



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
CAMPUS DE SÃO CARLOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Percepções de Infância de Crianças Negras por Professoras de  
Educação Infantil.**

**ELLEN DE LIMA SOUZA.**

**SÃO CARLOS  
2012**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**CAMPUS DE SÃO CARLOS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Percepções de Infância de Crianças Negras por Professoras de  
Educação Infantil.**

**ELLEN DE LIMA SOUZA.**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos para a obtenção do título de mestre em educação.  
**Orientadora: Profa. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva.**

**SÃO CARLOS**  
**2012**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

S729pi

Souza, Ellen de Lima.  
Percepções de infância de crianças negras por  
professoras de educação infantil / Ellen de Lima Souza. --  
São Carlos : UFSCar, 2012.  
123 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São  
Carlos, 2012.

1. Educação infantil. 2. Crianças negras. 3. Infância. 4.  
Percepção. I. Título.

CDD: 372 (20<sup>a</sup>)

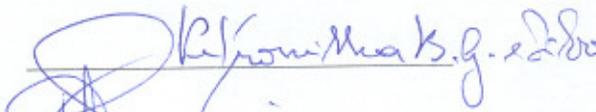
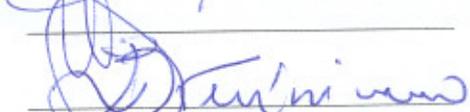
**BANCA EXAMINADORA**

Profª Drª Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva

Profª Drª Aline Sommerhalder

Profª Drª Maria Valéria Barbosa Veríssimo

Profª Drª Sônia Stella Araújo-Olivera

  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_

Dedico esta pesquisa a todas as crianças negras, aqui representadas por: minha irmã Maria Júlia, nossos afilhados Otávio Henrique, Alícia e Kauan e o amigo Miguel Renato. E, também, a todas as professoras de Educação Infantil que lutam pela construção de um novo tempo em que possamos nos educar para e nas relações étnico-raciais.

## AGRADEÇO:

- a grande força de nossos ancestrais, que se demonstrou na força que obtive quando já estava esgotada, que já batalhavam mesmo antes de meu nascimento.
- as mulheres que cercaram a minha infância de carinho, amor, força e conhecimento minha mãe Edna e minha avó Elza que em gesto de devoção me apresentaram N. S. Aparecida como alguém perto de nós a quem sempre recorri.
- ao Dionísio, Divani e Ricardo que sempre me ensinaram a ter paciência e força para enfrentar os desafios.
- ao meu esposo Evaldo pela dedicação, companheirismo, força, contribuições, carinho, mas principalmente por sempre acreditar em mim e na minha capacidade quando eu mesma já não acreditava mais.
- a família do meu pai Sebastião que sempre procurou me apoiar em todas as decisões e me incentivar a prosseguir a carreira em especial a Elza e minha irmã Maria Júlia meus tios Valdomiro, Edna, José, Rose, Maria, Diva, Cido, Jair e primos Fabrício, Patrícia, Ana Laura, Ana Luísa, Gabriela, Isabela e Carol.
- a família estendida que se chama amigos e padrinhos Camila, Carlos, Tais, Valéria, Rita, Regina, Paulo, Rita de Cássia, João, Alessandra, Maria Antonia, Danilo, Dener, Sheila, Danitsa, por estarem sempre juntos .
- aos amigos da família NEAB/UFSCar em especial ao Augusto, Maria Fernanda, Flávio, Douglas e Regina Parente, Jaqueline, Thais Madeira, Thulany, Patrícia, Odila, Silvio e Benedita pelo apoio e carinho durante este percurso.
- a professora e amiga Petronilha que ensinou muito mais do que se pode expressar nesta dissertação, ensinou responsabilidade, força, dignidade, respeito, militância e, sobretudo, acompanhou este percurso sempre ao meu lado com carinho e firmeza.
- a banca examinadora pelo empenho e dedicação.
- Ao CEERT que nas pessoas do Hédio e Cida sempre torceram e auxiliaram esta pesquisa.
- a todas as professoras de Educação Infantil, especialmente as que participaram desta pesquisa.
- a população brasileira que paga seus impostos e por isso permitiu a CAPES que este trabalho tivesse fomento. Alias, ressalto que sempre em minha escolaridade foi a população brasileira quem me permitiu avançar tendo eu participado sempre de instituições públicas de ensino.

Para a infância negra  
Construiremos um mundo diferente  
Nutrido ao axé de Exu  
Ao amor infinito de Oxum  
à compaixão de Obatalá  
à espada justiceira de Ogum  
**Abdias do Nascimento**

## SUMÁRIO

Apresentação	01
CAPÍTULO 1. Caminhos percorridos até a questão de pesquisa	08
Trajetória de professora e mulher negra na Educação Infantil	08
O contexto que originou a pesquisa: uma instituição de Educação Infantil em uma universidade federal	13
Alicerce da pesquisa - referências teóricas	19
Percepção e Horizontes	22
Horizontes racistas e Educação Infantil	25
Colonialidade, Crianças e Infâncias	39
Infâncias que resistem a colonialidade	53
CAPÍTULO 2 – Caminhos da pesquisa	65
Significados da inspiração e postura fenomenológica	65
Quem são as colaboradoras, quem é a pesquisadora?	68
Caminhos percorridos na análise dos dados	72
CAPÍTULO 3: Percepções sobre a infância de crianças negras em construções e reconstruções do tornar-se professora de Educação Infantil	75
O tempo um formador...	76

Formando-se para e na Educação Infantil	81
Vivências da própria infância	85
A infância negra - negação e dúvida	89
Criança negra ausente e criança branca presente	94
Percepções e sentimentos racializados	97
Negros Marcos e Marcas Brancas	101
CAPÍTULO 4 -Considerações finais – é tempo de educar para e nas relações étnico-raciais	106
REFERÊNCIAS	116

## Resumo

A pesquisa busca compreender percepções de infância de crianças negras, desveladas nos processos de formar-se professora de Educação Infantil. Para tanto, é apresentada breve reflexão para contextualizar formação da pesquisadora como negra, mulher, militante e professora de Educação Infantil. Na seqüência é feito um histórico da instituição de Educação Infantil afeta a uma universidade federal em que as colaboradoras da pesquisa atuam, buscando desenvolver trabalho que combata as visões distorcidas sobre os negros/as e as desigualdades vivenciadas por negros/as.

A questão orientadora da pesquisa é: “Que percepções de infância de crianças negras revelam professoras de Educação Infantil a partir de suas experiências de formação”. As referências teóricas elaboradas com o propósito de discorrerem sobre entendimentos e compreensões relativos a: totalidade, percepções, horizonte, Educação Infantil, experiência de formar-se professora, crianças e infâncias.

A postura metodológica foi construída com inspirações na Fenomenologia e o auxílio de filosofia de raiz africana. Os dados foram coletados por meio de conversas aprofundadas com três colaboradoras que são professoras de Educação Infantil com mais de quinze anos de profissão que cujo trabalho tem evidenciado compromisso com a educação das relações étnico-raciais. Os dados foram coletados por meio de conversas aprofundadas, na qual foram identificadas as unidades de significados e as mesmas unidades desvelam temas que são agrupados em dimensões.

Com a análise dos dados identificaram-se dimensões em que a percepções de crianças negras se traduzem em: tempo um formador, formando-se para e na Educação Infantil, vivências da própria infância, a infância negra – negação e dúvida, criança negra presente, criança branca ausente percepções e sentimentos racializados, e por fim, negros marcos e marcas brancas. Revelam que na formação as professoras aprenderam técnicas de educar para as relações étnico-raciais, porém, continuam percebendo a infância de crianças negras de forma estereotipada e eurocentrada.

Nas considerações finais são tecidas compreensões acerca da concepção de tempo de educar para e nas relações étnico-raciais, com questionamentos acerca das compreensões de infância pautada, em valores eurocentrados, fica sublinhado que são as crianças negras quem conduzem as professoras a buscarem conhecimentos sobre os negros/as, e que, a infância de crianças negras se perpetua como fragmentos distorcidos por uma atmosfera de racismo e desigualdades.

**Palavras-chave:** infâncias, crianças negras, professoras de Educação Infantil e percepções.

## Abstract

This study aimed to understand that childhood perceptions of black children are unveiled in the process of childhood education teachers. To this end, I present a brief reflection to contextualize my training black woman activist, professor of Early Childhood Education and researcher. Following aboard a history on the establishment of early childhood education affects a federal university in which research collaborators are working in recent years and has sought to develop a work to combat the distortions and inequalities experienced by black. The theoretical references were prepared from the position of rethinking and combat situations that marginalize and disqualify in this case black children, always from the guiding question: "What childhood perceptions of black children reveal kindergarten teachers from their experiences". References are presented in the theoretical understandings and insights into: totality, perceptions, horizon, early childhood education, experience, childhood education teachers, coloniality, children and childhood.

The methodological approach was built with help and inspiration in the Phenomenology of the African philosophies. So I relied on three collaborators who are experienced teachers childhood education, they all have more than fifteen years of experience and proven commitment to the education of ethnic-racial relations. Data were collected through in-depth conversations, which were identified as the meanings and themes unfold the same units that are grouped in dimensions. Data analysis revealed the dimensions: the time a former, former to child education, experiences his own childhood, childhood black - deny and doubt, this black child, missing, racialized perceptions and feelings, and finally, black marks and white markings. That reveal the training of teachers is an ongoing process and as they learned the techniques of education for ethnic-racial relations, but also realize the childhood of black children stereotypically and Eurocentric. In the final considerations introduce the concept of time to educate and racial-ethnic relations, drawing some insights about the training courses for teachers, the specificities of early childhood education and questions about childhood understandings grounded in Eurocentric values. In this chapter, I highlight that black children who are the lead teachers to seek knowledge about black / as, however, of black children is perpetuated as fragments distorted by an atmosphere of racism and inequality.

**Keywords:** childhood, black children, Childhood Education teachers and perceptions.

## **Apresentação**

Toda pesquisa se desenvolve a partir de leituras, e não são somente as leituras de referências teóricas e metodológicas ou a leitura e análise de dados, mas a primeira leitura que existe no desenvolvimento de uma pesquisa é a leitura de mundo. Quando estudamos uma pesquisa já concluída, estudamos a leitura de mundo do pesquisador/a, orientador/a, dos participantes e colaboradores/as.

Para Freire (1994), a leitura de mundo precede a leitura da palavra. Assim as formas de nos colocarmos no mundo, para que possamos lê-lo, permitem-nos diferentes perspectivas do mundo a nossa volta. Sendo assim a perspectiva da presente pesquisa pauta-se em uma leitura de mundo de uma mulher, negra, militante, brasileira e pedagoga que opta por aportar as referências dessa pesquisa nos conhecimentos do eixo sul do mundo.

Aportar a pesquisa em referências do eixo sul do mundo não é o mesmo que inviabilizar diálogos com fontes européias, mas ao contrário, é possibilitar diálogos com direção horizontal e buscar romper com estruturas verticais que impuseram uma única perspectiva educacional e cultural como erudita, a perspectiva eurocêntrica.

Almejando colaborar com o questionamento das ciências e buscando romper com estruturas que marginalizam e desqualificam os negros/as, com a presente pesquisa objetivo identificar e compreender as percepções sobre a infância de crianças negras expressas por professoras de Educação Infantil. As referidas professoras possuem ampla experiência de trabalho e formação para a educação das relações étnico-raciais.

Dessa forma a pesquisa busca ir além de conhecer as práticas pedagógicas das professoras ou sobre como foram seus cursos de formação. A questão orientadora visou compreender “que percepções de infância de crianças negras revelam professoras de Educação Infantil a partir de suas experiências de formação?” Ou seja, compreender

como elas formaram suas percepções e sentidos sobre a infância de crianças negras. Dizendo de outra forma, busquei compreender qual era o tocar, olhar, ouvir, enfim qual o gosto da infância de crianças negras para as percepções de três professoras com mais de quinze anos de experiência em Educação Infantil e que sempre demonstram práticas compromissadas com uma educação que combata as desigualdades impostas para as crianças negras.

A presente pesquisa se estrutura em quatro capítulos, sendo eles: “Caminhos percorridos até a questão de pesquisa”, “O caminhar metodológico”, “Percepções sobre a infância de crianças negras em construções e reconstruções do tornar-se professora de Educação Infantil” e “Considerações finais – é tempo de educar para e nas relações étnico-raciais”.

O primeiro capítulo divide-se em três partes. A primeira é “Trajetória de professora e mulher negra na Educação Infantil”, e trata de uma reflexão sobre a trajetória da pesquisadora até o momento de desenvolvimento da pesquisa, ou seja, anuncia onde me coloco no mundo e parte da leitura de mundo que atravessa a presente pesquisa.

A segunda parte do primeiro capítulo intitula-se “O contexto que originou a pesquisa: uma instituição de Educação Infantil em uma universidade federal”. Apresenta a instituição em que as três colaboradoras da pesquisa atuam há mais de dez anos.

Desde 1995, a referida instituição, pautada em orientações da pedagoga responsável pela diretriz pedagógica da instituição, sempre buscou promover ações de formação de professoras, com alerta para o combate ao racismo, embora atenda a um público majoritariamente branco. A consciência da importância e da pertinência de uma educação que combatesse o racismo sempre esteve em pauta, mesmo antes da lei

10.639/03 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), tornando obrigatório no currículo da Educação Básica o “Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” e por meio do parecer CNE/CP/04, que estabelece “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”.

A terceira parte do primeiro capítulo intitulada “Alicerce da pesquisa - referências teóricas” objetiva mostrar a construção das referências teórica e como estas atravessam a pesquisa e se fazem presentes também, como não poderia deixar de ser, na metodologia da pesquisa. Apresenta compreensões e significados acerca de conceitos chave da pesquisa: percepções e horizontes, Educação Infantil, colonialidade, crianças e infâncias, que foram construídos de forma a sulear e enraizar pesquisa e pesquisadora em uma perspectiva africana e latino-americana, no que diz respeito o que toca a infância e a educação de crianças negras. Com esse movimento, procuro colaborar com a construção de justiça cognitiva que implica em aportar seus conhecimentos no eixo Sul do mundo, de forma a indagar a ciência e trazer outras formas de compreensão do mundo.

As compreensões e entendimento sobre percepção foram pautados em Merleau-Ponty (1990), que aborda a percepção como um paradoxo e mostra que ato de perceber está diretamente relacionado às experiências que vivenciamos nas relações que estabelecemos com as outras pessoas. Percepções são como sentidos e pensamentos que escapam aos nossos controles. Assim são as percepções que nos auxiliam na construção de nossa consciência. Para explicitar o entendimento acerca de consciência, trouxe como aporte Fiori (1991), este apresenta que a consciência se constrói em uma relação dialética com o outro.

