no Terno de Congada Chapéus de Fitas Dissertação	Tatiane Pereira de Souza	pedagogia	Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva.
29	2012	Percepções de infância de crianças negras por professoras de educação infantil	Ellen de Lima Souza	pedagogia	Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva
30	2013	Articulação entre questões étnicas e raciais e a educação de pessoas jovens e adultas em propostas pedagógicas difundidas pelo site do Ministério da Educação	Rosimara Silva Correia	pedagogia	Roseli Rodrigues de Mello
31	2013	Estudantes negros ingressantes na universidade por meio de reserva de vagas: um estudo sobre os processos educativos de construção de identidade negro no ensino superior. 2013	Juliana Augusta Nonato de Oliveira	pedagogia	Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva.
32	2013	Educação das relações étnico-raciais: contribuições de cursos de formação continuada para professoras	Maria Fernanda Luiz	Normal superior UNIARA	Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva.
33	2014	Mulheres negras e seus cabelos: um estudo sobre questões estéticas e identitárias	Camila Simões Rosa	pedagogia	Elenice Maria Cammarosano Onofre

**Apêndice I - As teses com a temática das Relações Étnicas e Raciais da FEUSP - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo/São Paulo**

Quant.	ANO	TÍTULO	AUTOR/A	FORMAÇÃO	ORIENTADOR (A)
1	2001	Atos de resistência cultural e educação: discurso e expectativas para além de Zumbi.	Conceição Aparecida de Jesus	artes	Roseli Fischmann
2	2001	O romper do silêncio: a história e a memória na trajetória escolar e profissional dos docentes afro-descendentes das universidades	Maria Solange Pereira Ribeiro	biblioteconomia	Roseli Cecilia Rocha de Carvalho Baumel

		públicas do Estado de São Paulo.			
3	2001	A música entra em cena o rap e o funk na socialização da juventude	Juarez Tarcísio Dayrell	Ciências Sociais	Marília Pontes Sposito
4	2001	Racionais MCs: O discurso possível de uma juventude excluída	Maria das Graças Gonçalves	psicologia	Leny Magalhães Mrech
5	2002	A etnomatemática e suas possibilidades pedagógicas: algumas indicações pautadas numa professora e em seus alunos e alunas da 5ª série	Benerval Pinheiro Santos	matemática	Maria do Carmo Santos Domite
6	2002	Negritude virtual: educação, internet e identidade	Rafael dos Santos (negro)	História	Roseli Fischmann
7	2003	Veredas das noites sem fim: um estudo com famílias negras de baixa renda sobre o processo de socialização e a construção do pertencimento racial	Eliane dos Santos Cavalleiro	letras	Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva
8	2003	A pedagogia afro da Associação Meninos do Morumbi: entre a carnavalização e a cultura oficial	Celso Luiz Prudente	Antropologia (?)	Afranio Mendes Catani
9	2004	Fronteiras da igualdade no ensino superior: excelência e justiça racial	Sabrina Moehlecke	Ciências Sociais	Romualdo Portela Oliveira
10	2004	Iê viva meu mestre capoeira angola como escola pastiniana como práxis educativa	Rosangela Costa Araújo	História	Roseli Fischmann
11	2004	Timor Leste língua ideologia e representações	Maria de Fatima Chassot	pedagogia	Celso de Rui Baiseigel
12	2004	Educação cultura e ideologia em Cabo Verde: um estudo sobre a exclusão da língua materna do sistema de ensino no período pós-colonial.	Fernando Jorge Pina Tavares	filosofia	Helena Coharik Chamlian
13	2005	A construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser.	Sueli Aparecida Carneiro	filosofia	Roseli Fischmann
14	2005	Processos Pedagógicos em um Terreiro de Candomblé	Denise Maria Botelho	Letras (?)	Maria do Rosário Porto
15	2007	Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX.	Marcus Vinícius da Fonseca	filosofia	Marta Maria Chagas de Carvalho
16	2007	No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo	Lucimar Rosa Dias	pedagogia	Denise Barbara Catani
17	2008	Os festejos do reinado de Nossa Senhora do Rosário em Belo Horizonte/MG: práticas simbólicas e educativas	Vânia de Fátima Noronha Alves	Educação Física	Maria do Rosario Silveira Porto
18	2008	A escola da Frente Negra Brasileira na cidade de São Paulo (1931-1937)	Márcia Luiza Pires de Araújo	pedagoga	Maurilane de Souza Biccass
19	2008	Candomblé de Ketu e educação: estratégias para o empoderamento da mulher negra	Kiusam Regina de Oliveira	pedagogia	Kátia Rubio
20	2009	Masculinidades, raça e fracasso escolar: narrativas de jovens na Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública municipal de São Paulo	Rosemeire dos Santos Brito	Ciências Sociais	Claudia Pereira Vianna
21	2010	A inclusão e a diferença – estudo dos processos de exclusão e inclusão de crianças e adolescentes negros através da alfabetização no contexto da	Denise Conceição das Graças Ziviani	pedagogia	Cesar Augusto Minto

		Escola Plural			
22	2010	Africanidades e educação: ancestralidade, identidade e oralidade no pensamento de Kabengele Munanga	Julvan Moreira de Oliveira	Filosofia e teologia	Maria Cecilia Sanchez Teixeira
23	2010	Práticas sociais relativas às crianças negras em impressos agrícolas e projetos de emancipação de escravizados (1822-1888)	Fábio Pinto Gonçalves dos Reis	Educação Física	Cyntia Pereira de Sousa
24	2010	Saberes da terra: o lúdico em bombas uma comunidade quilombola	Maria Walburga dos Santos	História	Tizuko Morchida Kishimoto
25	2011	Prática de inclusão na universidade: representações de professores e estudantes	Waléria Furtado Pereira	pedagogia	Sonia Teresinha de Sousa Penin
26	2011	Conflito, estigma e resistência: um estudo a partir da comunidade quilombola do Maticão MG	Marcilene da Silva	pedagogia	Roseli Fischmann
27	2013	A escolarização de crianças negras paulistas (1920 a 1940)	Marcia Luiza Pires de Araújo	pedagogia	Cecilia Hanna Mate
28	2014	Memória de movimento negro: um testemunho sobre a formação do homem e do ativista contra o racismo	Edson Lopes Cardoso	letras	Roseli Fischmann
29	2014	Africanidade, matemática e resistência	Vanisio Luiz da Silva	matemática	Maria do Carmo Santos Domite
30	2014	Entre a Serra e o Mar: memória, cultura, tradição e ancestralidade no ensinar-aprender entre as gerações do Quilombo da Fazenda, Ubatuba, S.P	Carolina dos Santos Bezerra	pedagogia	Maria Cecilia Sanchez Teixeira
31	2014	Para além dos números: África e africanidades na formação contínua de professores: enfoque etnomatemático para uma reorientação educacional	Eliane Costa Santos	matemática	Maria do Carmo Santos Domite
32	2014	Escola e enfrentamento do racismo as experiências das professoras ganhadoras do Prêmio Educar para a Igualdade Racial	Maria da Glória Calado	psicologia	Maria Cecilia Cortez Christiano de Souza
33	2014	Pelas páginas dos jornais recortes identitários e escolarização do social do negro em São Paulo (1920-1940)	Rosângela Ferreira de Souza	pedagogia	Maurilane de Souza Bicas
34	2014	Educação especial e processos de encaminhamento para salas de recursos: relações de gênero e cor/raça	Roseli Kubo Gonzalez	pedagogia	Rosangela Gavioli Prieto
35	2014	Corpos e culturas invisibilizadas na escola: racismo, aulas de educação física e insurgência multicultural	Antonio Cesar Lins Rodrigues	Educação Física	Marcos Garcia Neira

**Apêndice J - As dissertações com a temática das Relações Étnicas e Raciais da FEUSP - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo/São Paulo**

Quant.	ANO	TÍTULO	AUTOR/A	FORMAÇÃO	ORIENTADOR (A)
1	2000	Construção de identidade entre crianças negras de Helvecia/Ba	Sirlene Bendazzoli	Ciências Sociais	Maria do Rosario Silveira Porto
2	2000	Descendo à mansão dos mortos o mal nas mitologias religiosas como matriz	Julvan Moreira Oliveira	Filosofia	Helenir Suano.

		imaginária e arquetipal do preconceito, da discriminação e do racismo em relação a cor negra			
3	2001	O negro no ensino de história: temas e representações	Marco Antonio de Oliveira	História	Circe Maria Fernandes Bittencourt
4	2003	Etnomatemática: possibilidades num contexto de formação de professores	Berlane Silva Martins	matemática	Ubiratan D`Ambrosio
5	2003	Nas tramas das imagens: um olhar sobre o imaginário da personagem negra na literatura infantil e juvenil. Crianças e jovens	Andréia Lisboa de Sousa	Línguas vernáculas	Maria Cecilia Sanchez Teixeira
6	2005	Juventude, música e ancestralidade no jongo: som e sentidos no processo identitário	Carolina dos Santos Bezerra Perez	pedagogia	Marcos Ferreira Santos
7	2005	A pesquisa brasileira em etnomatemática	Andreia Lunkes Conrado	matemática	Maria do Carmo Santos Domite
8	2005	<i>Caesalpinia Echinata</i> : um projeto pedagógico desenvolvido com a temática étnico-racial	Cirena Calixto da Silva	Pedagogia e história	Marília Pinto de Carvalho
9	2005	<i>Negrinhos que por ahi andão</i> : a escolarização da população negra em São Paulo (1870-1920)	Surya Aaronovich Pombo de Barros	história	Maria Lucia Hilsdorf
10	2006	Política educacional angolana 1976-2005 organização, desenvolvimento e perspectiva	Alberto Capitango Nguluve	pedagogia	Cristiane Maria Cornélia Gollschalk
11	2008	A cultura negra na escola pública: uma perspectiva etnomatemática.	Vanisio Luiz da Silva	matemática	Maria do Carmo Santos Domite
12	2009	Imaginário, corpo e caneta: matriz afro-brasileira em educação de jovens e adultos	Allan Santos da Rosa	história	Maria do Rosario Silveira Porto
13	2009	Ser homem: percepções, significados e narrativas de rapazes negros e pobres da cidade de São Paulo	Raquel Souza dos Santos (Ação Educativa)	pedagogia	Marilia Pontes Esposito
14	2009	Mulheres negras e educadoras: de amas-de-leite a professoras – um estudo sobre a construção de identidades de mulheres negras	Arlete dos Santos Oliveira	História e pedagogia	Dislane Zerbinatti Moraes
15	2009	Jornal Irohìn: estudo de caso sobre a relevância educativa do papel da imprensa negra no combate ao racismo (1996-2006)	Ariovaldo Lima Junior	Sociologia	Roseli Fischmann
16	2009	Formação de professores à luz da história e cultura afro-brasileira e africana: nova tendência, novos desafios para uma prática reflexiva	Cléa Maria da Silva Ferreira	pedagogia	Nilce da Silva
17	2010	Diferenças culturais na Educação: discursos, desentendimentos e tensões	Daniele Pechuti Kowalewski	Filosofia e Ciências Sociais	Flávia Inês Schilling
18	2010	Educando pela diferença para a igualdade: professores, identidade profissional e formação contínua	Rafael Ferreira Silva	história	Denise Barbara Catani
19	2010	A rima na escola, o verso na história: um estudo sobre a criação poética e a afirmação étnico-social em jovens de uma escola pública de São Paulo	Maíra Soares Ferreira	Psicologia	Monica Guimaraes Teixeira do Amaral
20	2010	A minha nação é nagô": a influência do batuque sobre a construção do habitus de jovens da classe média	Danilo José Cardoso Marcelino	Não consta	Afrânio Mendes Catani

21	2010	Representações sociais sobre as crianças negras na educação infantil: mudanças e permanências a partir da prática pedagógica de uma professora	Carolina de Paula Teles	pedagoga	Rosângela Gavioli Prieto
22	2011	Valores e sentimentos subjacentes à discriminação racial: um estudo na perspectiva dos Modelos Organizadores do Pensamento	Sandra Regina da Silva Brugnoli Bouças	?	Valeria Amorim Arantes de Araujo
23	2011	Relevância da dimensão cultural na escolarização de crianças negras	Thiago dos Santos Molina	Pedagogia	Roseli Fischmann
24	2012	Negritude em rede: discursos de identidade, conhecimento e militância - um estudo de caso da comunidade Negros do Orkut (2004-2011)	Melissa Maria de Freitas Andrade	Pedagogia	Paula Perin Vicentini
25	2012	"A redenção do corpo e da alma": a representação literária da educação dos escravizados em José de Alencar (1850-1875)	Fernanda de Jesus Ferreira	Letras	Dislane Zerbinatti Moraes
26	2012	Histórias de Ébano: professoras negras de educação infantil da cidade de São Paulo	Mighian Danae Ferreira Nunes	Pedagogia pela UNEB	Cynthia Pereira de Sousa
27	2012	Iniciativas de atendimento para crianças negras na província de São Paulo (1871-1888)	Daniela Fagundes Portela	Pedagogia	Tizuko Morchida Kishimoto
28	2012	O pertencimento racial de universitários negros da Faculdade Zumbi dos Palmares	Marla Andressa de Oliveira Santos	pedagogia	Marilia Pinto de Carvalho
29	2012	Capoeiras em verso e prosa: imagens da força matril afro-ameríndia em literaturas da Capoeira Angola	Elis Regina Feitosa do Vale	Pedagogia	Marcos Ferreira dos Santos
30	2013	Personagens negros, protagonistas nos livros da educação infantil: estudo do acervo de uma escola de educação infantil do município de São Paulo	Gilmara Aparecida Guedes dos Santos Dadie	Letras e pedagogia	Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento
31	2014	A importância do estudo das mitologias e gêneros literários da oralidade africana e afro-brasileira no contexto educacional brasileiro: a relevância da Lei 10639/03	Ivan da Silva Poli	pedagogia	Helena Coharik Chamlian
32	2014	Relações raciais e políticas educacionais em São Paulo, possibilidades e impasses do artigo 26 A da LDB: ações e visão das gestoras do Núcleo Educação Étnico Racial da SME	Tania Pedrina Portella	Jornalista; Criação de roteiros	Flavia Ines Schilling
33	2014	O rap e o letramento: a construção da identidade e a constituição das subjetividades dos jovens na periferia de São Paulo	Ana Claudia Florindo Fernandes	Pedagogia e Psicopedagogia	Monica Guimaraes Teixeira do Amaral
34	2014	Negros e negras chegam à universidade: estudo sobre trajetórias acadêmicas e as perspectivas profissionais dos cotistas da UNIFESP	Juliano da Silva Tobias	pedagogia	Roberto da Silva



**Apêndice L - As teses com a temática das Relações Étnicas e Raciais da UNICAMP – Doutorado - Faculdade de Educação**

Quant.	ANO	TÍTULO	AUTOR/A	FORMAÇÃO	ORIENTADOR (A)
1	2000	Etnomatemática relações e tensões entre distintas formas de explicar e conhecer	Samuel Edmundo Lopez Bello	matemática	Ubiratan D'Ambrosio
2	2001	Etnias e educação: trajetórias de formação de professores frente à complexidade das relações étnicas no cotidiano escolar	Rosa Maria Barros Ribeiro	filosofia	Corinta Maria Grisolia Geraldi
3	2001	As relações étnico-raciais e o juízo moral no contexto escolar	Eliete Aparecida de Godoy	pedagogia	Orly Zucatto Mantovani de Assis
4	2003	Culturas, realidades e preconceito racial no cotidiano escolar	Maria Elena Viana Souza	Serviço Social	Zeila de Brito Fabri Demartini
5	2003	Meninas do graffiti: educação, adolescência, identidade e gênero nas culturas juvenis contemporâneas	Viviane Melo de Mendonça Magro	pedagogia	Isaura Rocha Figueiredo Guimarães
6	2004	Mulher negra alfabetizando : que palavramundo ela ensina o outro a ler e escrever?	Regina de Fatima de Jesus	Letras	Neusa Maria Mendes de Gusmão
7	2004	O sentido ético-estético do corpo na cultura popular	Larissa Michelle Lara	Ed. Física e filosofia	Pedro Laudinor Goergen - Coorientador: Prof. Dr. Adilson Nascimento de Jesus
8	2004	Capoeira angola: cultura popular e o jogo dos saberes na roda	Pedro Rodolpho Jungers Abid	Ed. Física	Neusa Maria Mendes de Gusmão
9	2004	A formação do homem novo: uma análise da visão dos técnicos governamentais atuando hoje em Angola	Antonio Miguel Andre	filosofia	Olga Rodrigues de Moraes von Simson
10	2005	Perspectiva histórica da organização do sistema educacional da Guiné-Bissau	Lourenço Ocuni Ca	Letras e linguística	Newton Antonio Paciulli Bryan
11	2005	O negro na educação superior : perspectivas das ações afirmativas	Edwiges Pereira Rosa Camargo	pedagogia	Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira
12	2005	Contribuição a história da educação e cultura de Angola : grupos nativos, colonização e a independência	Teresa José Adelina da Silva Neto	?	Jose Luís Sanfelice
13	2005	História e Educação em Angola: da ocupação colonial ao MPLA Sistema de ensino , Política e educação, Educação e Estado	Manuel Brito Neto	Filosofia e história	Jose Claudinei Lombardi
14	2008	Professora negra e prática docente com a questão etnico-racial : a "visão" de ex-alunos	Eva Aparecida da Silva	Ciências Sociais	Neusa Maria Mendes de Gusmão
15	2008	Tapete vermelho para elefante branco: o embate entre as diferenças dos alunos da Universidade	Janaina Speglich de Amorim Carrico	pedagogia	Maria Teresa Egler Mantoan
16	2008	Grãos de luz e Griô: dobras e avessos de uma ONG –Pedagogia-Ponto de Cultura	Marco Antonio Leandro Barzano	biólogio	Antonio Carlos Rodrigues de Amorim
17	2008	Fios de histórias e memórias dos africanos e afro-descendentes no Brasil moderno: por uma educação	Claudia Regina Alves Prado Fortuna	Ciências Sociais	Maria Carolina Boverio Galzerani