As percepções e consciências perseguem o horizonte, na presente pesquisa, a compressão sobre horizonte foi aportada em Silva (1987), tendo em vista que os horizontes representam as circunstâncias em que vivenciamos e construímos nossas percepções do mundo, de nós mesmos, das outras pessoas, inclusive de negros, não-negros, crianças, adultos, jovens, velhos, entre outras.

Na seqüência do segundo capítulo, no subtítulo “Horizontes racistas e Educação Infantil”, faço uma discussão sobre como os horizontes racistas alicerçados em idéias de branqueamento e o mito da democracia racial influenciaram e influenciam a construção da Educação Infantil. O referido subtítulo contempla um histórico sobre como o Estado brasileiro foi construindo uma educação para a infância brasileira, e as pressões populares para a construção de uma Educação Infantil de qualidade.

Ainda no referido subtítulo, apresento por meio das pesquisas de Cavalleiro (2003), Oliveira (2004), Fazzi (2006) e Dias (2007) as situações dolorosas de discriminação que as crianças ainda estão expostas no interior da Educação Infantil. Apresento a perspectiva de formação das professoras com referências em Freire (2001) e Cota (1997) destacando a importância de buscar compreender as percepções sobre a infância de crianças negras por professoras de Educação Infantil.

Posteriormente, por meio do subtítulo “Colonialidade, crianças e infâncias”, destaco a importância de consolidar as referências teóricas no eixo sul do mundo, e faço uma breve crítica<sup>1</sup>, demonstrando que o cânone pós-estruturalista / pós-moderno ocidental é insuficiente para a compreensão acerca infância de crianças negras.

Apresento, ainda, uma discussão acerca das pesquisas sobre crianças negras produzidas desde os anos de 1980, década em que as pesquisas denunciaram que a identidade de crianças negras foi prejudicada pelo racismo presente, também, nas

---

<sup>1</sup> Uma breve crítica aos estudos pós-modernistas baseada em Grosfoguel (2011).

escolas. Na década de 1990 houve uma ampliação do leque investigativo e passou a se discutir com destaque a formação de crianças negras e denunciar os estereótipos presentes na escola e nos anos 2000 destacam-se produções sobre as desigualdades presentes infância e raça. E as últimas pesquisas como as de Saraiva (2009), Telles (2010) e Trindad (2011), que discutem a realidade das crianças negras e das professoras que trabalham com a educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil atualmente.

Posteriormente busco explicitar significados de criança e de infância, considerando que é possível encontrar alguns entendimentos e diversas construções sociais decorrentes do tempo, espaço e cultura distintos. Na presente pesquisa compreende-se criança a partir de Merleau-Ponty (2006), como um sujeito histórico cuja construção sempre esteve diretamente relacionada às concepções, compreensões e conceitos de infâncias estabelecidos e impostos pelos adultos.

No que se refere a compreensão e entendimento de infância, trago como referencia inicial Sarmiento (2005), considerando que a infância é historicamente construída e marcada por percepções, compreensões e entendimentos diferentes em diferentes sociedades. Dessa forma, na presente pesquisa, os entendimentos acerca da infância são construídos a partir de uma perspectiva enraizada em África e na América Latina, de forma a considerar e questionar os efeitos da colonialidade sobre tais entendimentos, tendo em vista que estes se fazem presentes em várias relações na atualidade sendo elas de ordem etária, também étnico-racial, entre outras circunstâncias em que mulheres e homens constroem sua humanidade.

Para a compreensão de colonialidade, tenho como referência Quijano (2010), e mostro como os efeitos da colonialidade transferem para as relações etárias e étnico-raciais compreensões maniqueístas, como de superioridade versus inferioridade. E para

elucidar as construções de relação de poder entre adulto e criança na América Latina apresento uma compreensão sobre a *pedagógica e o mito da modernidade* a partir de Dussel (1977). Ainda neste capítulo discuto a compreensão eurocentrica de infância tendo como aporte Badinter (1985), Àries (2006), <sup>2</sup>Rousseau (1979) e Cambi (1999).

No subtítulo “Infâncias que resistem à colonialidade”, procuro mostrar que a infância trata-se de um processo histórico com diferentes dimensões, dessa forma há que se considerar o pertencimento étnico-racial, classe social, cultura, entre outros das crianças. E a partir de Kuhlmann (1998), destaco que as crianças indígenas e africanas sempre tiveram suas especificidades reconhecidas pelos seus povos. A esse respeito com os estudos de Cohn (2002), procuro elucidar a participação das crianças em todos os assuntos da comunidade Xikrin. Para a compreensão acerca da infância de crianças africanas recorri a relatos orais de estudantes nascidos nos anos de 1980 em Guiné-Bissau, recorri particularmente aos aportes sobre tradição africana com os autores Bâ (2003), Silva (1987), Machado (1999), Jovino (2010), Augras (1983), Tedla (1995) e Dove (1998). Os referidos aportes teóricos auxiliaram-me a mostrar como os africanos e seus descendentes resistiram ao processo de colonialidade e mantiveram boa parte de suas percepções de infância e criança.

O segundo capítulo tem o título de “Caminhos da pesquisa”, e trata da metodologia, que na presente pesquisa se inspira em orientações na Fenomenologia de Merleau-Ponty, e dialoga diretamente com filosofias africanas. Com base em Silva (1897), Bernardes (1989), Suransky (1980), Cota (1997) e Muller (2001), organizei os procedimentos para desenvolver uma análise compreensiva dos dados. Ainda neste capítulo abordo o que quero dizer com inspiração e postura fenomenológica que adoto

---

<sup>2</sup> Ano da primeira edição 1962. Mas utilizei a versão traduzida: ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da Educação*. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

para desenvolver a presente investigação. Descrevo quem são as colaboradoras da pesquisa e quais foram os procedimentos de coleta e análise dos dados.

No terceiro capítulo que tem por título “Percepções sobre a infância de crianças negras em construções e reconstruções do tornar-se professora de Educação Infantil”, apresento a análise de dados da dissertação, as dimensões presentes na referida análise que são: *o tempo um formador, formando-se na e para a educação infantil; vivências da própria infância; a infância negra - negação e dúvida; criança negra ausente e criança branca presente, percepções e sentimentos racializados, negros marcos e marcas brancas.*

O quarto capítulo intitulado “Considerações finais – é tempo de educar para e nas relações étnico-raciais” tem por objetivo traçar um breve diálogo entre as referências teóricas e a análise de dados e, por fim, indicar algumas considerações a respeito das percepções de infância de crianças negras por professoras de educação infantil.

## CAPÍTULO 1

### **Caminhos percorridos até a questão de pesquisa.**

O presente capítulo tem por objetivo, refletir sobre o processo da construção desta pesquisa. Dessa forma se faz necessária uma breve contextualização sobre a minha formação de negra, mulher, militante, professora de Educação Infantil e pesquisadora.

Em seguida abordarei um histórico sobre uma instituição de Educação Infantil junto a uma instituição federal de ensino superior, onde se localiza a presente pesquisa. Depois detalharei as referências teórico-metodológicas, que me orientaram em uma perspectiva suladora<sup>3</sup> ao longo da trajetória da pesquisa. Por fim descreverei a questão orientadora.

#### Trajетória de professora e mulher negra na Educação Infantil

Ao iniciar uma reflexão sobre a trajetória que me conduz até a presente pesquisa, percebo que é preciso destacar um momento, aquele que considero um marco não só na minha constituição como professora, também no fortalecimento e consciência da minha postura de vida como uma mulher negra.

Foi no final do ano de 2003 que me formei no magistério, em nível de Ensino Médio e ingressei em 2004 na licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual Paulista UNESP em Marília – SP. Simultaneamente aos estudos, comecei atuar como estagiária, no nível de Educação Infantil, em uma instituição privada onde os alunos

---

<sup>3</sup> Sular vem opor-se ao nortear. Ou seja, é a influência exercida pelo hemisfério sul, visando se contrapor a predominância dos países do norte para o sul, a proposta é que haja igualdade na relação entre os pólos.

eram filhos de empresários e profissionais liberais com alto poder aquisitivo. Nesta instituição a presença de negros era inferior a um por cento do total de pessoas fosse no quadro de alunos, professores, secretária, chefia ou mesmo responsáveis por serviços gerais que ali atuavam.

Foi nesse contexto que vivenciei a experiência a seguir descrita. Uma criança de seis anos se recusava a sentar ao lado de outra criança e afirmava ter nojo de negros. Inicialmente assustei-me, não havia percebido esta negra, mas a constatação ia para além de percebê-lo negro, pois eu também tinha a mesma cor do menino que sofrera a discriminação. O mais intrigante é que para separar-se da criança negra, a criança que afirmava ter nojo veio sentar-se ao meu lado. Procurei mostrar a incoerência de seu ato, visto que minha cor era idêntica a do colega que ele discriminara. Mas, ele não admitia que a “professora” fosse negra, posteriormente pude compreender que a posição hierárquica que se estabelece impossibilita à criança sentir-se superior à professora.

O impacto da situação descrita foi intenso, e uma questão se fazia perturbadora: Como eu não havia me dado conta, ou me percebido negra antes? Diante dessa situação não soube como agir, mas recebi ajuda na universidade, onde fui acolhida e orientada pela professora Maria Valéria Barbosa Veríssimo<sup>4</sup>. Mas o impacto dessa situação foi bem além da cena, conforme, outros horizontes talvez tivessem passado por mim despercebidamente, sendo filha de um relacionamento inter-racial e não convivido com minha família negra até aquele momento. Assim foi necessário uma criança de seis anos para me explicitar o que a sociedade me dizia veladamente, que eu sou uma mulher negra.

---

<sup>4</sup> Mulher negra militante e professora no departamento de Antropologia que lecionava a disciplina de sociologia da educação no curso de Pedagogia. E orientou o trabalho de conclusão de curso intitulado: “Desconstrução do Racismo em Sala de Aula e Reconstrução das Relações de Equidade/Diferença”

Nessa experiência como professora, pude perceber que nós aprendemos uns com os outros e nos formamos nas relações que estabelecemos, e são nessas relações com as demais pessoas que constituímos nossa humanidade. Nesse processo de formação não me constitui apenas professora, mas me constitui uma professora negra uma vez que, “[...] ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir-a-ser. Ser negro é tornar-se negro.” (SOUZA, 1983, p.77). Foi e é esta posição de professora negra, que definiu e define minha atuação profissional.

É pertinente destacar desde já a concepção de ser negro/negra no Brasil. Ser negra/negro, além de ascendência, é uma opção política de reconhecimento de sua ascendência africana, que por longos anos foi desumanizada e marginalizada, opção essa combativa a ideologia de branqueamento<sup>5</sup> conforme apresentado em Brasil (2004).

Isto é, ainda que uma pessoa afro-descendente tente não assumir-se como uma pessoa negra, dada todas as depreciações colonizadoras que por muito tentou dominar nossas mentes, corpos e almas, a situação que vivenciei com as crianças mostra que as outras pessoas ao se relacionarem com afro-descendentes os percebem como negros/as, desde a infância.

Dessa forma os argumentos que tentam afirmar o Brasil como um paraíso da democracia racial a partir da máxima “não se sabe quem é negro no Brasil” caem por terra nas relações étnico-raciais vividas no dia-a-dia. A falsa dúvida sobre o pertencimento étnico-racial dos filhos/as, oriundos de relações inter-raciais, que são por vezes destratados como; “mulatos”, “meia raça”, “cor de burro quando foge”, “nem preto nem branco”, “café com leite” tem um único objetivo, o de desmobilizar a população negra na busca por reconhecimento e reparações de sua humanidade, por

---

<sup>5</sup> A esse respeito ver Bento (2009)

séculos alijada. A esse respeito Oliveira (1974) traça críticas ao autor Degler<sup>6</sup>, que atribui ao mulato um papel quase que “desracializado”:

Acreditamos que ao atribuir ao mulato um lugar reservado em nossa sociedade, o autor também sofre, quem sabe involuntariamente, daquele daltonismo de que somos acusados por Roy Nash, para quem somos “o mais daltônico dos povos, ao ponto de olhar na cara de um homem negro e não ver mais do que um homem”, sem enxergarmos o problema que ele representa. O mulato escape hatch não é mais do que uma deformação de percepção (OLIVEIRA, 1974, p. 70).

É a partir dessa percepção que nos relacionamos uns com os outros. Entretanto, essa “deformação de percepção” não passa de um engodo, pois todos sabem quem são os negros/as no Brasil. Por isso, o Movimento Negro<sup>7</sup> anuncia que os pretos e pardos compõem a população negra brasileira.

Foram as relações estabelecidas com as crianças atuando como professora que me permitiu perceber a minha negritude e ainda a de meus pares. Ao me reconhecer uma professora negra, assumi o compromisso de repensar as relações nas instituições que atuei.

A postura de professora negra tem seguido comigo em outras etapas profissionais. No ano de 2005 fui convidada para atuar em uma outra instituição privada de ensino. Percebi que o fato de ser uma mulher negra exigia de minha parte um posicionamento bastante intenso de afirmação da minha negritude. Essa necessidade é a realidade de muitas professoras negras, conforme pondera Gomes (1995, p.119):

Ser mulher negra e professora em um país como o Brasil implica em um redimensionamento desses dois papéis, desmontando todos os estereótipos e estigmas historicamente colocados. Requer ver-se a si mesma como negra e profissional. E, ver-se a si mesma como negra, envolve reconhecer-se enquanto sujeito negro, possuindo um papel político na construção de uma prática pedagógica que desvele o

---

<sup>6</sup> Carl N. Degler, pesquisador historiador estadunidense.

<sup>7</sup> Entende-se por Movimento Negro todo grupo, ou pessoa que promova ações de combate ao racismo e as desigualdades. Esse movimento entende que as condições de vida de pretos e pardos são muito próximas e ainda que aqueles/as que se declaram pardos reconhecem sua ascendência africana.

racismo presente no ambiente escolar e aponte alternativas de mudança no trabalho que a escola vem realizando [...].

E assim seguindo a minha carreira atuando como professora de Educação Infantil negra e militante, comecei a lecionar em uma segunda instituição privada, ainda na cidade de Marília, em virtude de meu posicionamento, que visava desenvolver um trabalho que pretendia educar para e nas relações étnico-raciais. A turma era formada por vinte e cinco crianças, com cinco anos de idade, nenhuma delas negra. Então desenvolvi uma experiência, que resultou em um conjunto de práticas pedagógicas antirracistas. Busquei, naquela sala de Educação Infantil, utilizando como recurso o livro “O Menino Marrom” de autoria de Ziraldo Alves Pinto, desconstruir preconceitos e estereótipos racistas, presentes no livro, e reconstruir uma nova história, na qual as relações étnico-raciais fossem justas e igualitárias (SOUZA, 2007).