		política dos sentidos			
18	2009	Batuque de umbigada paulista : memória familiar e educação não-formal no âmbito da cultura afro-brasileira	Claudete de Sousa Nogueira	História	Olga Rodrigues de Moraes von Simson
19	2009	A escravidão no livro didático de história do Brasil: três autores exemplares (1890-1930)	Maria Cristina Dantas Pina	história	Sergio Eduardo Montes Castanho
20	2011	De Abaiara a Bissau: uma (e) Educação com adolescentes sem a adolescência	Ricardo de Castro e Silva	psicologia	Regina Maria dos Santos
21	2013	Tá rindo de quem?: o negro e o gay como motivos de piadas	Maria Teresa de Arruda Campos	pedagogia	Áurea Maria Guimarães
22	2014	Docentes negros na universidade pública brasileira: docência e pesquisa como resistência e luta	Mara Fernanda Chiari Pires	psicologia	Neusa Maria Mendes de Gusmão
23	2014	Resistência e proliferação : conversas com imagens de África(s) e professores de Geografia	Ínia Franco de Novaes	geografia	Wenceslão Machado de Oliveira Junior
24	2014	As crianças (in)visíveis nos discursos políticos da educação infantil : entre imagens e palavras	Solange Estanislau dos Santos	pedagogia	Elisa Angotti Kossovitch e Ana Lúcia Goulart de Faria
25	2014	Consustancialidade de gênero, classe e raça no trabalho coletivo/associativo	Carolina Orquiza Chermem	pedagogia	Marcia de Paula Leite

**Apêndice M - As dissertações com a temática das Relações Étnicas e Raciais da UNICAMP – Mestrado - Faculdade de Educação**

Quant.	ANO	TÍTULO	AUTOR/A		ORIENTADOR (A)
1	2000	A cooperação bilateral entre Brasil e Cabo Verde: uma análise a partir dos convênios no ensino superior	Oziel Duarte Morais	Bacharel em Ciências da religião e teologia	Débora Cristina Jeffrey
2	2001	Os negros e a construção da sua cidadania: estudo do colégio São Benedito e da federação paulista dos homens de cor 1896 a 1915	Jose Galdino Pereira	história	José Luís Sanfelice
3	2002	Matemática caiçara : etnomatemática contribuindo na formação docente	Gilberto Chieus Junior	matemática	Eduardo Sebastiani Ferreira
4	2003	Presença e experiência da mulher negra professora em Araraquara SP	Eva Aparecida da Silva	Ciências sociais	Neusa Maria Mendes de Gusmão
5	2003	A cor da pele : significações constituídas nas relações	Ana Gabriela Pedrosa Andriani	psicologia	Ana Luíza Bustamante Smolka
6	2004	Condições dos refugiados de guerra angolanos: um estudo de caso em Hortolândia, Estado de São Paulo	Pedro Gomes	Não consta	Leticia Canedo Bicalho
7	2005	Da capoeira e a educação física	Gilbert de Oliveira Santos	Educação física	Eliana Ayoub
8	2005	Focando a discriminação em sala de aula: memória, história e ensino de história	Mácia Regina Polí Bichara	Ciências sociais	Maria Carolina Boverio Galzerani
9	2005	Educação e diversidade étnico-cultural : a inserção de crianças negras brasileiras e de crianças angolanas no	Marciele Nazaré Coelho	pedagogia	Neusa Maria Mendes de Gusmão

		espaço da escola, Hortolândia - SP			
10	2005	Rap de batom: família, educação e gênero no universo rap paulista	Mariana Semião de Lima	pedagogia	Elisa Angotti Kossonvitch
11	2005	Hip hop e educação: mesma linguagem, múltiplas falas	Tania Maria Ximenes Ferreira	pedagogia	Aurea Maria Guimarães
12	2006	História, educação e cotidiano de um quilombo chamado Mumbuca/MG (Vale do Jequitinhonha)	Ana Luiza de Sousa	Serviço Social	Neusa Maria Mendes Gusmão
13	2006	O hip-hop (en) cena: problemáticas acerca do corpo, da cultura e da formação	Daltro Cardoso Rotta	Educação Física	Elisa Angotti Kossovitch
14	2006	Saberes e práticas na relação entre caixaras e animais no Sertão da Fazenda (Picinguaba - Ubatuba - SP)	Marli Quinzan Jonas	Ciências Biológicas	Elisa Angotti Kossovitch co-orientador: Márcio D'Olne Campos
15	2006	No Morumbi, entre meninos, meninas e tambores : reflexões sobre a educação a partir da vivencia no/do cotidiano de uma ONG em São Paulo	Luciane Vieira Palma	pedagoga	Maria Teresa Egler Mantoan
16	2007	Roda de samba: espaço da memória, educação não-formal e sociabilidade	Eduardo Conegundes de Souza	músico	Olga Rodrigues de Moraes Von Sinsom
17	2007	Rua e escola: o hip-hop como movimento porta-voz dos sem vez	Cristina Maria Campos	História	Corinta Maria Grisolia Geraldi
18	2007	As mutações da experiência militante : um estudo a partir do movimento hip hop de Campinas, São Paulo	Rosangela Carrilo Moreno	pedagogia	Ana Maria Fonseca de Almeida
19	2008	Elas são pretas : cotidiano de estudantes negras na UNICAMP	Janaina Damaceno Gomes	Antropologia e filosofia	Neusa Maria Mendes Gusmão
20	2008	A escravidão, a educação da criança negra e a lei do ventre livre (1871): a pedagogia da escravidão	Claudia Monteiro da Rocha Ramos	história	Jose Luís Sanfelice
21	2009	A trajetória dos quadros guineenses formados e em formação no Brasil na visão de estudantes e profissionais de 3º grau	Cristina Mandau Ocuni Ca	pedagogia	Neusa Maria Mendes de Gusmão
22	2009	Educação e identidade no Quilombo Brotas	Marcia Lucia Anacleto de Souza	pedagogia	Neusa Maria Mendes Gusmão
23	2010	Os lugares em “Lugar nenhum da África”	Paulo Henrique Barbosa de Andrade	geografia	Wenceslao Machado de Oliveira Junior
24	2011	Cotas raciais ou sociais? : trajetórias, percalços e conquistas na implementação de ações afirmativas no ensino superior público – 2001 a 2010.	Katia Cristina Norões	Pedagogia; psicopedagogia	Salvador Antonio Mireles Sandoval
25	2012	O significado das cotas para estudantes negros do Instituto Federal de Santa Catarina : Campus São José	Mariangela Mattos Avila	Não encontrada	Mara Regina Martins Jacomile
26	2012	A permanência e o êxito dos alunos cotistas dos cursos superiores do campus São José do Instituto Federal de Santa Catarina (2009-2010)	Adriane Stroisch	pedagogia	Zacarias Pereira Borges
27	2012	O “não-lugar” do sujeito negro na educação brasileira	Tamyris Proença Bonilha	pedagogia	Ângela Fátima Soligo

28	2012	Aqui tem racismo! : um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negras	Caroline Felipe Jango Feitosa	pedagogia	Ângela Fátima Soligo
29	2014	De docência e militância : a formação de educadores étnicos num programa da Secretaria Municipal de Educação de Campinas - 2003 a 2007	Wilson Queiroz	pedagogia	Corinta Maria Grisolia Geraldí
30	2014	Ações afirmativas no ensino superior: a produção acadêmica nas universidades estaduais paulistas de 1990 a 2012	Emanuel Mangueira Carvalho	pedagogia	Silvio Ancízar Sánchez Gamboa
31	2014	"O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado" : hierarquização e racialização das crianças pequeninhas negras na educação	Flávio Santiago	pedagogia	Ana Lúcia Goulart de Faria
32	2014	Da perversão dos prazeres à degeneração da raça : o imaginário da sexualidade infantil brasileira nos discursos de J.P Porto-Carrero	Alex Barreiro	história	Joaquim Brasil Fontes Júnior
33	2014	A lei 10.639/2003 e sua implementação nas escolas municipais da cidade de Campinas	Isabel Passos de Oliveira Santos	história	Angela Fátima Soligo