No primeiro momento, a escolha do livro “O Menino Marrom” foi necessária, pois naquele ano a escola iria homenagear o autor da referida obra, e mesmo percebendo que o livro favorecia estereótipos racistas, pensei que essa era uma oportunidade de desconstruir os estereótipos. E com as crianças aprendi que além de desconstruí-los, poderíamos reescrever uma nova história.

Foi com essa experiência que obtive em 2008, o prêmio “IV Prêmio Educar para a Igualdade Racial”, promovido pelo CEERT<sup>8</sup> “Centro de Estudos das Relações de Trabalho de Desigualdades”, como essa experiência gerara uma pesquisa, me incentivou a continuar uma carreira como pesquisadora.

Na seqüência deste prêmio, me apresentei para um processo seletivo na Unidade de Atendimento à Criança da Universidade Federal de São Carlos, fui aprovada, em

---

<sup>8</sup> O CEERT – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, fundado em 1990, é uma organização não-governamental, apartidária e sem fins lucrativos.

virtude da referida premiação recebi o convite por meio da chefe e pedagoga da Unidade preparar momentos de formação com minhas parceiras de trabalho. Desde o início o fato de ser uma professora negra e militante foi acolhido e bem visto no referido contexto, situação muito distinta da vivida na experiência anterior. O espaço era acolhedor, assim neste trabalho de parceria a presente pesquisa vai se delineando.

Decidi prosseguir os estudos acadêmicos, apresentando-me ao processo seletivo de Mestrado em Educação, e fui aprovada. Percebendo a riqueza das experiências na instituição acima mencionada, pareceu-me importante desenvolver uma pesquisa em um ambiente bastante acolhedor a educação das relações étnico-raciais. A seguir apresento o contexto em que se originou a pesquisa.

### O contexto que originou a pesquisa: uma instituição de Educação Infantil em uma universidade federal.

A instituição de Educação Infantil que propiciou levantar questões relativas à infância de crianças negras e da qual fazem parte as professoras colaboradoras desta pesquisa, está institucionalmente vinculada a uma universidade fundada nos anos 1970. A referida universidade, em 2009, oferecia 57 cursos de graduação, a 10.257 estudantes, além de 54 cursos de pós-graduação com 2.375 alunos. A instituição de Educação Infantil em tela atende filhos de alunos, bem como de servidores, que em 2010, eram 775 servidores docentes e 836 servidores técnico-administrativos.

A universidade em questão se pauta por princípios de excelência acadêmica, que se ancora na indissociabilidade entre atividades de ensino, pesquisa e extensão, que devem se realizar com compromisso social. Compromisso esse que se verifica na gratuidade dos serviços oferecidos, bem como na oferta de condições para, livre acesso ao conhecimento, para cultivo e valores democráticos e de cidadania. Com relação a

Educação Infantil, a referida universidade em seu Plano de Desenvolvimento Institucional em vigor, afirma que:

Conceber a educação infantil como um espaço de ensino, pesquisa e extensão, estabelecendo relações de parceria com centros/unidades de educação no âmbito universitário e com outras instituições de atendimento à infância quando responsáveis pela produção e socialização do conhecimento.

A unidade de Educação Infantil em pauta, em conformidade com LDBEN 9394/1996, se constitui como estabelecimento que oferece a primeira etapa da Educação Básica e tem por objetivo “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir em trabalhos posteriores” (BRASIL, 1996, p. 26).

Sempre em atendimento a lei maior da educação brasileira, a LDBEN, compete a creche atender as crianças de zero a três anos e onze meses, e grupos de pré-escola que atendem as crianças de quatro a cinco anos e onze meses, tendo sempre como preocupação central: “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social completando a ação da família e da comunidade” conforme prevê a legislação brasileira (BRASIL, 1996, p. 10).

A instituição em pauta tem a especificidade de ser unidade voltada ao atendimento de crianças em uma unidade pública de nível universitário diferenciando-se de outras da mesma natureza, pois além de se preocupar com a Educação Infantil, é também de ensino para estudantes universitários, assim como de, pesquisa e de extensão universitária.

A história do estabelecimento de Educação Infantil em questão se inicia meados da década de 1970, a partir de reivindicações de mães trabalhadoras, em especial do setor técnico-administrativo. No final da década foi nomeada uma comissão para verificar a possibilidade de construção de uma creche sendo no ano seguinte a

comunidade universitária insere a reivindicação da creche na campanha salarial. Essa mobilização, segundo Rocha (2009), foi conduzida pela Associação dos Funcionários Técnico-Administrativos em conjunto com a Associação dos Docentes da Universidade e resultou na concessão da creche à universidade.

Quase dez anos depois, a construção do prédio próprio para o funcionamento da creche se inicia. Segundo uma das professoras a demora foi atribuída a dificuldade em conseguir subsídios externos, o que levou a que o projeto inicial fosse redimensionado e reduzido pela metade. A lentidão no processo de construção motivou as mães a solicitar um auxílio creche. Finalmente em 1991 formou-se uma comissão com o objetivo de assessorar a elaboração do Projeto Pedagógico da Creche, composta por docentes das áreas da educação, saúde e psicologia. Elaborou-se, então, um questionário, com o objetivo de conhecer as necessidades de atendimento a crianças filhas de estudantes e servidores docentes e técnico-administrativos. A proposta elaborada pela referida comissão, foi concluída e encaminhada a quem de direito em 1992, e sugeria uma equipe base para funcionamento da creche formada por: pedagogo, psicólogo, enfermeiro, pediatra, nutricionista, terapeuta ocupacional, além, é claro, da equipe de professores e auxiliares de creche. A unidade de Educação Infantil de que estamos tratando foi afeta ao setor da universidade responsável pelos assuntos comunitários e estudantis. Em outubro de 1992, a creche foi inaugurada atendendo crianças de dois a cinco anos, com um limite de quinze crianças por turma segundo consta em sua proposta pedagógica. O quadro de funcionários foi composto por: Chefe, Assistente-Administrativo, Professoras de primeiro e segundo graus (denominação da época), Auxiliar de enfermagem, Auxiliar de creche e Auxiliar de limpeza. A respeito do trabalho inicial cabe destaca que:

O funcionamento [da referida instituição de Educação Infantil] iniciou com uma jornada de oito horas diárias, no trabalho direto das

professoras com as crianças. Gostaríamos de ressaltar a presença de muitos jogos educativos de madeira, fabricados pela engenharia de produção da universidade tais como: blocos lógicos, jogos de seqüência e encaixe de pino associado à cor e tamanho, encaixe de partes do corpo humano, rodas de cores e formas, encaixe de formas geométricas. A presença de uma grande quantidade de jogos educativos nos modelos piagetianos, leva-nos a considerar que a tendência de uma educação cognitiva influenciou de alguma maneira o trabalho com as crianças, pelo menos no que diz respeito à presença do material. Em relação ao uso desse material ou metodologia de trabalho adotado pela professora fica difícil dizer a mesma coisa (ROCHA, 2009, 191).

A instituição em pauta expande seu atendimento às crianças de zero a dois anos em 1993. E essa ampliação foi possível devido à contratação de uma enfermeira que tinha por finalidade organizar os trabalhos com bebês. Somente em 1995, uma pedagoga é contratada e após sua chegada, passaram a ser organizados:

[...] momentos de estudos coletivos com as professoras e auxiliares de creche [...] com vistas à elaboração da Proposta Pedagógica da instituição. A organização desse trabalho ocorria da seguinte maneira: as professoras tinham uma jornada de quarenta horas semanais em sala de aula trabalhando com as crianças; uma vez por semana em um dos períodos de jornada, elas ausentavam desse trabalho para o estudo em horário de serviço. Foi possível organizar dois grupos, um no período da manhã e outro no período da tarde. Essa maneira possibilitou a participação das professoras e auxiliares de creche sem prejuízo do trabalho com as crianças (ROCHA, 2009, p. 193).

A proposta pedagógica, orientada pela pedagoga, constitui-se com o apoio do grupo de professoras<sup>9</sup>, auxiliares de creche e pequena participação dos familiares “Alguns pais se envolveram nas discussões, outros acharam que as discussões deveriam ocorrer entre os educadores da creche” (ROCHA, 2009, p. 194). Essa proposta pedagógica é finalizada em 1997 com a perspectiva de vigência até o ano de 2009.

A proposta pedagógica sempre foi enriquecida ao longo de seus doze anos de vigência, pois o trabalho de estudos coletivos foram inseridos, posteriormente na proposta pedagógica, assim foi ampliada a partir dos seguintes temas: Sexualidade na

---

<sup>9</sup> O substantivo professora será sempre utilizado no feminino, pois não há professor na instituição de educação infantil em pauta, e ainda há de se levar em consideração a presença absolutamente majoritária de mulheres no nível de Educação Infantil.

pré-escola: uma questão para a formação de educadores, inclusão, desenvolvimento infantil, e destaca-se o ano de 1998 o curso “Direitos Humanos e Combate ao Racismo”, ministrado pela pedagoga da unidade em parceria com o grupo de estudos sobre a questão racial, sediado na universidade e colaboração de Eliane Cavalleiro pesquisadora da educação infantil e relações étnico-raciais.

É importante ressaltar a relevância atribuída à educação das relações étnico-raciais, desde o ingresso da pedagoga em 1995, que sempre buscou promover ações de formação de professoras, com alerta para o combate ao racismo. Embora a instituição de Educação Infantil em tela atendesse a um público majoritariamente branco, a consciência da importância e da pertinência de uma educação que combatesse o racismo sempre esteve em pauta, impulsionada pela pedagoga mesmo antes da lei 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) tornando obrigatório no currículo da Educação Básica o “Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” e por meio do parecer CNE/CP/04, que estabelece “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”.

Dessa forma com a sensibilidade e formação da pedagoga para repensar as relações étnico-raciais na escola, juntamente com o apoio de um núcleo de estudos da universidade, o combate ao racismo na referida instituição de Educação Infantil passou a ser um tema bastante frequente nas ações de formação das professoras.

A formação das professoras dentro da instituição de Educação Infantil universitária ocorre, prioritariamente, nas quinze horas semanais destinadas a programação de atividades coletivas, momento de reflexão e de compartilhar da prática pedagógica. Dessa forma as professoras e a pedagoga discutem, não apenas o dia-a-dia

das atividades diretas com as crianças, como também a reestruturação da proposta pedagógica da unidade.

Contudo, a reestruturação da proposta pedagógica da instituição de Educação Infantil em tela, tem sido prejudicada pela atual composição do quadro efetivo, que hoje conta com apenas três professoras efetivas e três auxiliares de creche também efetivas. Enquanto isso o quadro de professoras substitutas totaliza vinte pessoas que têm contrato para trabalhar por no máximo vinte e quatro meses. Essa situação não permite continuidade nos trabalhos desenvolvidos, uma vez que sempre tem que se reconstruir a equipe de trabalho. A rotatividade no quadro docente dificulta também a formação contínua, pois, no decorrer do ano chegam novas professoras para recompor o quadro.

A demanda por uma vaga na creche é muito alta, atualmente são atendidas diariamente 135 crianças, que ocupam 218 vagas, pois algumas famílias necessitam da unidade em período integral. Os familiares das 135 crianças correspondem a: 39,5% servidores técnico-administrativo, 32,6% de servidores docentes e 27,9% estudantes de graduação e pós-graduação.

Assim, o contexto da unidade de Educação Infantil em pauta se fez intrigante a mim, por diversos motivos: pelo fato de ser uma unidade de Educação Infantil em uma universidade; pela sua proposta de formação de professores em serviço, o que possibilita as professoras se ajudarem mutuamente; e principalmente por ter um público majoritariamente não negro e ter construído uma considerável trajetória na educação das relações étnico-raciais.

As professoras que foram selecionadas para colaborar nesta pesquisa possuem muita experiência na Educação Infantil, pois todas atuam há mais de vinte anos nesta área e sempre em seus trabalhos buscaram desenvolver uma prática pedagógica que compreendesse a diversidade étnico-racial.

Suas práticas que buscavam combater o racismo e promover uma educação para as relações étnico-raciais foram apresentadas em diversos artigos científicos, congressos e são referências na cidade em que se localiza a universidade. Cabe destacar que as referidas professoras sempre buscaram formação no âmbito da educação das relações étnico-raciais e todas possuem mais de cem horas em cursos de formação na referida área.

Assim, é no contexto apresentado que, com o auxílio das professoras colaboradoras da pesquisa, tracei a seguinte questão que orienta, passo a passo, a esta pesquisa. A questão é: Que percepções de infância de crianças negras revelam professoras de educação infantil, a partir de suas experiências de formação?

A seguir discorro sobre as referências teóricas que procuram mostrar como esta pesquisa se estruturou e orientaram a busca pela compreensão da questão acima descrita.

#### Alicerce da pesquisa - referências teóricas.

É importante desde logo ressaltar que as referências teóricas são, conforme Silva (1987), como um mapa que oferece apoios e orientações para desenvolver a pesquisa, apontando o passo-a-passo da pesquisa, da metodologia, ao capítulo final, passando, certamente, pela análise e interpretação dos dados. Dessa forma, são as referências teórico-metodológicas que alicerçam toda a estrutura da pesquisa, assim destaco que os aportes teóricos terão influência e ligação direta com a metodologia que será explicitada em um próximo capítulo.

Para começar é fundamental salientar que as referências são elaboradas a partir da posição de repensar e combater situações que marginalizam e desqualificam, no presente caso, as crianças negras.

Tendo assumido em minha vida pessoal e profissional o compromisso e a postura de denunciar e propor alternativas para uma educação equânime, ao prestar a seleção para o ingresso no mestrado em educação me identifiquei e optei pela linha de pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos”, que em sua ementa consta a afirmação de um comprometimento social e acadêmico, que visa combater as formas de opressão, marginalização, de preconceitos, de discriminações, de racismo e fortalecer a democratização e conhecimentos escolares.