**APÊNDICE N - Quadro de análise das dissertações e teses selecionadas sobre RER com o foco da pesquisa e palavras-chave utilizadas**

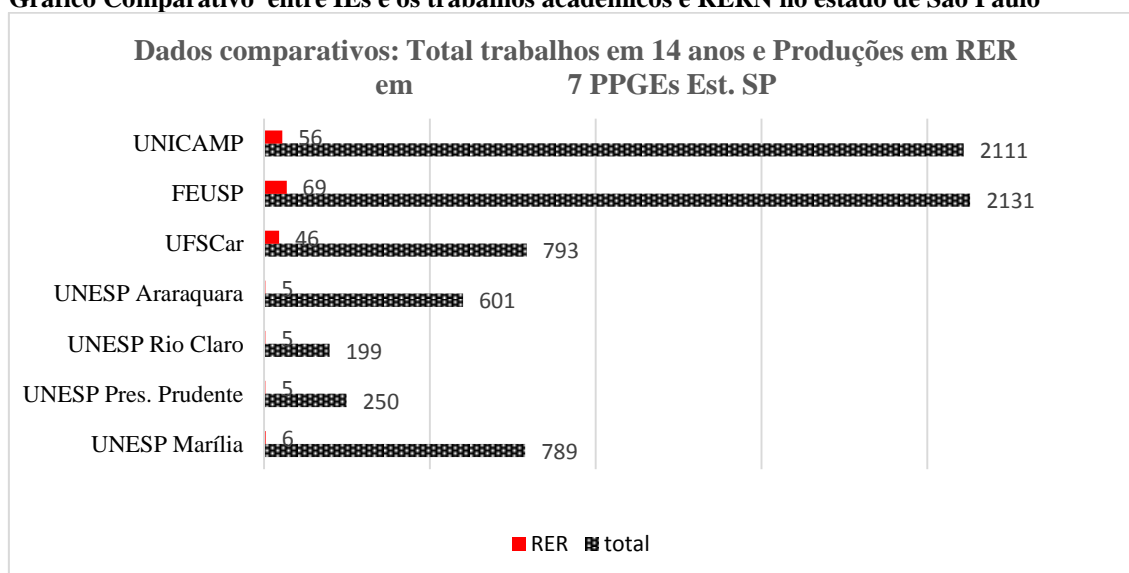
<b>Trabalho</b>	<b>Foco da pesquisa</b>	<b>Palavra-chaves utilizadas</b>	<b>tipo</b>	<b>Instituição onde foi defendido o trabalho</b>
1	Professoras da educação infantil	Relações étnico-raciais	dissertação	UFSCar
2	Professoras da educação infantil	<b>Infâncias, crianças negras,</b> professoras de educação infantil e percepções sobre crianças negras	dissertação	UFSCar
3	Educadoras de primeira infância	Formação de professores, relações raciais, <b>educação infantil,</b> políticas públicas	tese	FEUSP
4	Crianças pequenas brasileiras	<b>Crianças pequenas brasileiras, creche, diferenças, infâncias,</b> pedagogias descolonizadoras	tese	UNICAMP
5	Crianças pequeninhas negras (0 a 3 anos)	<b>Culturas infantis, crianças pequeninhas negras,</b> racismo, <b>educação infantil, creche</b>	dissertação	UNICAMP
6	Professoras negras da educação infantil	história da profissão docente, identidade mulheres negras, relações étnico-raciais	dissertação	FEUSP
7	Crianças negras de creche (0 a 3 anos)	<b>Educação infantil, crianças negras,</b> práticas educativas, <b>creches</b>	dissertação	UFSCar

8	Professoras negras da educação infantil	<b>Educação infantil,</b> Mulheres negras professoras, Relatos orais de vida	dissertação	FEUSP
9	Professora de educação infantil	Teoria das representações sociais	dissertação	FEUSP
10	Literatura na educação infantil – análise de personagens negras	<b>Educação infantil</b> – São Paulo, literatura infanto juvenil, biblioteca escolar	dissertação	FEUSP
11	Análise dos jogos na educação infantil - crianças	Preconceito, atividade principal, mediação, pré-escolas e teoria histórico-cultural	dissertação	UFSCar