Nessa perspectiva, as referências, que serão apresentadas a seguir, foram construídas com o objetivo de sular e enraizar pesquisa e pesquisadora em uma perspectiva africana e latino-americana, no que diz respeito à infância e à educação de crianças negras. Sular é entendido na perspectiva das relações de poder entre os países do hemisfério norte e do hemisfério sul. Segundo Freire (2003, p.232):

Enquanto centro de poder, o Norte se acostumou a “perfilar” o Sul. O Norte “nor-teia” o Sul. Muito mais, contudo, do que buscar – mesmo que fosse fácil – trocar de posição deixar de ser “nor-teado” e passar a sular, não tenho dúvida de que o caminho não seria este, mas o da interdependência, em que um não pode ser se o outro não é. Neste caso, ao “nor-tear”, o Norte se exporia ao “suleamento” do Sul e vice-versa.

Nesse mesmo sentido Enrique Dussel (1974) destaca que é importante partirmos de nossa experiência de pertencentes ao Sul do mundo para fundamentarmos nossas reflexões, é fundamental compreendermos que nossas mentes foram colonizadas e dessa forma necessitamos tentar romper com o eurocentrismo que, “fue una “invención” ideológica (que “rapta” a la cultura griega como exclusivamente “europea” y “occidental”), y que pretende que desde la época griega y romana dichas culturas fueron “centro” de la historia mundial”.

Dussel (1974) contribui para entendermos como nossa sociedade formou-se com base no eurocentrismo, invenção ideológica que ancorou as construções do racismo, doutrina baseada no ideal de superioridade racial branca, o que descaracteriza e

desumaniza todas as crenças e culturas dos povos africanos (CASHMORE 2000) e (GOMES 2005). Por isso romper com o eurocentrismo e o racismo se faz fundamental, porque é com o amparo nessas ideologias que as pessoas constituem suas referências, percepções, entendimentos sobre os negros e não negros, e sobre as infâncias que se criam em nossa sociedade.

Todavia romper com o eurocentrismo que coloniza nossas mentes não significa inverter os polos, impor uma visão de mundo sobre as outras e tampouco impossibilitar diálogos com fontes européias, mas significa tentar compreendê-las e compreedermos nas relações que podem ser estabelecidas de forma equânime (BRASIL, 2004).

Para que possamos efetivamente conceber uma educação equânime é necessário que busquemos uma educação que não se pautem em uma única perspectiva, como vem se pautando ao longo dos anos em uma perspectiva eurocêntrica, mas devemos ir em busca da totalidade presente na sociedade. Na presente pesquisa, buscarei as compreensões aportadas em referências de universo africano e latino-americano, mas de forma a estabelecer diálogos com fontes europeias.

Dessa forma cabe aqui trazer um significado de totalidade pautado na perspectiva de um universo com raiz africana. Para a compreensão de totalidade traço uma analogia com a representação de Exu<sup>10</sup>, que para o mundo africano representa a totalidade, pois congrega o princípio e o fim, o humano e o sagrado, a vida e a morte, etc. Segundo Augras (1983, p. 103/104), Exu representa a totalidade e alerta “[...] aquele que interpreta a realidade de modo parcial, percebendo apenas *um* aspecto, somente encontrará contradição e conflito”.

---

<sup>10</sup> Exu para o mundo africano representa a totalidade, pois congrega o princípio e o fim, o humano e o sagrado, a vida e a morte, etc. Segundo Augras (1983, p. 95) “A rigor Exu não é orixá, mas sim a personificação do princípio da transformação. Participa de tudo o que existe. Quando o mundo começou da lama das águas primordiais surgiu um montículo de lateria vermelha. O sopro de Olorum conferiu-lhe a vida. Assim nasceu Exu Yangi”.

O eurocentrismo, quando presente nas pesquisas acadêmicas, traz contradições, conflitos e distorções sobre os conhecimentos, valores, ciência e filosofia dos povos pertencentes ao eixo sul do mundo. Por isso, ressalto que é necessário apresentar nas compreensões, termos chave e significados que valorizem os conhecimentos do eixo sul do mundo e, também, não excluir conhecimentos europeus, que possam estabelecer um diálogo com os conhecimentos do eixo sul, de forma a favorecer o fortalecimento de justiça cognitiva no espaço acadêmico. Conforme afirma Santos; Meneses (2010), justiça cognitiva implica em aportar seus conhecimentos no eixo Sul do mundo, de forma a indagar a ciência e trazer outras formas de compreensão do mundo.

Nesta pesquisa, objetivo colaborar com a construção de uma justiça cognitiva, buscando que as referências estejam pautadas no eixo sul do mundo, assim apresento alguns termos e conceitos chave como: percepções e horizontes, Educação Infantil, colonialidade, crianças e infâncias.

### Percepção e Horizontes

Iniciemos pelo entendimento de percepção. Na leitura que Carmo (2000) faz da concepção de Merleau-Ponty; a percepção “não é um ato de vontade, de decisão de uma consciência atenta, mas sim expressão de uma situação dada [...], pois a percepção acontece em uma atmosfera difusa e escapa ao controle do sujeito” (CARMO, 2000, p. 41). A percepção implica necessariamente em sentir, embora não se reduza simplesmente a sensações, sendo assim:

A percepção é pois um paradoxo, e a coisa percebida é em si mesma paradoxal. Ela existe enquanto alguém pode percebê-la [...] Há na percepção um paradoxo de imanência e transcendência. Imanência, posto que o percebido não poderia ser estranho àquele que percebe; transcendência, posto que comporta sempre um além do que está imediatamente dado. E esses dois elementos da percepção não são contraditórios propriamente falando porque se refletirmos sobre essa noção de perspectiva, se reproduzirmos em pensamento a experiência perspectiva, veremos que a evidência própria do percebido, a aparição de “alguma coisa”, exige indivisivelmente sua presença e sua ausência (MERLEAU-PONTY, 1990, p. 48)

O ato de perceber está diretamente relacionado as nossas experiências, sentidos e pensamentos, assim a nossa linguagem é atravessada por uma experiência perceptiva que “[...] não é coisa e nem espírito; sendo ao mesmo tempo imanente e transcendente [...] a linguagem opõe uma resistência invencível a todos os esforços para convertê-la em objeto, tampouco se confunde com o espírito: ela é rebelde” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 3). É conveniente destacar que uma experiência perceptiva da linguagem não se limita a possíveis controles e repressões, a experiência perceptiva da linguagem tende sempre a escapar do nosso controle, pois ela está presente nas esferas dos sentidos, como o tato, olfato, paladar, visão e audição, assim nem sempre atende as vontades e desejos da nossa razão, mas atende as emoções. A percepção ocorre, também, nas relações que estabelecemos com as outras pessoas:

Outrem nunca existe diante de mim, à maneira dos objetos, mas sempre implica certa “orientação”, uma referência em relação a mim [...] percebemos o outrem, ao mesmo tempo como um reflexo e como uma lacuna em relação a nós. Na verdade é como uma zona proibida à nossa experiência [...] A presença em “carne e osso” tem um limite: não estamos nunca no lugar exato de outrem; por definição se estivéssemos em seu lugar, seríamos ele (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 32).

Embora eu me perceba na relação com o outro e o outro se perceba na relação comigo, nunca teremos a dimensão exata de quem é o outro, e talvez, nem de nós mesmos. É na relação com os outros que constituímos nossas experiências perceptivas, trata-se do sentir o outro e sentir com os outros. É por meio dos nossos sentidos que formamos nossas percepções a respeito de quem somos, quem é o outro, sobre negros, brancos, indígenas, orientais, homem, mulheres, crianças, etc.

Nós, seres humanos, somos compostos por corpos físicos e consciências que se significam nas relações que vivenciamos em nossos horizontes, pois “constituir-se pessoa e constituir os significados do mundo em que se vive são coisas inseparáveis”

(SILVA, 2005, p.44). Assim ao construirmos nossa consciência vamos constituindo nossas percepções sobre o mundo e sobre os outros, constituímo-nos pessoas ao atravessar os horizontes desvelados pelo mundo com os outros.

A consciência é “para si”, sendo “para o outro”: simultaneamente, implicadamente, dialeticamente. Uma consciência que fosse presente a si mesma, sem a mediação de presente algum, não seria “para si”, mas o “si mesmo” absoluto. Por isso o “para si” da consciência é uma abertura que seria nada se o outro não fosse, na relação em que ela, a consciência, se constitui (FIORI, 1991, p.67).

A consciência que constituímos nas relações com as demais pessoas, é influenciada pelas nossas percepções, de nós e dos outros, bem como pelos horizontes que cercam as relações entre as pessoas. Os horizontes representam as circunstâncias em que vivenciamos e construímos nossas percepções de mundo, de nós mesmos, das outras pessoas, inclusive de negros, não-negros, crianças, adultos, jovens, velhos, entre outras. Segundo Silva (1987, p.16):

Horizonte não é pano de fundo, é linha ampla e aberta que se torna clara e foge, à medida que dela nos aproximamos. O deslocamento vai trazendo alterações ao horizonte, o distante se aproxima, o próximo se afasta, o pequeno aumenta de tamanho, o grande diminui. A direção que engendramos, faz com que nossa visada privilegie um ou outro constituinte das coisas, das pessoas, da natureza, das situações, do ambiente, sem, entretanto, apagar a presença do todo. O horizonte se obscurece e se desfaz enquanto ilumina e delineia. Não desaparece, retoma-se, sempre mais amplo e claro as vezes tão resplandecente que ofusca, mas não cega. O horizonte não é modo de ver, é campo por onde se anda e direção (acomodada ou crítica) que se toma em busca de uma compreensão.

Sendo assim, é a partir do meu horizonte que a vida se projeta em minha direção e eu ao seu encontro. Há que se considerar que foi em horizontes pautados em ideologias racistas, adultocêntricas, machistas, homofóbicas, cristãs, entre outras que a sociedade brasileira se projetou e com consolidou suas perspectivas e expectativas de mundo.

## Horizontes racistas e Educação Infantil.

As desigualdades entre negros e não-negros foram/são estruturadas e concebidas por meio de ideologias como o racismo, branqueamento e o mito da democracia racial, que estruturaram e se consolidaram desigualdades, entre negros e não negros. E pautada em desigualdades se construiu uma história de políticas para cuidado e atendimento à criança brasileira, com dois sentidos muito desiguais, um para crianças negras e pobres, outro para as crianças brancas e ricas. Segundo Faleiros (2009, p.42):

Dentre os atores ou agentes que articulam as forças em torno das políticas para a infância considerada pobre, desvalida, abandonada, pervertida, perigosa, delinqüente destacam-se os higienistas e juristas, encaminhando estratégias de controle da raça e da ordem, combinadas, não raro, com a interação do setor estatal e do setor privado [...] Trata-se de uma visão de Estado mais voltada para a raça que para a própria criança. Higienistas e juristas eram também moralistas.

As políticas de infância fomentadas pelo Estado brasileiro não apenas se pautaram no moralismo ancoradas nos juristas e higienistas, como excluíram os profissionais da educação (professores/as) da possibilidade de propor, discutir e elaborar políticas para a infância. Nem todas as instituições que atenderam a infância no final do século XIX e início do século XX tinham um objetivo educacional.

As instituições destinadas à infância de crianças negras e pobres eram nomeadas como asilos ou creches e destinavam-se a coerção, isto é, exerciam controle social e moral sobre as crianças e atuavam como uma medida de saúde pública, visando evitar que as crianças negras e pobres ficassem nas ruas (SANTANA, 2006).

Dessa forma a preocupação central era o cuidado que garantisse a integridade física e moral das crianças e não havia uma orientação voltada à educação, mas sim a repressão.

As instituições públicas voltadas ao cuidado com as crianças no Brasil eram um “lugar de enfurnamento” para as crianças, sem instrução, sem higiene, sem luz, pois,

pessimamente alimentadas e nas ruas, as crianças eram vistas como “meio peçonhentas”. A formação das meninas em asilos tinha por objetivo preparar para os trabalhos domésticos, visando que futuramente fossem boas esposas, mães ou até mesmo religiosas (Faleiros, 2009, p.41). Dessa forma percebemos que as crianças pobres e destaco, em sua maioria negras, tinham péssimas condições de vida nos asilos, creches e eram muitas vezes expostas aos perigos e discriminações vivenciados nas ruas.

Os asilos e creches foram planejados pelas classes abastadas e pela Igreja como uma forma de retirar as crianças negras e pobres das ruas e do convívio com as elites, tendo em vista que muitas empregadas domésticas tinham de levar seus filhos/as às casas dos patrões. Essa realidade é melhor ilustrada com uma passagem da revista “Mãe de Família”, datada de 1881:

Que tarefa não é a de educar o filho de uma escrava, um ente de uma condição nova que a lei teve de constituir sob a condição de ingênuo! Que grave responsabilidade não assumimos conservando em nosso lar, junto de nossos filhos, essas criaturinhas que hoje embalamos descuidosas, para amanhã vê-las talvez convertidas em inimigos de nossa tranqüilidade, e quiçá mesmo da nossa honra (KUHLMANN, 2000, p.471).

A partir do trecho destacado acima é possível perceber a quem se destinaram os primeiros asilos e creches. Foram financiados pelo Estado com apoio da elite brasileira que tinha por expectativa se livrar e se proteger das crianças filhos e filhas de escravizados e de libertos, notadamente após a promulgação da Lei do Ventre Livre. Nessas instituições, as crianças eram instruídas sobre como se comportar, a pensar sobre si mesma e seu mundo, aprendiam qual era o lugar que lhe cabia na sociedade brasileira. No período pós-abolição da escravatura, o lugar destinado às crianças negras era o que as diminuía enquanto seres humanos, sempre abaixo, sempre inferiores, fosse na rua ou mesmo nos asilos e creches. Essas crianças passavam a ser entendidas como menor, uma categoria de criança que indicava sua condição social e até mesmo seu grupo

étnico-racial. Em 1924, a política de coerção para crianças pobres e negras se consolida com a criação Código de Menores, assim as crianças abastadas eram apenas crianças, mas crianças pobres, e destaque em sua maioria negras, eram consideradas menores.

Assim, foram planejadas e construídas políticas educacionais para a infância de formas desiguais que alienaram direitos, oprimiram e coibiram as crianças negras e pobres. Essas políticas educacionais fortaleciam a construção de um país que se pautava nas distorções e desigualdades. Essa educação continha um plano de sociedade que se almejava branca, cristã, patriarcal e adultocêntrica.

Fortalecendo as desigualdades, para os meninos de famílias ricas, existiam os Jardins de Infância, que atendiam a crianças do sexo masculino, entre os 3 e os 6 anos de idade. O primeiro Jardim de Infância data de 1875, no Rio de Janeiro, a concepção de educação que adotava, assim como outras instituições adotaram posteriormente, era inspirada em Froebel, que foi um defensor do desenvolvimento genético. Em 1837 Froebel criou o primeiro jardim de infância, onde as crianças eram consideradas como plantinhas de um jardim, do qual o professor seria o jardineiro. A criança se expressaria através das atividades de percepção sensorial, da linguagem e do brincar. A linguagem oral se associaria à natureza e à vida. Para ele o desenvolvimento ocorre segundo as seguintes etapas: a infância, a meninice, a puberdade, a mocidade e a maturidade.