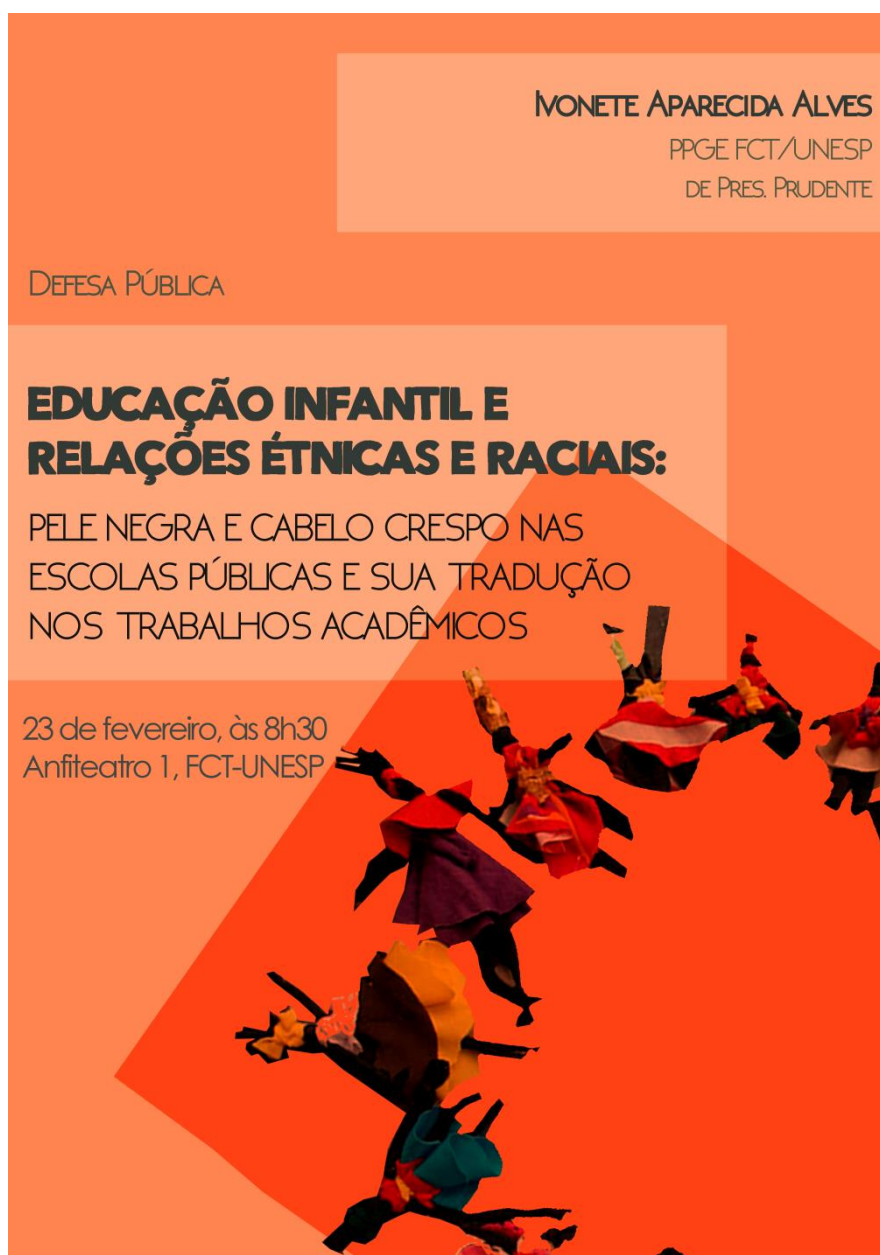
Pesquisa de Campo/2015

#### APÊNDICE O -

#### Gráfico Comparativo entre IEs e os trabalhos acadêmicos e RERN no estado de São Paulo



Fonte: Pesquisa de Campo/ 2015 – Elaboração de Guilherme Claudino

**Anexo 1: Cartaz da Defesa Pública**

IVONETE APARECIDA ALVES  
PPGE FCT/UNESP  
DE PRES. PRUDENTE

DEFESA PÚBLICA

**EDUCAÇÃO INFANTIL E  
RELAÇÕES ÉTNICAS E RACIAIS:**

PELE NEGRA E CABELO CRESPO NAS  
ESCOLAS PÚBLICAS E SUA TRADUÇÃO  
NOS TRABALHOS ACADÊMICOS

23 de fevereiro, às 8h30  
Anfiteatro 1, FCT-UNESP

The poster features a vibrant orange background with a large, stylized graphic of a group of people in traditional Brazilian folk costumes (Batuque) in the lower right quadrant. The text is arranged in a clean, modern layout with varying font weights and colors (white and black) for emphasis.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino, CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. “**As creches e a iniciação**” e as **relações étnico-raciais**. In.:VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (org.). **Educação Infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.
- ABRAMOWICZ, Anete *et al.* Imagens de crianças e infâncias: a criança na iconografia brasileira dos séculos XIX e XX. **Revista PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 29, n. 1, 263-293, jan./jun. 2011.
- ADICHE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todos feministas**. Tradução de Christina Baum. São Paulo: Cia da Letras, 2015.
- AGUIAR, Deise Maria dos Santos. **Olhares de crianças sobre pobreza e raça nas relações escolares**. 2008. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Pós-Graduação em Educação, Presidente Prudente, 2008.
- ALVES, Ivonete Aparecida. O combate ao racismo que penetrou na barriga da mãe negra. In.: Anais do IV Seminário Internacional de História e Historiografia: **Os 40 anos de *Faire de l’Histoire* e a Historiografia Brasileira**. Cuiabá: UFMT ( 26 a 29 de maio) Organizado por João Paulo Rodrigues; Vitale Joanoni Neto, 2015.
- ALVES, Lindgren J. A.. **A Conferência de Durban contra o Racismo e a responsabilidade de todos**. Revista Brasileira de Política Internacional, n. 45 (2): 198-223, 2002.
- AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. **A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na educação infantil**. 2013. 225 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.
- AMMA PSIQUE E NEGRITUDE/Instituto. **Os efeitos psicossociais do racismo**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2008.
- ANTONACCI, Maria Antonieta. **Memórias ancoradas em corpos negros**. São Paulo: EDUC, 2015, 2ª ed.
- ARAUJO, Marcia Luiza Pires de. **A escola da Frente Negra Brasileira na cidade de São Paulo (1931-1937)** [n.f] Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, São Paulo, 2008.
- ARAÚJO, Márcia Luiza Pires de. **A escolarização de crianças negras paulistas (1920 a 1940)**. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, São Paulo, 2013.
- ASHEBE, Chinua. **O mundo se despedaça**. Tradução de Vera Queiroz da Costa e Silva. São Paulo: Cia das Letras, 2009.
- BÂ, Amadou Hampâté. **Amkoullel: o menino fula**. Tradução de Xina Smith de Vasconcelos. São Paulo: Palas Athena, 2013, 3. Ed.

BARBOSA, Márcio. **Frente Negra Brasileira Depoimentos.** ( Org.). QUILOMBHOJE, 1998.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Revista Diálogo Educativos**, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014.

BARROS, Surya Aaronovic Pombo de. **Negrinhos que por ahí andão:** a escolarização da população negra em São Paulo (1870-1920) 2005. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2005.

BASTOS, Alice Beatriz B. Isique. **A construção da pessoa em Wallon e a constituição do sujeito em Lacan.** 2000. 175 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, São Paulo, 2000.

BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Práticas pedagógicas para igualdade racial na educação infantil.** São Paulo: CEERT, 2011.

BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais.** São Paulo: CEERT, 2011.

BENTO, Maria Aparecida da Silva, CARONE, Iray (org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil.** Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BRASIL/Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Vol. I e Vol. II. Brasília, 1998.

BRASIL/Ministério da Educação. **Política nacional de educação infantil:** pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília, 2003.

BRASIL/Ministério da Educação. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais.** Brasília, 2006 A.

BRASIL/Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília, 2009.

BRASIL/Ministério da Educação. **Deixa eu falar!** Brasília: Rede Nacional Primeira Infância Secretaria Executiva/OMEP: MEC, 2011.

BRASIL/Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para educação e relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília, 2005.

BRASIL/Ministério da Educação. **Política nacional de educação infantil:** pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília, 2006.

BRASIL/Ministério da Educação. **Revisão das diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Parecer homologado. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 9/12/2009, Seção 1, Pág. 14.



BRASIL/Ministério da Educação. **Brinquedos e brincadeiras de creches**: manual de orientação pedagógica. Brasília, 2012.

CALADO, Maria da Glória. **Escola e enfrentamento do racismo**: as experiências das professoras ganhadoras do Prêmio Educar para a Igualdade Racial. 2014. 217 f. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

CAMPOS, Maria Malta; PATTO, Maria Helena Souza, MUCCI, Cristina. A creche e a pré-escola. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**. São Paulo, n. 39, p. 35-42, nov. 1981.

CARNEIRO, Edison. **Candomblés da Bahia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978, 6ª ed.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados** 17 (49), USP/São Paulo, p. 117-132, 2003.

CARNEIRO, Sueli. A batalha de Durban. **Estudos Feministas**, n. 1/2002, 209-214.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser**. 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARVALHO, José Jorge de. As ações afirmativas como resposta ao racismo acadêmico e seu impacto nas Ciências Sociais brasileiras. **Teoria e Pesquisa**, n. 42-43, 303-340, jan./jul. 2003.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. Tradução de Dinah Kleve. São Paulo: Selo Negro, 2000.

CASTRO, Moacir Silva de. **Formação docente na educação infantil para a diversidade étnico-racial**. In.: Anais dos Trabalhos Apresentados no III Seminário Internacional Infância e Relações Étnico-Raciais: **Perspectivas sobre Infância e educação infantil: diferença, sociologia da infância e relações étnico-raciais**. CRUZ, Ana Cristina Juvenal da, outras (org.). São Carlos: Compacta e Editora, 2014, p. 196-207.

CARVALHO, Emanuel Manguiera. **Ações afirmativas no ensino superior**: a produção acadêmica nas universidades estaduais paulistas de 1990 a 2012. 2014. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2014.

CARUSO, Carla. **Zumbi o último herói dos Palmares**. Projeto Gráfico de Camila Mesquita. São Paulo: Instituto Callis, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 1998. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1998.

CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação** - repensando nossa escola: Selo Negro, São Paulo, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Veredas das noites sem fim**: um estudo com famílias negras de baixa renda sobre o processo de escolarização e a construção do pertencimento racial. 2003. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

CATÁLOGO Sesc Thermas de Presidente Prudente. Foto original de Lisie Alves Xavier. Programação do mês de novembro de 2016. In.: <[sescsp.org.br/prudente](http://sescsp.org.br/prudente)>, acesso em janeiro de 2017.

CÉSAIRE, Aimé; MOORE, Carlos. **Discurso sobre a negritude**. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

CEERT. **2º Prêmio Educar para a Igualdade Racial**: Experiências de Promoção da Igualdade Racial/Étnica no Ambiente Escolar. São Paulo, CEERT, 2004-2005.

CEERT. **4º Prêmio Educar para a Igualdade Racial**: Experiências de Promoção da Igualdade Racial/Étnica no Ambiente Escolar. São Paulo, CEERT, 2010.

CHIZIANE, Paulina. **Ventos do apocalipse**. Lisboa: editorial Caminho, 1999, 2. Ed

CHIZIANE, Paulina. **Eu, mulher... por uma nova visão do mundo**. Belo Horizonte: Nandyala, 2013.

CHIZIANE, Paulina. **As andorinhas**. Belo Horizonte: Nandyala, 2013

CIESPI. **A criança na primeira infância em foco nas pesquisas brasileiras**. Rio de Janeiro, 2014. In.:<[http://www.ciespi.org.br/images/arquivos/524/primeira\\_infancia.pdf](http://www.ciespi.org.br/images/arquivos/524/primeira_infancia.pdf)> acesso em 02 de março de 2016.

CIVILETTI, Maria Vittoria Pardal. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. In.: **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n 76, p. 31-40, fev. de 1991.

CNTE. **E a educação? A quantas anda?**. In.: **2016 O Brasil esfacelado pelo golpe**. Brasília: CNTE, 2016.

CNTE. **Educação para as Relações Etnicorraciais**. Brasília, 2016

COELHO, Wilma de Nazaré Baía, SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e. Relações raciais e educação: o estado da arte. **Teias**, v. 14, nº 31, p. 121-146 maio/ago. 2013.

COELHO, Marcielle Nazaré. **Educação e diversidade étnico-cultural** :a inserção de crianças negras brasileiras e de crianças angolanas no espaço da escola, Hortolândia – SP. 2005. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

CORSARO, William A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. **Revista Educação, Sociedade & Culturas**, n. 17, 113-134, 2002.

COSTA, Jurandir Freire. Apresentação do livro de SANTOS, Neusa de Souza. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro em ascensão social. São Paulo, Graal, 1984.

CRUZ, Eliana Marques Ribeiro. **Percepções das crianças sobre currículo e relações étnico-raciais na escola**: desafios, incertezas e possibilidades. 2008. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2008.

CRUZ, Mariléia dos Santos. **Escravos, forros e ingênuos em processos educacionais e civilizatórios na sociedade escravista do Maranhão no século XIX**. 2008. [s.n.]. (Doutorado em Educação Escolar). 2008. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2008.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Famílias e alunos de origem africana no Maranhão do século XIX. São Paulo: **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, v.41, n. 144, set/dez 2011, p. 928-947.

CUNHA JR. Henrique. **Tear africano**: contos afrodescendentes. São Paulo: Selo Negro, 2004.

CUSTÓDIO, Túlio. Você é racista, só não sabe disso ainda! **Galileu**, n. 290, p.40-49, set. 2015.

DADIE, Gilmara Aparecida Guedes dos Santos. **Personagens negros, protagonistas nos livros da educação infantil**: estudo do acervo de uma escola de educação infantil do município de São Paulo. 2013. 172 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DE BOIS, William Edward Burghardt. **As almas da gente negra**. Tradução de Heloísa Toller Gomes. Rio de Janeiro: Lacerda, 1999.

DEMARZO, Marisa Adriani Durcini. **Educação das relações étnico-raciais**: aprendizagens e experiências de professoras em São Carlos. 2008. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2008.

DIAS, Lucimar Rosa. **No fio do horizonte**: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo. s.n. 2 v. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2007.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento da negritude: uma breve reconstrução histórica. **Mediações Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 10, n. 1, p.25-40, jan.-jun. 2005.

DOMINGOS, Petrônio. Frentenegrinas: notas de um capítulo da participação feminina na história da luta anti-racista no Brasil. **Cadernos Pagu**, 28, jan/jun 2007, p. 345-374.

DZIDZIENYO, Anani. **África e diáspora**: lentes contemporâneas, vistas brasileiras e afro-brasileiras. In.: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.) Coleção Sankofa I. **A matriz africana no mundo**. São Paulo: Selo Negro, 2008, p. 205-232.

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

FERREIRA, Elio. A “Carta da escrava Esperança Garcia do Piauí”, escrita por ela mesma e sua relação com a poesia das mulheres dos Cadernos Negros. In: RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio. **Cadernos Negros Três Décadas**. São Paulo: SEPIR, 2008, p. 95-110.

FERREIRA, Fernanda de Jesus. **A redenção do corpo e da alma**: a representação literária da educação dos escravizados em José de Alencar (1850-1875). 2012. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

FERNANDES, Florestan. As “Trocinhas” do Bom Retiro: Contribuição ao Estudo Folclórico e Sociológico na Cultura e dos Grupos Infantis. **Revista Pro-Posições**, v. 15, n° 1 (43) – jan./abr.2004, p. 229-249.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classe**. Volume 1: O legado da raça branca. São Paulo: Ática, 1978, 3ª edição.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classe**. Volume 2: No limiar de uma nova era. São Paulo: Ática, 1978, 3ª edição.

FEITOSA, Caroline Felipe Jango. **Aqui tem racismo!**: um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negras na escola. 2012. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

FONSECA, Marcus Vinícius da. **Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX**. 2007. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2007.

FONSECA, Marcus Vinícius. **População negra e educação**: o perfil racial das escolas mineiras no século XIX. Belo Horizonte: Mazza, 2009.

FONSECA, Marcus Vinícius *et al.* **Negro e educação**: presença do negro no sistema educacional brasileiro. São Paulo: Ação Educativa/ANPED, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 2000, 4ª ed.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire (1921-1997). São Paulo: Centauro, 2001.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d’Água, 2004.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Guiné-Bissau** – registros de uma experiência em processo. São Paulo: Paz e Terra, 1978, 4ª Ed.

FREIRE, Paulo, HORTON Myles. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. Texto estabelecido por Brenda Bell, John Gaventa e John Peters. São Paulo: Ática, 2003.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985, 3ª ed.

FREIRE, Paulo. GUIMARÃES, Sérgio. **A África Ensinando a Gente**: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973, 16ª ed.

FREITAS, Vagner. **Cai a máscara do golpe. 2016 O Brasil esfacelado pelo golpe**. Brasília: CNTE, 2016, p. 11-14.

FRENETTE, Marcos. A cor da infância: a influência branca na formação da auto-imagem da criança negra. **Raça Brasil**. São Paulo: Símbolo, 1999, ano 4, nº 38, p. 88-92.

FRENETTE, Marcos. **Preto e branco**: a importância da cor da pele. São Paulo: Publisher Brasil, 2000.

FREPOP. De onde viemos. In.: <http://frepop.org.br>, acesso em 07 de jan. de 2017.

GARCIA, Januário. **25 anos do movimento negro no Brasil**: 1980-2005. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2008.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Tradução Grupo Editorial Nacional. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

GOMES, Ana Paula dos Santos. **Trajetória de vida de intelectuais negros (as)**: contribuição para a educação das relações étnico-raciais. 2008. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação e Ciências Humanas – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: uma breve discussão. In: BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº10.639/03. Brasília, 2005, p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? Belo Horizonte: **Revista Brasileira de Educação**, Set/Out/Nov/Dez, 2002, Nº 21, p. 40-168.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz**: corpo e cabelo como símbolo da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Revista on-line: **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em: < [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org) >. Acesso em 22/02/2015.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política e Sociedade**, vol.10,n. 18, abr. 2011, p. 133-154.

GOMES, Janaina Damasceno . **Elas são pretas** : cotidiano de estudantes negras na UNICAMP. 2008. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2008.

GOMES, Janaina Damasceno. **Os segredos de Virgínia**: estudo de atitudes raciais em São Paulo (1945-1955). 2013, 180 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2013.

GOTTLIEB, Alma. Para onde foram os bebês? Em busca de uma antropologia de bebês (e de seus cuidadores). **Psicologia da USP**, São Paulo, v. 20, n. 3, p.313-336, jul. set. 2009.

JAMES, George G. M. **Stolen Legacy** – greek philosophy is stolen Egyptian philosophy. Arkansas: The Journl of Pan African Studies, 2009 eBook.

JOVINO, Ione da Silva. **Crianças negras em imagens do século XIX**. 2010. 131 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2010.

JOVINO, Ione da Silva. Crianças negras na história: Fontes e discursos sobre a breve infância permitida pelo escravismo oitocentista brasileiro. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 189-225, 2015.

HOOKS, Bell (bell hooks). **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KAWASHIMA, Rosana Akemi. **Condutas de Discriminação entre Crianças da Educação Infantil**. 2007. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

KI-ZERBO, Joseph. **Para quando a África?** – uma entrevista com René Holenstein. Tradução de Carlos Aboim de Brito. Pallas: Rio de Janeiro, 2006.

KI-ZERBO, Joseph. (Editor) **História geral da África**, I: Metodologia e pré -história da África 2.ed. rev. Brasília : UNESCO, 2010.

KOVARICK, Lúcio. **A espoliação urbana**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LEITE, José Correia. **E disse o velho militante** - Depoimentos e artigos. CUTI, Luiz Silva. (Org. e notas); Secretaria Municipal de Cultura - São Paulo, 1992.

LOBATO, Monteiro. **O presidente negro**. São Paulo: Globo, 2009, 2ª ed.

LOPES, Nei. **Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana**. São Paulo: Selo Negro, 2004.

LOPES, Nei. **Bantos, malês e identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MACEDO, Elina Elias de. Os direitos das crianças no centro da luta por creches. **Revista Fazendo o Gênero 10**: desafios atuais dos feminismos. 16 a 20 de setembro de 2013.

MARTINS, Ronaldo. **Agbon**: arte, beleza e sabedoria ancestral africana. 2007. 223f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Salvador, Bahia, 2007.

MARTINS, Ronaldo. **Agbon**: arte, beleza e sabedoria ancestral africana. Salvador: EDUNEB, 2008.

MARTINS, Roseli Figueiredo, MUNHOZ, Maria Leticia Puglisi. 2007. “**Professora, não quero brincar com aquela negrinha**”. Vol. 5 da “Coleção Percepção das Diferenças Negros e Brancos na Escola”. Brasília/SECAD – São Paulo/ NEINB, 2007.