Já para as meninas de famílias ricas não há descrição de instituições, possivelmente as meninas ficavam em casa aos cuidados de empregadas e mães (MORUZZI, 2010).

Como se vê crianças de famílias ricas tinha uma instituição de ensino própria, com pressupostos muito distintos das creches e asilos que eram políticas assistencialistas voltada aos pobres. As estruturas dos asilos e creches atendiam a

interesses médico-higienista, jurídico-policial e religioso, conseqüentemente era a partir desses interesses que as ações das profissionais eram orientadas a desenvolver seus trabalhos (KHULMANN, 2000).

Até o início dos anos de 1940 as instituições voltadas ao atendimento da infância não possuíam uma regulamentação legal de abrangência nacional. A primeira menção nacional referente à obrigatoriedade das creches está na legislação trabalhista datada de 1943. Neste texto a obrigatoriedade da creche era:

[...] restrita as empresas privadas que empregassem mão-de-obra feminina em idade fértil, e extensiva apenas aos filhos até seis meses de idade. Na verdade o direito as creches no país de acordo com a lei trabalhista, protege apenas a amamentação do bebê, não tendo qualquer conotação de uma instituição voltada a criança pequena (ROSEMBERG, 1984, 75).

É perceptível que a estrutura, bem como as ações desenvolvidas nas creches, também se pautava num ideal de família, ideal este que considerava necessário as mães ficarem com seus filhos o maior tempo possível. Assim, sobrava para a creche um status de inferioridade, posto que seu trabalho seria considerado uma alternativa secundária e não ideal para a educação e cuidados com crianças.

O fato da reivindicação/ concessão de creches ter se justificado principalmente pela necessidade/vontade de a mãe trabalhar fora de casa, acabou por emprestar à creche o caráter de instituição provisória, de emergência ou de substituição, acarretando-lhe uma história cíclica, restringindo-a apenas a uma parte das famílias, dificultando o acúmulo das experiências, tanto a nível de seu funcionamento interno quanto a população usuária (ROSEMBERG, 1984, 74) .

Entre as décadas de 1940 até o final dos anos 1960, a contradição era o pilar de sustentação das creches, de um lado ficava entendido que a existência da creche era imprescindível para que as mães pudessem trabalhar e melhorar a qualidade de vida de sua família. Por outro lado as creches tinham como objetivo “substituir” as funções das mães, ou seja, a creche era encarada como um “mal necessário”, por isso a concepção de assistencialismo predominava. São nos anos de 1970 que o movimento de mulheres

inclui as creches em suas reivindicações e manifestações. A esse respeito Rosemberg (1984, p.76), resgata trechos do primeiro jornal “Nós mulheres” de 1976:

Achamos que nós mulheres devemos nos preparar para, tanto quanto os homens, para enfrentar a vida (...) É possível que nos perguntem: Mas se as mulheres querem tudo isso, quem vai cuidar da casa e dos filhos? Nós respondemos: O trabalho doméstico e os cuidados dos filhos é um trabalho necessário, pois ninguém come comida crua, anda sujo ou pode deixar os filhos abandonados. Queremos, portanto, boas creches e escolas para nossos filhos, lavanderias coletivas e restaurantes a preços populares ...

Rosemberg (1984) destaca a força dos grupos organizados como associação de moradores, clube de mães, entre outros, liderados por mulheres que construíam creches em mutirão e se mobilizavam para angariar recursos e reivindicar creches e escolas para seus filhos e filhas. E dessa forma de reivindicações de mães das classes populares, trabalhadoras, sem provavelmente ter a intenção vão inserindo novo significado para a infância brasileira. Em outras palavras os filhos de pobres, e ressaltado em sua maioria negros, nos anos iniciais de suas vidas não são menores, mas são crianças que possuem famílias preocupadas com a qualidade de seus cuidados e educação.

Foram nos anos de 1980 que as creches se expandiram no Brasil, voltadas ao atendimento de mães trabalhadoras e o objetivo central das creches passou a ser a prevenção do futuro fracasso escolar, uma preparação para o Ensino Fundamental, que na década de 1980 se intitulava primário. Esse ideal de Educação Infantil como um preparatório para os demais níveis de ensino descaracteriza as especificidades da educação na infância, e parte do pressuposto que as crianças que frequentassem as creches estavam destinadas ao fracasso escolar.

Atualmente, o ideal construído na década de 1980 que considerava a educação de crianças pequenas como uma preparação para evitar o futuro fracasso escolar, vem se transportando e se re-significando nas escolas privadas de Educação Infantil, que atendem às crianças oriundas de famílias abastadas. De tal forma que é possível

encontrar estabelecimentos que vendem, desde a Educação Infantil, a possibilidade de sucesso escolar visando preparar as crianças para que obtenham comportamentos e habilidades que poderão ser exigidos em um futuro exame de vestibular.

Nas décadas de 1980 e 1990, as reivindicações dos movimentos sociais, e especialmente do movimento de mulheres continuaram a promover uma pressão popular para que a educação de crianças adquirisse mais qualidade, isto é atendesse a demanda de mães trabalhadoras, tivesse recursos como livros e brinquedos, profissionais formados, etc. E em 1988, na Constituição da República Federativa do Brasil, parte das reivindicações do movimento de mulheres foram acatadas e, pela primeira vez, as crianças são reconhecidas legalmente como sujeitos de direitos e recebem garantias de amparo e educação:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade (BRASIL, 1988, p. 95)

Assim como o movimento de mulheres obteve intensa participação na Constituição Federal em 1988, é importante destacar a participação do Movimento Negro, que conseguiu inserir o reconhecimento da existência do racismo e a condenação de práticas racistas na lei maior de 1988:

Art. 5.º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei (BRASIL, 1988, p. 3/5).

A Constituição Federal de 1988 foi um marco que impulsionou o avanço e a efetivação de uma educação voltada para as crianças de zero a seis anos, rompendo com a concepção assistencialista que historicamente o país consolidou. E ainda, o reconhecimento do racismo como um crime hediondo possibilitou avanços no desenvolvimento de políticas públicas, destinadas a construção de um país que combata as distorções e desigualdades.

Consolidando os avanços da Constituição de 1988, foi promulgada a Lei 8.069 de 1990 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. O referido estatuto traz em seu quinto artigo a proteção contra a discriminação de qualquer ordem: “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (BRASIL, 1990, p.15). O Estatuto assegura o direito à educação e reafirma como dever do Estado garantir as crianças o atendimento em creches e pré-escolas para as crianças de zero a seis anos de idade.

A regulamentação do atendimento em creches e pré-escolas avança com a Lei n. 9394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que, dentre outros elementos, define que a Educação Básica é composta pelos níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A Educação Infantil é composta pela creche que atende as crianças de zero a três anos e pela pré-escola que atende as crianças de três a cinco anos e onze meses. De acordo com a referida lei a Educação Infantil tem por finalidade: “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, p.41).

O mais recente avanço da Educação Infantil foi a aprovação do parecer CNE/CEB/ 20/2009 que traça Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Essas diretrizes trazem muitas menções às crianças negras de forma contundente com o compromisso de combate ao racismo e acentua a necessidade de se respeitar as especificidades dos povos indígenas bem como na população quilombola. Aponta para professores e gestores que “O combate ao racismo e às discriminações de gênero, sócio-econômicas, étnico-raciais e religiosas deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da Educação Infantil” (BRASIL, 2009, p.5).

Podemos constatar que ao longo dos anos, concepção de Educação Infantil conseguiu um avanço real, e historicamente vem avançando no combate as ideologias higienista e assistencialista que marcaram seu nascedouro. É nesse quadro que pesquisas como as de Cavalleiro (2003), Oliveira (2004), Fazzi (2006) e Dias (2007), denunciam parte das dolorosas situações vivenciadas pelas crianças negras na Educação Infantil ainda nos dias de hoje, mostrando que as percepções de infância, de crianças sugeridas pela legislação não atingem o dia-a-dia dos estabelecimentos de Educação Infantil.

A esse respeito, a pesquisa de Cavalleiro (2003) traça um amplo panorama sobre as relações étnico-raciais no interior da Educação Infantil, abordando tanto a relação adulto/criança, como também, a relação criança/criança e criança/família.

Ao pesquisar as relações apontadas acima, a preocupação da pesquisadora girava em torno das relações étnico-raciais. Dentre os resultados obtidos, chama atenção o contraste entre as declarações das professoras e as declarações das crianças. Enquanto as professoras defendiam uma idéia de harmonia e serenidade nas relações étnico-raciais, a pesquisadora observava que em seus gestos e falas as crianças negras reclamavam para ela, pesquisadora negra, que estavam expostas a situações vexatórias e a muito sofrimento, como por exemplo, serem tratadas por apelidos pejorativos e não

pelos respectivos nomes. Segundo a autora, as professoras reconhecem a existência do preconceito racial na sociedade, contudo, “[...] negam enfaticamente que esteja presente dentro da escola” (CAVALLEIRO, 2003, p. 49).

Ao negar a existência do racismo na instituição de ensino, as professoras também negam que as práticas discriminatórias possam afetar as crianças e por isso silenciam e admitem como naturais as situações de racismo vividas no ambiente da Educação Infantil, assim “[...] não é só comum, mas constante uma criança se referir a outra por meio de rótulos, tais como: negrinho feio, negrinho nojento, pretinha suja. Diante desses estereótipos as crianças negras são recusadas para formarem par nas filas, brincadeiras, festas” (CAVALLEIRO, 2003, p.52).

A pesquisadora em suas observações verificou que as professoras tratam desigualmente as crianças, a ponto de admitir uma desvalorização constante das crianças negras. Constatou que as profissionais da instituição em que realizou a pesquisa culpabilizavam a própria criança negra pela discriminação a que estavam expostas e afirmavam que as crianças negras não aceitavam a si mesmas, enquanto pessoas negras. As professoras também atribuíram culpa as famílias, mas nunca a escola:

Isenta-se a escola das responsabilidades que lhe são cabíveis. E a família é quase sempre a considerada culpada por disseminar o preconceito, quer para a criança que reclama quando é vítima da discriminação, quer para a criança que demonstra um comportamento pautado no preconceito (CAVALLEIRO, 2003, p.52).

Ao analisar as relações étnico-raciais no tripé da Educação Infantil, criança-instituição - família, Cavalleiro (2003) denuncia que o silêncio se torna a arma mais poderosa e eloquente de manutenção das desigualdades, é este mesmo silêncio que promove nas crianças negras uma impossibilidade de construir uma identidade negra positiva e ainda nas crianças brancas constrói um sentimento de superioridade.

É importante destacar que as situações de silêncio perante as situações racistas, não se limitam a Educação Infantil, pois, em investigação realizada em 1985 em escolas de Minas Gerais, Gonçalves (1985), já mostrara, em pesquisa em escolas dos anos iniciais da Educação Básica, o quanto o silêncio dos professores diante das situações de racismo que as crianças negras enfrentam é um problema sério que as escolas, os professores se recusavam a reconhecer. Em tempos de implantação da Lei 10639/03 cabe perguntar: O que terá mudado? Estão os professores mais comprometidos em reconhecer e combater comportamentos racistas? De que forma os professores vem atendendo a LDBEN alterada pela lei 10.639/03? Como os professores percebem as crianças negras que estão sob suas responsabilidades?

Buscando responder os questionamentos levantados, examinemos a pesquisa de Oliveira (2004), com crianças ainda menores, de zero a três anos. Em sua pesquisa a autora, constatou uma diferenciação no tratamento dispensado entre as crianças negras e as brancas. A autora aborda o conceito de paparicação, e observou quais crianças ganhavam mais colo, carinho e atenção. Dessa forma, conclui que “[...] paparicação assume um caráter superficial que na creche, correspondia a um tratamento diferenciado em relação as crianças justamente por algumas ganharem paparicação e outras não” (OLIVEIRA, 2004, p. 26).

Ao analisar diversas situações na rotina da creche, percebe a pesquisadora distinção de tratamento entre crianças negras e crianças brancas a partir do momento em que são recebidas na porta da creche dos braços dos pais para os cuidados das professoras. No momento do cumprimento, as crianças negras são menos beijadas. E no decorrer do dia as crianças negras são menos tocadas pelas pajens, ganham menos colo, não são elogiadas pela sua beleza física ou comportamento e ainda recebem mais punições que as crianças brancas. Segundo Oliveira (2004, p. 91), para as crianças

negras “dados mostram que a creche funcionava a partir de práticas educativas baseadas em toda uma micro penalidade do corpo baseando-se num todo social homogêneo”.

Conforme exposto pelas pesquisas das referidas autoras, é possível perceber as discriminações vivenciadas pelas crianças negras no interior da Educação Infantil, através dos dados das pesquisas, Cavalleiro (2003) e Oliveira (2004) mostraram que ser uma criança negra nas instituições de Educação Infantil é, muitas vezes, um processo doloroso.

Outra pesquisa a respeito das dificuldades de ser criança negra na Educação Infantil é a de Fazzi (2006), que aborda o drama racial de crianças brasileira a partir da interação entre as crianças seus jogos, brincadeiras e dramatizações. A referida autora pesquisou a socialização entre pares, com crianças de três a seis anos e ressalta que:

[...] nas interações entre si, as crianças vão aprendendo o que significa ser de uma categoria racial ou de outra, criando e recriando o significado social de raça [...] O grande drama desse jogo é a negatividade associada a categoria preto/negro, que expõe as crianças nela classificadas a um permanente ritual de inferiorização” (FAZZI, 2006, p.218).

As pesquisas de Cavalleiro (2003), Oliveira (2004) e Fazzi (2006) retratam instituições de Educação Infantil em que as educadoras não possuíam uma formação ou comprometimento com a educação das relações étnico-raciais, ao contrário, insistiam em negar a existência do racismo em suas instituições. Assim, embora as referidas pesquisas tenham excelentes proposições em relação à formação dos profissionais da área, são as suas denúncias sobre as condições marginalizadoras a que estão expostas às crianças negras na Educação Infantil, a maior contribuição das pesquisas em questão.