MARTINS FILHO, Moacir Tavares; NARVAI, Paulo Capel. O sujeito implicado e a produção de conhecimento científico. Rio de Janeiro: **Saúde em debate**, v.37, n. 99, p. 646-654, out/dez 2013.

MALOMALO, BasÍlele. **Repensar o multiculturalismo e o desenvolvimento no Brasil**: políticas públicas de ações afirmativas para a população negra (1995-2009). 2010. 482 f. (Doutorado em Ciências Sociais). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.

MIRANDA, Janira Sodré. **Brasil**: projeto de nação, impasses e perspectivas. In: In.: **2016 O Brasil esfacelado pelo golpe**. Brasília: CNTE, 2016, pp.34-39.

MRECH, Leny Magalhães. **O mercado do saber**, o real da educação e a escola como possibilidade. 2001. 154 f. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2001.

MOORE, Carlos. **A África que incomoda** – sobre a problematização do legado africano no cotidiano brasileiro. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

MOORE, Carlos. **O marxismo e a questão racial** – Karl Marx e Friedrich Engels frente ao racismo e à escravidão. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

MOORE, Carlos. **Racismo e sociedade**: novas bases epistemológicas para entender o racismo. São Paulo: Mazza, 2007.

MOORE, Carlos, CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre a négritude**. Tradução de Carlos Moore. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

MOURA, Clóvis. **Dicionário da escravidão negra no Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2013.

MOURA, Clóvis. **Quilombos**: resistência ao escravismo. São Paulo: Ática, 1989.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, 3ª edição.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Cem anos e mais de bibliografia sobre o negro no Brasil**. São Paulo: CEAFFRO/FCP, 2002.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. In.: BRANDÃO, André Augusto. **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira** (PANESB). Rio de Janeiro: 2000, p.15-34.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2001, 3ª ed.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **REVISTA USP**, São Paulo, n.68, dezembro/fevereiro 2005-2006. p. 46-57

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O sortilégio da cor** – identidade, raça e gênero no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2003.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo, Selo Negro, 2009.

NASCIMENTO, Elisa Larkin; GÁ, Luiz Carlos (org.). **Adinkra**: sabedoria em símbolos africanos. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

NASCIMENTO, Abdias. Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões. **Estudos Avançados**, n. 18, 2004, p. 209-224.

NASCIMENTO, Abdias. **Quilombismo**: um conceito emergente do processo histórico-cultural da população afro-brasileira, p.197-218. In.: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo, Selo Negro, 2009.

NOGUEIRA, Isildinha Baptista. **Significações do corpo negro**. 1998. 146 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

NOGUERA, Renato. Ubuntu como modo de existir: Elementos gerais para uma ética afroperspectivista. **ABPN**, v. 3, n. 6, nov. 2011 – fev. 2012, p. 147-150.

NOGUERA, Renato. **O ensino de filosofia e a lei 10.639**. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2014.

NOGUERA, Renato. **Afroperspectividade**: por uma filosofia que descoloniza. [12 jul. 2015] Entrevistador: Tomaz Amorím do Negro Belchior . São Paulo: Geledés – Instituto da Mulher Negra, 2015. Disponível em:< <http://www.geledes.org.br/afroperspectividade-por-uma-filosofia-que-descoloniza/#gs.wDiEsW4> >. Acesso em 02/06/2016.



NUNES, Míghian Danae Ferreira. **Histórias de Ébano**: professoras negras de educação infantil da cidade de São Paulo. 2012. 308 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

OLIVEIRA, Alda Maria S. de S. Movimento de luta por creches, Fórum permanente de educação infantil do estado do Rio de Janeiro e Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – resistências, contradições, pactuações e rupturas. **Revista Dialogus**, Niterói, n. 01, ano 1, julho/dez. 2012.

OLIVEIRA, Arlete dos Santos. **Mulheres negras e educadoras**: de amas-de-leite a professoras. Um estudo sobre a construção de identidades de mulheres negras na cidade de São Paulo. 258 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

OLIVEIRA, Evaldo Ribeiro. **Negros e negras intelectuais**: elementos para compreensão de processos educativos. 2013. 207 f. Tese. (Doutorado em Educação). Centro de Educação e Ciências Humanas – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

OLIVEIRA, Fabiana de. **Um estudo sobre a creche**: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial? 2004. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação e Ciências Humanas – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e “paparicação”. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 02, p. 209-226, ago. 2010.

OLIVEIRA, Fátima. Feminismo, luta anti-racista e bioética. **Cadernos Pagu**, n. 5, 1995, p. 73-107.

OLIVEIRA, Ivaina de Fátima. **A (In)Visibilidade da Cultura Negra Africana no Ensino de Artes Visuais**. 2008. 123 f. Dissertação (Mestrado em Cultura Visual) - Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

PAIXÃO, Marcelo. **500 anos de solidão**: estudos sobre desigualdades raciais no Brasil. Curitiba: Appris, 2013.

PASSOS, Joana Célia dos. **A educação para as relações étnico-raciais com política pública na Educação Infantil**. In.: VAZ, Alexandre Fernandes, MOMM, Caroline Machado (org.). **Educação Infantil e sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 103-120.

PEREIRA, Ellis Regina Neves. **Raça Brasil**: a importância social de sua produção. 2001. 296 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp de Marília, Marília, 2001.

PEREIRA, José Galdino. **Os negros e a construção da sua cidadania**: estudo do colégio São Benedito e da Federação Paulista dos Homens de Cor. 2001. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

PETRUCCELLI, José Luís. **Classificação racial e políticas de ação afirmativa nas universidades**. In. PAIVA, Angela Randolpho (org.). **Entre dados e fatos: ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras**. Rio de Janeiro: PUC-Rio/Pallas, 2010, p. 145-181.

PICCOLO, Gustavo Martins. **Educação infantil: análise da manifestação social do preconceito na atividade principal de jogos**. 2008. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação e Ciências Humanas – Faculdade de Educação Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

PINA, Maria Cristina Dantas. **A escravidão no livro didático do Brasil: três autores exemplares (1890-1930)**. 2009. 220 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

PORTELA, Daniela Fagundes. **Iniciativas de atendimento para crianças negras na província de São Paulo (1871-1888)**. 2012. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

QUINTEIRO, Jucirema. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. Especial, p. 137-162, jul./dez. 2002, p.137-162.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. Tradução de William A. Corsaro e Giuliana Rodrigues. Revisão técnica de Maria Letícia B. P. Nascimento. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

QVORTRUP, Jens; NASCIMENTO, Maria Letícia. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. Tradução de Maria Letícia Nascimento. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011.

RAMOS, Claudia Monteiro da Rocha. **A escravidão, a educação da criança negra e a lei do ventre livre (1871) : a pedagogia da escravidão**. 2008. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

ROSA, Sonia; HEES, Luciana Justiniani. **Quando a escrava Esperança Garcia escreveu uma carta**. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

REIS, Fábio Pinto Gonçalves dos. **Práticas sociais relativas às crianças negras em impressos agrícolas e projetos de emancipação de escravizados (1822-1888)**. 2010. 255 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

REIS FILHO, José Tiago. Negritude e sofrimento psíquico. **Pulsional** Revista de Psicanálise, ano XIX, n. 185, mar, 2006, p. 150-156.

REGIS, Kátia Evangelista. **Relações etnicorraciais e currículos escolares em teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação *strictu sensu* em educação – Brasil (1987-2006)**. 2009. 254 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

RIBEIRO, Matilde. Mulheres negras: uma trajetória de criatividade, determinação e organização. **Estudos feministas**, Florianópolis, v.16, n.3, 424, p.987-1.004, set./dez. 2008,.

RIBEIRO, Matilde. **Tornar-se negra**: construção da identidade de gênero e de raça. *Presença da Mulher*. São Paulo, v. 7, n. 28, p. 22-5, 1995.

RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio (org.) **Cadernos Negros Três Décadas**: ensaios, poemas, contos. São Paulo: Quilombhoje, 2008).

RIBEIRO, Maria Solange Pereira. **O romper do silêncio**: história e memória na trajetória escolar e profissional dos docentes afrodescendentes das Universidades Públicas do Estado de São Paulo. 2001. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **Racismo e exclusão educacional**: “fingir não ver é o mesmo que não existir – é hora de passar adiante”. In.: LAIA, Maria Ap. de; SILVEIRA, Maraia Aparecida da; SZMYHIEL, Adriana (Org.) **A Universidade e a formação para o ensino de história e cultura africana e indígena**: desafios e reflexões. São Paulo: CONE, 2011, p.19-47.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da Educação Infantil e Processos de Exclusão. **Cadernos de Pesquisa** da Fundação Carlos Chagas, 107, p.07-40, jul. 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. **A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais**. In.: BENTO, Maria Aparecida da Silva. **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, 2011, p. 11-46.

SAMPAIO, Sonia Maria Gomes. **Uma escola (in) visível**: memórias de professoras negras em Porto Velho no início do Século XX. 2010.145 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza (Coord.) **Educação Infantil**. In.: MEC/SECAD. Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais. Brasília: SECAD, 2006, p. 29-49.

SANTANA, Moisés *et al* (org.) Seminário virtual nacional: **História e cultura africana e afro-brasileira na escola/dossiê 2014**. São Paulo: Fundação Joaquim Nabuco/MEC, 2014.

SANTOS, Alessandro de Oliveira. **Contribuições do pensamento psicológico brasileiro, formação e atuação de psicólogos no tema das relações étnicas e raciais**: perspectivas e desafios de uma linha de pesquisa. In. CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORES (AS) NEGROS(AS), 8, 2014, Belém. **Ações Afirmativas**: cidadania e relações étnico-raciais: anais. São Paulo: Livraria da Física, 2014, p. 350-351.

SANTOS, Eliane Costa. **Os tecidos de Gana como atividade escolar**: uma intervenção etnomatemática para a sala de aula. 2008. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Pontifícia Universidade de São Paulo – PUC-São Paulo, 2008

SANTOS, Giselle Cristina dos Anjos. **Somos todas rainhas**. [São Paulo]: Associação Frida Khalo, 2011. Disponível em: <http://www.afrika.org.br/publicacoes/somos-todas-rainha-1ed.pdf>, acesso em 13/04/2014.

SANTOS, Joel Rufino dos. **O que é racismo?** (Coleção Primeiros Passos, vol. 07). São Paulo: Brasiliense, 1985, 8ª ed.

SANTOS, Ivair Alves Augusto dos. **Direitos Humanos e a Prática do Racismo**. Brasília: SEPIR, 2012.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2008, 15ª ed.

SANTOS, Nadia Ligia Guterres dos. **Psicologia, subjetividade e relações raciais no Brasil: da construção do “crioulo doido” à escuta afro-brasileira**. In: Congresso Brasileiro de Pesquisadores(as) Negros(as), 5., 2008, Goiânia.

SANTOS, Neusa de Souza. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro em ascensão social**. São Paulo, Graal, 1984.

SANTOS, Solange Estanislau dos. **As crianças (in) visíveis nos discursos políticos da educação infantil: entre imagens e palavras**. 2014. 161 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2014.

SARMENTO, Manuel; MARCHI, Rita. Radicalização da Infância na segunda modernidade: para uma sociologia da infância crítica. **Configurações**, n 4, p. 91-113, 2008.

SARTRE, Jean Paul; FANON, Franz. **Prefácio à edição de 1961 de Os condenados da terra**. Tradução de Enilce Albergaria Rocha e Lucy Magalhães. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.

SANTIAGO, Flávio. **“O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado.” Hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil**. 2014. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2014.

SAWAIA, Bader Burihan. Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. Revista da PUC/São Paulo. **Psicologia & Sociedade**; 21 (3): 364-372, 2009.

SEGATO, Rita; CARVALHO, José Jorge de. **Uma proposta de cotas para estudantes negros na Universidade de Brasília**. UNB: Brasília, 2002.

SILVA, Adriele Nunes da. **Educação Infantil e teatro para bebês: o que professoras e artistas têm aprendido com as crianças muito pequenas?** {Pesquisa orientada pela Profa. Dra. Patrícia Dias Prado (FEUSP), intitulada “Teatro para bebês na interface com a Educação Infantil: um diálogo possível?” (SILVA 2012) } In.: **Linguagens teatrais e educação infantil: possibilidades para a construção de uma pedagogia de corpos inteiros**. Disponível em: < <http://www.grupeci.fe.ufg.br/up/693/o/TR16.PDF>>, p. 15-28.

SILVA, Adriana Maria Paulo da. A escola de Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista. **Revista Brasileira de História da Educação**, n.4, p. 145-166, jul.-dez. 2002

SILVA JR. Hédio; BENTO, Maria Aparecida Silva (org.) **Práticas pedagógicas para igualdade racial na educação infantil**. São Paulo: CEERT, 2011.

SILVA JR. Hédio; BENTO, Maria Aparecida Silva ; CARVALHO, Silvia Pereira de (org.). **Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial**. São Paulo: CEERT, 2012.

SILVA, Justiniano Leonides da. **Percursos identitários: patriotismo constitucional “eu pós-convencional e identidade negra**. 2007. 321f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista , Marília, 2007.

SILVA, Rafael Ferreira. **Educando pela diferença para a igualdade: professores, identidade profissional e formação contínua**. 2010. 310f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2010.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. “Chegou a hora de darmos a luz a nós mesmas” – situando-nos enquanto mulheres e negras. **Cadernos CEDES**, v. 19, n. 45, 1998.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Entre Brasil e África: construindo conhecimento e militância**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva; SILVÉRIO, Valter Roberto (org.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves | Educação em Prosa | SESC São Carlos. In.: <https://www.youtube.com/watch?v=o8rW6gzqSJo>, acesso em 28/10/2015.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Desafios e novos caminhos para a educação**. TED x UFF= independently organized TED event. 2012. <https://www.youtube.com/watch?v=3jzxBnlpySY>, acesso em 28/10/2015.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Os brasileiros precisam conhecer a história dos negros. Entrevistador Mauricio Pestana. **Raça Brasil**, edição 151, p. 10-13, fev. 2011. Entrevista.

SILVÉRIO, Valter Roberto; PINTO, Regina Pahim; ROSEMBERG, Fúlvia (org.). **Relações raciais no Brasil – pesquisas contemporâneas**. São Paulo: Contexto, 2011.

SOBREIRA, Antônio Elísio Garcia. **Pedagogia Anarquista e Ensino de Geografia: conquistando cotas de liberdade**. 2009. 358f. Tese (Doutorado em Geografia). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Unesp, Presidente Prudente, 2009.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CROSO, Camilla (org.). **Igualdade das relações étnico-raciais na escola: possibilidades e desafios para a implementação da lei 10.639/2003**. São Paulo: Pierópolis:/Ação Educativa/CEAFRO/CEERT, 2007.

SOUZA, Ellen de Lima. **Percepções de infância de crianças negras por professoras de educação infantil**. 2012. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

SOUZA, Ellen de Lima. **Experiências de infâncias com produções de culturas no Ilê Axá Omo Oxé Iba Latam**. 179 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

SOUZA, Erivelto Santiago. **Processos de formação intelectual de negros e negras**: a experiência de assessores/as educacionais para assuntos da Comunidade Negra no Estado de São Paulo. 2009. 171 f. (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

SOUZA, Rosângela Ferreira de. **Pelas páginas dos jornais**: recortes identitários e escolarização do social do negro em São Paulo (1920-1940). 2013. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SZMYHIEL, Adriana. **A universidade e a formação para o ensino de história e cultura africana e indígena**. São Paulo, CONE, 2011.

TELES, Carolina de Paula. **Representações sociais sobre as crianças negras na educação infantil**: mudanças e permanências a partir da prática pedagógica de uma professora. 2010. 171 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. **Diversidade étnico-racial**: por uma prática pedagógica na educação infantil. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação Infantil, igualdade Racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, 2011.

VEIGA, Cynthia Greive. Conflitos e tensões na produção da inclusão escolar de crianças pobres, negras e mestiças, Brasil, século XIX. Belo Horizonte: **Educação em Revista**, v. 26, n. 1, p.263-286, abr. 2010.

VERRANGIA, Douglas. **A educação das relações étnico-raciais no ensino de ciências**: diálogos possíveis entre o Brasil e Estados Unidos. 2009. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

VIGOTSKI, Levi Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009, 2. Ed.

VOLOCHKO, Anna. **Mortalidade materna**: determinantes sociopolíticos. In: KALCKMANN, Suzana; BATISTA, Luís Eduardo; CASTRO, Cláudia Medeiros de. (Org.) **Nascer com equidade**: humanização do parto e do nascimento: questões raciais/cor e de gênero. São Paulo: Instituto de Saúde, 2010. p. 111-132.

WALLON, Henri. **As origens do pensamento na criança**. Tradução de Doris Sanches Pinheiro e Fernanda Alves Braga. São Paulo: Manole, 1989.

XAVIER, Giovana; FARIAS, Juliana Barreto; GOMES, Flavio (org.). **Mulheres negras no Brasil escravista e do pós-emancipação**. São Paulo: Selo Negro, 2012.

ŽIŽEK, Slavoj. **Bem-vindo ao deserto do real!** Estado de sítio. Tradução de Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2003.