Diante do anteriormente exposto, cabe perguntar sobre a formação de professores para a educação das relações étnico-raciais. Nesse sentido há que se buscar a pesquisa de Dias (2007), cujo foco foi à formação de professoras da Educação Infantil para o combate ao racismo. Foram estudados dois cursos de formação para o referido

público, sendo um no interior do estado de São Paulo e outro no estado de Mato Grosso. Dentre os resultados obtidos destaca-se que as educadoras “[...] dizem que percebem a discriminação no seu cotidiano escolar, mas precisam de oportunidades institucionais nas quais possam discutir e estudar o tema” (DIAS, 2007, p.282). Foi possível perceber que após o curso as professoras estavam instrumentalizadas para atuarem sobre as manifestações de racismo na escola. Outro avanço a ser destacado é em relação à sensibilidade das professoras para com outros grupos, além dos negros/as, que são marginalizados em nossa sociedade:

A discriminação em relação à mulher constituiu-se, no dizer das professoras, a forma que passou a ser mais bem identificada após a realização do curso. A discriminação com relação aos portadores de necessidades especiais e à orientação sexual foram as formas que se seguiram. Para nós, essa é uma questão importante, pois um dos principais argumentos dos opositores de trabalhos de formação com enfoque no combate ao racismo é que existem outros tipos de discriminações na sociedade brasileira, e não podemos privilegiar uma em detrimento da outra. Temos argumentado que a discriminação racial deve ter momentos específicos de formação porque se constitui um fator estruturante da sociedade brasileira e que, ao discuti-la, fornecemos aos professores instrumentos para atuar sobre esse e outros tipos de discriminação (DIAS, 2007, p.285).

A formação somada à sensibilização das professoras para o combate ao racismo, acabam por exigir um posicionamento de enfrentamento das demais desigualdades existentes em nossas instituições de ensino e na sociedade como um todo. É importante destacar que a pesquisa de Dias (2007) foi desenvolvida após alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96 pela lei 10.639/03; alteração essa que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana para toda a educação básica. E nesse sentido o parecer que a regulamenta CNE/CP/003, traça Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

As referidas diretrizes trazem um avanço para a educação nacional, pois focalizam o combate as distorções sociais devidas as desigualdades étnico-raciais e ressalta a importância da educação das relações étnico-raciais. Ao focalizar as relações e não apenas um grupo étnico-racial, ressalta-se que a demanda por uma sociedade equânime é de todos os cidadãos e cidadãs. Trata o parecer CNE/CP/003 de:

[...] política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004, p. 10).

Dessa forma conforme orienta o referido parecer, baseamos nossa educação para a igualdade étnico-racial, a partir das relações étnico-raciais que estabelecemos dentro e fora das escolas, por isso, a referida educação perpassa por atitudes e posturas. Assim não educamos apenas para as relações étnico-raciais como nos educamos nas relações étnico-raciais.

E são nas relações étnico-raciais que constituímos nossas percepções e experiências sobre o que significa pertencer a população negra, branca, asiática ou indígena, ou ainda sobre o que significa ser criança, jovem, adulto ou idoso, entre outros. O perceber e o experienciar desdobram-se em processos educativos de nossa formação humana, pois “[...] as pessoas se formam em todas as experiências de que participam em diferentes contextos ao longo da vida” (OLIVEIRA; GONÇALVES E SILVA; et al, 2009, p.7). Compreendo experiência a partir de Bondia (2002, p.21) que diz “experiência é aquilo que nos passa, o que nos, acontece o que nos toca”.

Na presente pesquisa atenta-se para as experiências que revelam como as professoras percebem, sentem, respiram, tateiam e constroem suas idéias sobre a

infância de crianças negras, tendo em vista que essas professoras possuem longos anos de formação e um compromisso com o combate ao racismo em suas práticas docentes. Assim compreendendo que nossa formação profissional e humana é permanente e permeada pelas relações que vivenciamos, incluídas as relações étnico-raciais e etárias e são nessas e em outras relações que construímos nossas percepções sobre infância de crianças de diferentes pertencimentos étnico-raciais.

Em vista disso, é importante considerar a formação contínua das professoras como uma necessidade pedagógica e opção política, que na instituição em que atuam as colaboradoras da pesquisa ocorre em âmbito institucional, tendo em vista preocupação com a educação das relações étnico-raciais, desde a década de 1990. Se, conforme sublinha Freire (2001, p. 245) “[...] a formação é uma experiência permanente” faz-se necessário buscar compreender os processos de formação profissional em que as percepções sobre a infância de crianças negras foram sendo construídas.

A experiência permanente do formar-se “[...] é um processo histórico”, em que “nada se perde, tudo se guarda, na construção e reconstrução do fazer docente” (COTA, 1997, p.90). São os processos de aprender-ensinar-aprender, no convívio com as crianças que devem orientar, e possibilitar as professoras desenvolver suas teorias sobre Educação Infantil, educação das relações étnico-raciais, infância de crianças negras, em meio as suas práticas. Nessa perspectiva, pode-se dizer que:

Quando os professores percebem que suas referências teóricas não correspondem à realidade com a qual trabalham, e que estas não podem se ajustar àquelas, e quando têm consciência de que teoria e prática, na práxis, não se separam, sentem-se desafiados e buscam outras referências para orientar sua prática. Nesses casos os conhecimentos construídos no fazer docente enraízam o professor cada vez mais na sua docência (COTA, 1997, p. 9).

É, pois, na raiz das práticas pedagógicas das professoras da Educação Infantil, participantes desta pesquisa, que busco conhecer as suas percepções sobre a infância de

crianças negras. Nesse esforço, tento compreender como as professoras que possuem um compromisso com a sua formação contínua e o combate às desigualdades percebem dentre as infâncias, a infância de crianças negras.

### Colonialidade, Crianças e Infâncias.

Na presente pesquisa, conforme anteriormente explicitado, parto de percepções africanas e latino-americanas para elaborar não só as referências, como a análise dos dados, tendo em vista que reflexos da colonização europeia que durou quatro séculos e cujas consequências sobre os colonizados ainda perduram, e estão presentes também nas relações étnico-raciais, etárias, entre outras. É necessário e pertinente pensarmos as infâncias, as relações etárias e étnico-raciais a partir das diferentes formas e estratégias de resistências de pessoas que sofreram processos de colonização de corpos e mentes e que para sobreviver resignificaram jeitos de ser, viver e estar no mundo e também reconstituíram suas compreensões dos significados de ser criança, adulto, negros, negras, brancos, brancas, pertencentes aos povos originários, entre outros.

Dessa forma, embora considere significativas as reflexões que tratam a infância como uma experiência na sociedade disciplinar aportadas em Foucault <sup>11</sup> (1977) e de uma sociedade do controle a partir de Deleuze (1992), entendo que para compreender a infância de crianças negras as perspectivas foucautiana e deleuzeana não são suficientes, pois as mesmas se ancoram em desconstruir o pensamento europeu em seu interior, buscam desestruturar a episteme ocidental pelo próprio ocidente, assim o horizonte de compreensão em questão é a Europa. Em outras palavras, para os referidos autores a

---

<sup>11</sup> Foucault, Michel. **Vigiar e punir**. Nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1977.

A esse respeito ver: ABRAMOWICZ Anete; LEVCOVITZ Diana. **Tal infância. Qual criança?** In: In ABRAMOWICZ; SILVERIO (orgs). *Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola*. Campinas. Papirus, 2005

necessidade posta é a de descentrar os diferentes sujeitos de forma a combater os efeitos de uma sociedade que homogeneiza, normatiza e desconsidera a diversidade presente em seu interior. Destaco que os referidos autores são importantes aportes para a reflexão sobre as diversidades, mas não contemplam as especificidades do ser negro/a no eixo “Sul” do mundo. A esse respeito, Grosfoguel, (2011, p.456) critica, ao referir-se aos latino-americanistas; crítica essa que pode ser estendida aqueles que se valem unicamente de referências construídas na Europa e Estados Unidos para explicar experiências e compreensões que se constituem no hemisfério sul:

[...] os latino-americanistas deram preferência epistemológica ao que chamaram de ‘os quatro cavaleiros do apocalipse’, ou seja, a Foucault, Derrida, Gramsci e Guha. Entre esses quatro, constam-se três pensadores eurocêntricos, sendo dois deles Derrida e Foucault, que partem do cânone pós-estruturalista / pós-moderno ocidental [...] Ao preferirem pensadores ocidentais como principal instrumento teórico, traíram seus objetivos de produzir estudos subalternos.

As pesquisas que partem do cânone pós-estruturalista e pós-moderno ocidental como as de Abramowicz et al. (2009), não se resumem às práticas escravistas, mas tomam estas como ponto de partida. Há que se considerar a referência em tela relevante para argumentar sobre as condições históricas de marginalização de crianças negras. Contudo limitam-se as referências de uma infância de crianças negras escravizadas.

É necessário destacar que as compreensões relativas à infância bem como as crianças negras não se iniciam na escravidão. Para compreender a infância de crianças negras devemos ter como bússola as perspectivas sobre crianças e infâncias constituídas por negros/as do continente e da diáspora, do contrário, tendo em vista que não se pretende, seria como falar de infância de crianças negras na perspectiva da escravidão, portanto do colonizador.

Assim, para compreender como a infância de crianças negras é percebida, faz-se necessário redimensionar o olhar, a posição de adulto, buscar superar a colonização de

nossas mentes pelo universo europeu e fazer o movimento do pássaro “Sankofa<sup>12</sup>” de volta as raízes, no presente caso, às raízes africanas e latino-americanas. O movimento de busca pelas raízes, nesta dissertação, é uma busca por justiça cognitiva. Assim se justifica a busca de embasar e fortalecer as referências teóricas aqui tecidas, em produções do eixo Sul do mundo.

A justiça cognitiva que implica em consciência moral, que na analogia de Dussel (1977, p. 192) se exemplifica: “A criança que acaba de nascer chora: é seu primeiro sinal comunicante, sua primeira palavra, mesmo sem sentido, mas gestual e propedeuticamente significante. O saber ouvir a voz do Outro é o que chamamos de consciência moral”.

Este Outro de que fala Dussel (1977) tem de ser compreendido como nós latino-americanos e africanos, pessoas, cidadãos que historicamente sofrem com os reflexos da histórica produção de desigualdades presentes na sociedade, inclusive nas ciências. O Outro de quem fala Dussel, somos nós pertencentes ao sul do mundo que tivemos nossos saberes menosprezados e por vezes roubados. Quando almejamos consciência moral e justiça cognitiva temos a finalidade de indagar, de questionar as ciências que ajudam a nos marginalizar. Por isso faz-se necessário que as sociedades reconheçam que produzimos conhecimentos com os outros distintos de nós, oriundos de outras raízes étnico-raciais e que não os produzimos.

Aproveito para destacar os conhecimentos produzidos nas últimas décadas sobre a situação das crianças negras nas escolas brasileiras. As produções acadêmicas sobre os

---

<sup>12</sup> O conceito de *Sankofa* (*Sanko* = voltar; *fa* = buscar, trazer) origina-se de um provérbio tradicional entre os povos de língua Akan da África Ocidental, em Gana, Togo e Costa do Marfim. Em Akan “*se wo were fi na wosan kofa a yenki*” que pode ser traduzido por “*não é tabu voltar atrás e buscar o que esqueceu*”. Como um símbolo Adinkra, Sankofa pode ser representado como um pássaro mítico que voa para frente, tendo a cabeça voltada para trás e carregando no seu bico um ovo, o futuro. Também se apresenta como um desenho similar ao coração ocidental. Os Ashantes de Gana usam os símbolos Adinkra para representar provérbios ou idéias filosóficas. *Sankofa* ensinaria a possibilidade de voltar atrás, às nossas raízes, para poder realizar nosso potencial para avançar. A esse respeito ver Nascimento (2008).

referidos sujeitos estão presentes desde os anos de 1980<sup>13</sup>, década em que as pesquisas denunciaram que a identidade de crianças negras eram prejudicadas pelo racismo presente, também, nas escolas. Na década de 1990<sup>14</sup> houve uma ampliação do leque investigativo e passou a se discutir com destaque a formação de crianças negras e denunciar os estereótipos presentes na escola, e nos anos 2000<sup>15</sup> destacam-se produções sobre as desigualdades raciais presentes infância.

Nos últimos anos destacam-se produções como a de Saraiva (2009) sobre formação de professores de educação infantil na perspectiva da educação das relações étnico-raciais. Segundo a autora as formações por ela analisadas seguiram quatro princípios que foram “[...] sensibilização, gestão compartilhada, não folclorização da temática e ocorreram em horário de trabalho” (SARAIVA, 2009, p. 134). Para a autora

---

<sup>13</sup> A esse respeito ver:

GONÇALVES, Luis Alberto. **O silêncio um ritual pedagógico a favor da discriminação**. Belo Horizonte UFMG, 1985.

ROSEMBERG, F. **Relações raciais e rendimento escolar**. Cadernos de pesquisa, n. 63. São Paulo, 1987.

GOMES, J.V. **Reflexão sobre a particularidade cultural na educação das crianças negras**. Cadernos de pesquisa n. 63. São Paulo, 1987.

BORGES PEREIRA, J.B. **A criança negra identidade étnica e socialização**. In Cadernos de pesquisa n.63. São Paulo, 1987.

<sup>14</sup> A esse respeito ver:

TRIUMPHO, Vera. **A criança negra e a cultura afro-brasileira**. In: NASCIMENTO, Elisa L. (org) *A África na escola*. Brasília: Senado Federal, gabinete do senador Abdias do Nascimento, 1991.

GODOY, E. A. **A representação étnica por crianças pré-escolares – um estudo de caso a luz da teoria piagetiana**. São Paulo: Unicamp, 1996.

<sup>15</sup> A esse respeito ver:

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

OLIVEIRA, Fabiana. **Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial**. (tese de doutorado) São Carlos: UFSCar, 2004.

DIAS, Lucimar Rosa. **No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo**. 2007. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

as formações tiveram efeitos classificados como positivo, negativo e contraditório, com destaque para a maioria de efeitos positivos.

Pesquisando a prática docente de uma professora recém formada, Telles (2010), pesquisou acerca das representações sociais de uma professora sobre as crianças negras na Educação Infantil, em comparação com resultado de pesquisas anteriores, a autora observou que há significativas mudanças nas práticas de uma professora de Educação Infantil, bem como da gestão na instituição em que pesquisou, ela mostra que a professora reage as situações de racismo e discriminação, embora continue a manifestar representação social que valoriza o mito da democracia racial e a mestiçagem como positivos.

E em recente pesquisa publicada, Trindad (2011) versa sobre a identificação étnico-racial na voz de crianças em espaço de Educação Infantil. Segundo a autora embora esteja havendo mudanças nas posturas dos profissionais:

[...] se pôde perceber na convivência com os pré-escolares, as mudanças ainda se mostram insuficientes. Quando questionadas, as crianças explicitavam aspectos pejorativos atribuídos às pessoas negras como, a feiura, o cabelos duro e a cor escura. Sentidos e significados sociais de efeitos corrosivos já foram, assim, apropriados, algo que traz preocupações. Muito provavelmente, esse tipo de preconceito pode deixar o plano verbal e vir a se manifestar no plano interativo, notadamente nos primeiros anos do ensino fundamental, momento em que as negociações para o estabelecimento e a manutenção de relações são mais complexas. Desse modo, teme-se que a visão do negro – manifesta, no espaço estudado, tão somente nas expressões verbais – venha a se configurar em atitudes e condutas discriminatórias, o que poderia resultar na substituição da afinidade de gostos e preferências por meio da qual as crianças hoje se unem pela preponderância da mera aparência física no futuro (TRINDAD, 2011, p.165/66).

As últimas pesquisas mostram que as mudanças vêm ocorrendo posteriormente as formações que foram realizadas após o ano de 2004, devido a promulgação da Lei 10.639/2003, mas conforme o exposto, essas mudanças ainda não são suficientes para evitar condutas discriminatórias das professoras e das crianças não-negras. Instigada por

constatações como essas é que se conduz a presente pesquisa, cujo objetivo é compreender juntamente com professoras de uma instituição de Educação Infantil presente em uma universidade federal, que já possuem uma conduta voltada para a educação das relações étnico-raciais, como elas percebem a infância de crianças negras. Não se trata de focalizar a relação das professoras com as crianças negras, mas sim de compreender como as circunstâncias, oportunidades de formação profissional, humana e pessoal, tais professoras foram construindo suas percepções, ou seja, os sentidos e sentimentos que elas identificam a respeito da infância de crianças negras.

Nesse sentido, a seguir, busco explicitar significados de criança e de infância, considerando que é possível encontrar alguns entendimentos e diversas construções sociais decorrentes do tempo, espaço e cultura distintos. Cabe sublinhar que na presente pesquisa se compreende criança, como um sujeito histórico cuja construção sempre esteve diretamente relacionada às concepções, compressões e conceitos de infâncias estabelecidos e impostos pelos adultos.

Dizendo de outra forma, infância é um conceito historicamente construído que recebe diferentes conotações em diferentes épocas, espaços, grupos. E crianças são sujeitos que, conforme indicam as organizações e concepções formuladas pelos adultos, pertencem a faixa etária de zero a doze anos de idade, por isso são sujeitos que possuem menos experiências de vida, considerando a sua diferença etária. As crianças são pessoas que dependem economicamente dos adultos e têm necessidades específicas, muitas delas prescritas pelos adultos, ou seja, da visão que esses formulam a respeito delas.

Quanto a isso, Merleau-Ponty (2006, p. 85/86) afirma:

A criança é o que nós acreditamos que ela é, reflexo do que queremos que ela seja. Estamos todos indissolivelmente ligados pelo fato de que outrem é para conosco o que somos para com ele. Somente a história pode fazer-nos sentir até que ponto somos criadores da “mentalidade infantil” [...] Nossas relações com as crianças parece-nos ditadas pela natureza, estabelecidas com base em diferenças permanentes, biológicas. Nossa conduta de dominação parece-nos natural e

necessária, pois a criança espera tudo de nós. As crianças nos parecem dadas como posse, em vista de suas semelhanças conosco, porque parecem continuação nossa, encarregadas pela natureza de realizar nossas esperanças. Nossa atitude parece-nos justificada e até imposta pela “natureza”, pois esta traz ao mundo a criança em estado de desnudamento e impotência. Mas aqui convém fazer a distinção de Descartes entre “liberdade” e “poder”, uma vez que a liberdade é a mesma para todos, mas o poder (os meios para realizá-la) não o é. Isso se aplica a criança: completamente desprovida do “poder” a liberdade não tem sentido para ela, pois não lhe é possível nenhuma autonomia. É este estado totalmente passageiro que nos parece recomendar uma atitude totalmente possessiva [...] Ao prolongar além da primeira infância a autoridade assumida, o adulto não está obedecendo a “natureza”, está criando uma dependência, fazendo um escravo e inovando.

Sendo assim, há que se considerar que as relações estabelecidas entre adultos e crianças reproduzem, também, relações de poder. Entretanto a criança tem uma linguagem própria, um jeito de ser, viver e estar no mundo que nossas limitações de adultos, muitas vezes, impedem-nos de compreender e são nestas limitações de compreensão que se ancora e se fortalece a idéia de que a criança é considerada como desprovida de poder e dependente dos adultos. É na relação adulto criança que historicamente se constroem as percepções, compreensões e entendimentos acerca das infâncias. Dessa forma:

A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse processo, para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou. É continuamente actualizado na prática social, nas interacções entre crianças e nas interacções entre crianças e adultos. Fazem parte do processo as variações demográficas, as relações económicas e os seus impactos diferenciados nos diferentes grupos etários e as políticas públicas, tanto quanto os dispositivos simbólicos, as práticas sociais e os estilos de vida de crianças e de adultos. A geração da infância está, por consequência, num processo contínuo de mudança, não apenas pela entrada e saída dos seus actores concretos, mas por efeito conjugado das acções internas e externas dos factores que a constroem e das dimensões de que se compõe (SARMENTO, 2005, p.362).

Sendo assim, as compreensões em torno da infância vêm se modificando ao longo dos anos, e se re-configurando de diferentes formas, em diferentes sociedades e culturas. Assim, nesta pesquisa, busco apresentar compreensões e entendimentos de infância a partir de uma perspectiva enraizada em África e na América Latina, de forma a considerar e questionar os efeitos da colonialidade sobre tais entendimentos, tendo em vista que estes se fazem presentes em várias relações contemporâneas sendo elas de ordem etária, também étnico-racial, entre outras circunstâncias em que mulheres e homens constroem sua humanidade.

Antes de prosseguir, cabe sublinhar que a colonialidade fundamenta-se no eurocentrismo, forjando uma crença de superioridade, desenvolvimento e maturidade de um povo sobre os outros povos. Colonialidade está diretamente engendrada, segundo Quijano (2010, p. 85):

Com a constituição da América (latina), no mesmo momento e no mesmo movimento histórico, o emergente poder capitalista torna-se mundial, os seus centros hegemônicos localizam-se nas zonas situadas sobre o Atlântico – que depois se identificarão como Europa – e como eixos centrais do seu novo padrão de dominação estabelecem-se também a colonialidade e a modernidade. Em pouco tempo com a América (latina) o capitalismo torna-se mundial, eurocentrado, e a colonialidade e a modernidade instalam-se associadas como eixos constitutivos do seu específico padrão de poder, até hoje.

É diante do poder imposto pela colonialidade que se re-significam e se estabelecem relações de poder em diferentes ordens, mas no caso da presente investigação, focaliza-se nas relações étnico-raciais e etárias. A colonialidade transfere para as relações etárias e étnico-raciais compreensões maniqueístas, como de superioridade versus inferioridade, bem e mal, certo e errado, maduro e imaturo, moderno e atrasado, entre outros. A mentalidade colonial se ancora no “mito da modernidade”, que segundo Dussel (1977, p.49) culpabiliza a vítima da colonização pela situação de dominação:

Para el moderno (europeo), el bárbaro tiene una culpa (El oponerse al proceso civilizador) que permite a la “Modernidad”, se interpretan como inevitables los sufrimientos o sacrificios (los costos) de la modernización de los otros pueblos “atrasados” (inmaduros), de las otras razas esclavizables, del otro sexo por débil, etcétera.

O mito da modernidade se ancora na forjada certeza de superioridade do colonizador sobre o colonizado, e assim se naturalizam relações hierárquicas e de imposição de poder. Dessa forma o poder configura-se em: “[...] uma malha de relações sociais de exploração/dominação/conflito articuladas, basicamente, em função [...] da autoridade e dos seus instrumentos, de coerção em particular, para assegurar a reprodução desse padrão de relações sociais [...]” (QUIJANO, 2010, p. 88).

Para elucidar as construções de relação de poder entre adulto e criança na América Latina se faz necessário compreender a *pedagógica* de Dussel (1977), ou seja, a relação adulto e criança, pai, mãe e filho. Trata, pois, da relação criada pelo colonizador europeu que gera com uma mulher nativa das Américas, sujeitos que são denominados pelo pai colonizador como mestiços. Nessa relação denominada por Dussel como a *pedagógica*, a mãe é a representante dos povos originários (a indígena munida de sua cultura própria de seu povo, denominada pejorativamente pelo colonizador como popular), o pai é a representação do colonizador (o espanhol, munido de sua cultura eurocentrada) e o filho o mestiço. Assim sendo, “a pedagógica não deve ser confundida com pedagogia. Esta última é a ciência dos ensinamentos ou aprendizagens. A pedagógica ao contrário, é a parte da filosofia que pensa a relação face-a-face do pai-filho, mestre-discípulo, filósofo-não-filósofo, político-cidadão, etc” (DUSSEL, 1977, p. 153). É uma relação entre mais e menos experientes, que inclui, portanto a relação adulto-criança, que de certa forma é objeto da presente pesquisa.

O filho mestiço originado dessa relação de poder entre colonizador e mulher oriunda dos povos originários, mais do que denunciada, esmiuçada na *pedagógica* a que se refere Dussel, é um filho oriundo da imposição de poder do colonizador sobre a

colonizada. Após o nascimento, esse filho passa a ser órfão e livre para ser criado por um Estado, que é construído e organizado com o modelo de seu pai (o colonizador).

Podemos concluir então que o “órfão” por excelência da pedagógica da dominação não é só a criança, mas a criança da periferia o órfão colonial, neocolonial e mestiço latino-americano ao qual apresentam gato (cultura imperial) por lebre (natureza humana) (DUSSEL, 1977, p. 183).

As relações desiguais de poder que foram impostas entre colonizadores e colonizados, também se aproximam das relações entre infância e adultez, em que teria ficado estabelecido que o infante/colonizado deveria seguir sem questionamentos as ordens do adulto/colonizador, para seu próprio bem, para seu desenvolvimento e crescimento.

Dentre as diversas armas utilizadas pelos colonizadores para estabelecer poder sobre os colonizados, destaca-se a Igreja, instituição que também, consolidou e elaborou compreensões a cerca da infância.

Havendo primazia das “leis divinas e naturais” sobre as “leis humanas” do “pontífice romano” sobre “o imperador romano” e dos “clérigos” sobre os “leigos”, produz-se assim uma estrutura pedagógica canônica na qual o educando fica quase como que aniquilado diante da autoridade sagrada, a qual é necessário não esquecer, assumiu a forma de uma cultura particular a grupos concretos, a povos determinados, a interesses históricos [...] (DUSSEL, 1977, p. 169/170).

O colonizador considerava ter uma obrigação moral de impor a conversão para a fé cristã ao colonizado, por meio do batismo, destruição de seus templos religiosos, castigos físicos, imposição de sua língua, cultura, modos de ser e viver. E também, como não poderia deixar de ser, as relações entre adultos e crianças passaram a ser pautadas na perspectiva da mentalidade do colonizador. Assim, nessa perspectiva, o adulto estava certo de sua superioridade sobre a infância, como se a infância fosse uma batalha a ser vencida do alto de sua adultez e maturidade. Dessa forma, a infância era vista como uma condenação, desde a Idade Média:

Durante longos séculos, a teologia cristã, na pessoa de Santo Agostinho, elaborou uma imagem dramática da infância. Logo que nasce a criança é símbolo da força do mal, um ser imperfeito esmagado pelo peso do pecado original [...] Descreve o filho do homem, ignorante, apaixonado e caprichoso [...] a infância é o mais forte testemunho de uma condenação contra a totalidade dos homens, pois ela evidencia como a natureza humana corrompida se precipita para o mal (BADINTER, 1985, p.55).

Essa idéia persiste no século XVIII, Descartes, segundo Badinter (1984, p. 61/62) afirma que:

[...] a infância é antes de mais nada fraqueza do espírito, período da vida em que a faculdade de conhecer, o entendimento, está sob total dependência do corpo. A criança não tem outros pensamentos senão as impressões suscitadas pelo corpo. O feto já pensa, mas esse pensamento não passa de uma magma de idéias confusas. Desprovida de discernimento e de crítica, a alma infantil se deixa guiar pelas sensações de prazer e de dor: está condenada ao erro perpétuo.

Chama a atenção na passagem citada, o fato de se entender que há uma separação entre a faculdade “superior” de conhecer e o corpo, como se aquela fosse atingida sem este. Chama também a atenção o fato de se entender que discernimento e crítica seriam formas privilegiadas de conhecer, enquanto as sensações seriam secundárias. Essas idéias conduzem ao entendimento, que ainda hoje persiste de que os conhecimentos que as crianças produzem teriam uma qualidade inferior.

Dessa forma, a infância tanto para Santo Agostinho como para Descartes era vista como um período de condenação e imperfeição, embora o primeiro tenha vivido nos anos 400 da era cristã e Descartes nos anos de 1600, os pensamentos de ambos em relação a infância se assemelham na medida em que se baseavam no pressuposto de que a criança seria inferior ao adulto, não diferente.

As citações que se vêm de fazer, mostram que a infância vai se construindo, por meio do imaginário de adultos que já esqueceram o que foi ser criança. Segundo BADINTER (1895) a infância era entendida como um afastamento do divino, um

período que merece desconsideração e que quanto mais rápido findasse, mais rápido o homem sairia do erro e do pecado. Podemos, sublinha o citado autor, “por um instante, imaginar que no sistema cartesiano, se o homem chegasse totalmente a expurgar a criança que nele dorme, seria quase semelhante a Deus” (BADINTER, 1985, p. 63).

A concepção de infância como um período que afastava os homens de Deus começa a ser transformada no século XVII, e a infância com o passar dos séculos começa a ser considerada um meio de aproximação de Cristo. Esse imaginário é representado por meio da passagem bíblica onde Cristo teria mencionado “Deixai vir a mim as criancinhas, porque delas é o reino dos céus<sup>16</sup>”, assim foi se estabelecendo uma especificidade do catolicismo para as crianças:

[...] e uma nova devoção lhes foi praticamente reservada – a devoção do anjo da guarda [...] A figura da alma conduzida por um anjo representada sob a forma de uma criança ou de um adolescente, tornou-se familiar na iconografia dos séculos XVI e XVII [...] o tema anjo da guarda e da alma-criança era utilizado na ornamentação das pias batismais (ÀRIES, 2006, p.95/96).

A partir da construção de símbolos sociais de infância, como por exemplo, a anjo da guarda, começa a surgir na Europa desde o século XIII o sentimento de infância. A esse respeito, a cerimônia da primeira comunhão representava o sentimento de infância que vinha se consolidando, e ainda nos dias de hoje representa este sentimento, que celebrava “[...] ao mesmo tempo dois aspectos contraditórios, a inocência da infância e sua apreciação racional dos mistérios sagrados” (ÀRIES, 2006, p.98).

Na Europa, a “descoberta” da infância teve início no século XIII, mas a consolidação de um sentimento de infância ocorre durante o século XVII, juntamente o fortalecimento da família como uma instituição, em que a criança possuía um papel de central. O sentimento de infância se ancora em ideais cristãos e em um modelo de família patriarcal.

---

<sup>16</sup> Evangelho de São Matheus 19 versículos 13-15.

Na sociedade medieval, o sentimento da infância não existia o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde a consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue a criança do adulto, mesmo jovem [...] um novo sentimento de infância havia surgido, em que a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto, um sentimento que poderíamos chamar de paparicação (ARIÈS, 2006, p. 99/100).

Embora aparentemente o surgimento do sentimento de infância coloque a criança com um papel central na família, o “lugar da infância”, ainda é definido pelo adulto que relega a infância um lugar de distração, relaxamento, graça, etc. Dessa forma as especificidades das crianças são definidas e moldadas pelos adultos, sendo que, a ocupação e responsabilidade pela educação das crianças era exclusivamente das mães e empregadas (amas), que deveriam seguir as orientações da igreja e de seus familiares.

Com o sentimento de infância consolidado no século XVIII, as peculiaridades da infância começam a ganhar destaque e surgem também profissões destinadas a atender a infância: amas, preceptores, professores. As referidas profissões são descritas na obra “Emílio ou da educação” em 1754 na qual traça um modelo de educação de crianças que fortalece, também, um ideal de ama e preceptor caracterizando assim um papel daqueles/as que deveriam participar da educação das crianças européias de famílias abastadas. A obra Emílio consiste, segundo Cambi (1999, p. 346), para Rousseau:

[...] na educação do homem enquanto tal (e não do homem como cidadão) através de seu “retorno a natureza”, ou seja, à centralidade das necessidades mais profundas e essenciais da criança, ao respeito pelos seus ritmos de crescimento e a valorização das características específicas da idade infantil. Isso significa, porém, que o próprio método da educação deve mudar profundamente, através de uma “revolução copernicana” o próprio rapaz [Emílio, o menino] (CAMBI, 1999, p. 346).

Embora Rousseau apresente avanços significativos para o respeito das especificidades infantis, o referido autor concebeu a educação de forma muito distinta para homens e mulheres. Enquanto o homem deveria receber uma educação que

respeitasse a sua natureza e especificidades, a mulher deveria ser preparada unicamente para ser boa mãe e esposa. Destaca Cambi (1999, p. 350) que Rousseau foi “[...] surdo às primeiras reivindicações de emancipação feminina já então iniciadas”. E Badinter (1985, p. 243) acrescenta:

Liberal, Rousseau nos adverte que Sofia não será educada na ignorância de tudo. Deverá aprender muitas coisas, “mas apenas aquilo que lhe convém saber”. Naturalmente coquete e amante de belos trajes, a pequena Sofia aprenderá de bom grado, ainda muito jovem, a usar agulha e a desenhar. Não será forçada nem a ler e nem a escrever antes que sinta necessidade disso, isto é, quando pensar nos meios de bem governar sua casa. Incapaz de julgar as coisas da religião Sofia seguirá a de sua mãe, antes de abraçar a do seu esposo [...] Por nada no mundo Rousseau teria desejado que fizesse dela uma “teóloga ou uma pensadora”, pois isto teria sido contrário ao seu destino.

A hierarquia que Rousseau estabelece entre homens e mulheres tem reflexos sobre aqueles que educariam os homens e as mulheres. Assim as exigências para ser uma boa ama eram muito distintas das exigências de um bom preceptor. Para a boa ama era solicitado cuidado com a higiene da criança e o seu pré-requisito era de que fosse sadia e de origem camponesa (ROUSSEAU, 1979). Enquanto isso o papel do preceptor era de acompanhar o aprendiz da infância até a fase adulta, era formar o homem: “Viver é o ofício que quero lhe ensinar. Saindo de minhas mãos ele não será admitido, nem magistrado, nem soldado, nem padre; será antes de tudo um homem: tudo aquilo que um homem deve ser; ele saberá sê-lo [...]” (ROUSSEAU, 1979, p.93).

A ama descrita por Rousseau se configura como tal única e exclusivamente pelo fato de ser do sexo feminino, sua função era encarada como uma competência natural e inerente a uma boa mulher. Dessa forma, podemos perceber que com a construção de uma concepção de infância, foi construída uma concepção de educação na infância e de profissionais para a educação da infância, todas essas concepções vão se modificando ao logo dos anos e serão mais bem explanadas ao longo da dissertação. Sendo assim é

imprescindível destacar compreensões de infância que buscam resistir aos processos da colonialidade.

### Infâncias que resistem a colonialidade.

A infância é um processo histórico com diferentes dimensões, como pertencimento étnico-racial, classe social, cultura, entre outros, a construção de infância própria da sociedade europeia não é suficiente para pensar a infância, ou melhor, as infâncias no Brasil. Para Kuhlmann (1998), o sentimento de infância sempre esteve presente no Brasil e a criança tinha reconhecida suas especificidades nas sociedades indígenas, antes da invasão dos portugueses. E quando os jesuítas invadiram o Brasil e implementaram seu projeto de dominação, que fora intitulado evangelização, na Europa o sentimento de infância já havia se consolidado. “Em razão de sua vivência apostólica e da própria descoberta da infância, os padres entenderam que era sobre as crianças, essa “cera branda”, que deveriam imprimir-se os caracteres da fé e virtudes cristãs” (CHAMBOULEYRON, 2007, p.79).

A intensa tentativa de imposição da cultura europeia sobre os povos originários, embora tenha influenciado significativamente, não foi o suficiente para aniquilar as tradições e as formas de conceber a criança de grande parte dos povos originários. A esse respeito mostra, Cohn (2002) que as tradições Xikrin<sup>17</sup> no que tange as crianças pequenas revelam uma concepção de infância, em que se destacam diferenças entre crianças e adultos.

Em primeiro lugar, as crianças são fundamentais para a definição das categorias de idade [...] o nascimento da criança consoma um casamento (assim como a falta de criança e principalmente a morte de filho(s) pequeno(s), são motivos para separação), e dá aos pais a condição de adultos, tornando-os mekrare, coletivo/filhos, os que têm filhos. É também pelo número de filhos que um homem ganha maior

---

<sup>17</sup> Segundo Conh (2002, p. 117) Xikrin são um subgrupo dos kayapó, sociedade indígena de língua jê e vivem no sudoeste do Pará as margens do rio Bacajá.

participação na oratória [...] Quanto a mulher ela passa a fazer parte da cerimônia de pintura corporal coletiva apenas depois do nascimento de seu primeiro filho, sendo até então pintada em casa, pela mãe; as atividades coletivas dividem-nas, também, de acordo com o número de filhos, em três grupos: as que tem pouco filhos, as que tem muito e as velhas (COHN, 2002, p.121/122).

Como se vê entre os Xikrin as crianças estão no centro das relações estabelecidas na comunidade, e isso marca a forma com que este povo as concebe. Para os Xikrin a participação das crianças é imprescindível e “[...] nunca são afastadas, tendo a oportunidade de “ver tudo” [...] as crianças são as primeiras a chegar após um parto e nessas ocasiões não são evitadas. Os únicos momentos em que não são permitidos são os que são considerados perigosos” (COHN, 2002, p.138). Dessa forma as crianças Xikrin:

[...] são excluídas de pouquíssimos acontecimentos que importam no cotidiano e nos rituais dessa sociedade. Seu cuidado toma a maior parte do tempo dos adultos; sua saúde, andanças e novos aprendizados são parte importante das conversas cotidianas, especialmente das mulheres. A elas pouco é proibido (CONH, 2002, p.122).

A partir das vivências da comunidade Xikrin, descritas por Conh (2002), é possível perceber o quão forte e significativas são as experiências Xikrin a respeito da infância, cabe destacar que essas são partes das experiências de uma comunidade dos povos originários que são muito diferentes entre si, mas nos permite ter uma referência sobre a infância entre os Xikrin. É claro que essa forma de compreender a infância dos Xikrin influencia da forma de preparar para a vida e para os papéis que deverão assumir futuramente na comunidade. Para eles, as crianças:

[...] escolhem o que, quando e como aprender, e vão crescendo para abraçar essa nova experiência, a da idade adulta, quando poderão colocar em prática o que se esforçaram para aprender. Quando serão rodeadas por outras crianças, sedentas por ouvir, ver e entender (CONH, 2002, p. 148)

Como se observa para o referido povo a compreensão de infância está intimamente ligada a compreensão de formação para a vida, eles partem dos princípios do respeito aos saberes das crianças bem como na liberdade das mesmas, os adultos Xikrin confiam na capacidade das crianças de compreenderem o que elas estão preparadas ou não para conhecer. Assim a infância Xikrin resiste aos efeitos da colonialidade e se reconstitui para se manter sólida, mas seu princípio de respeito que alicerça as relações entre adultos e crianças não se perde.

É fundamental destacar que a concepção de infância dos povos europeus tentou se impor a dos povos originários, e posteriormente sobre a dos africanos escravizados . Porém, os povos marginalizados pelos europeus colonizadores resistiram a esse processo, mantendo também, perspectivas de infâncias que em suas tradições eram fortemente consolidadas.

Para a compreensão de perspectivas referentes à infância negra, recorro a aportes teóricos que se respaldam nas compreensões do Mundo Africano que se constituem das culturas do Continente e da Diáspora. Dada a dificuldade de acesso à literatura africana sobre a temática em questão, busquei relatos orais referente à infância de dois colegas, nascidos em Guiné Bissau nos anos de 1980, que atualmente são estudantes da UFSCar por meio do convênio PECG<sup>18</sup>, sendo um homem e uma mulher.

É pertinente destacar que embora existam muitas similaridades entre os povos africanos e conseqüentemente semelhanças em suas tradições, nunca devemos generalizar as tradições africanas como sendo uma única tradição africana, pois não há uma só África nem tão pouco uma única etnia de raiz africana, mas existem grandes

---

<sup>18</sup> Programa de Estudantes-Convênio de Graduação. A esse respeito consultar: [http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=530&id=12276&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=530&id=12276&option=com_content&view=article) Pude realizar conversas com estudantes do PEC-G sobre a infância que viveram. As conversas foram gravadas, posteriormente transcritas, por mim. Os estudantes puderam ler e modificar o que julgassem necessário. Essas conversas na pesquisa caracterizam-se como uma exploração de campo.

constantes como ensina Bâ (2003, p.1): “[...] a presença do sagrado em todas as coisas, a relação entre os mundos visível e invisível e entre os vivos e os mortos, o sentido comunitário, o respeito religioso pela mãe, etc [...]”. E são essas constantes que orientam a busca de compreensões sobre a infância de crianças negras dentro e fora da diáspora.

Na busca por compreender a infância de crianças negras, destaca-se a pesquisa de Jovino (2010) que desvela especificidades no educar e cuidar, por meio da análise de práticas culturais registradas no século XIX, em pinturas e fotografias com crianças negras. É importante destacar que nas imagens analisadas pela autora citada, o hábito de levar constantemente as crianças pequenas no colo ou nas costas se repete inúmeras vezes.

Ao que se consideremos que esta seja uma prática cultural africana (e indígena), mesmo dentro da escravidão, revela uma preocupação específica com a criança pequena sendo, portanto, reveladora de um sentimento de infância negra [...] Essa forma de cuidar não aparta as crianças da rotina do adulto[...] Perto da mãe ou de outros adultos ela aprende formas de resistir, de falar, de cantar, de calar, de trabalhar, de sobreviver (JOVINO, 2010, p. 118).

O trazer as crianças nas costas é uma tradição africana que por muito tempo resistiu aos preconceitos e subjugações que giravam em torno do modo de cuidar das crianças. Leite (1997, p.22) destaca que aos olhos dos viajantes europeus “A criança amarrada por um pano largo às costas da mãe escrava foi vista como provocando deformações no filho [...]”. Assim, o que era mais do que um simples hábito, mas configurava-se como uma ação constituinte de tradição, um jeito de ser, viver e de educar as crianças negras, por vezes, foi repreendido e esvaziado de significado. Para os viajantes, trapos amarrados, mas para as mães negras pano sagrado, bambarans. Ainda nos dias atuais em Guiné-Bissau, assim como em outros países e regiões do continente africano, o bambaram significa proteção e segurança. Veja-se que na fala abaixo está empregado no sentido figurado:

[...] às vezes você escuta alguém falar, tipo meu filho amarrei ele com bambaram de ferro [...] Mas a pessoa fala isso mais por causa de macumba, que normalmente é freqüente em Guiné, então a pessoa já fala isso ameaçando para ninguém pensar em fazer macumba contra o filho, então isso é uma forma de se proteger e proteger o próprio filho, ai fala é eu amarrei o meu filho com um bambaram de ferro, em forma de se proteger, só (Mulher Guineense, 2011).

Na visão de mundo africana, as atividades rotineiras são imbuídas de uma orientação sagrada, não se separa o sagrado do dia-a-dia das pessoas. Assim as tradições são reconstruídas, mas não deixam de existir, as tradições cuidam, educam e protegem. Dessa forma, para o Mundo Africano o cuidar e o educar, termos oriundos do universo ocidental europeu, se encontram e não são conflitantes, mas acontecem simultaneamente.

As tradições para a população negra afrodescendente se mantêm, ainda que com um outro formato e por vezes re-significadas, e são passadas dos mais velhos para os mais novos no processo de significar o mundo e as pessoas uns com os outros. Segundo Silva (1987), os negros/as pertencentes à diáspora africana revelam um jeito de ser e de educar-se. Para negros e negras, educação é:

[...] um processo inacabado, inesgotável que opera na experiência, nas relações com os outros, no dia-a-dia, e se concretiza numa maneira de se engajar no mundo, de tomar posição frente a uma situação humana. Educação é formação de identidade no seio da cultura, é assimilação e reconstrução dessa cultura é compreensão de outras culturas (SILVA, 1987, p. 41).

Compreender o significado de educação para a população negra é fundamental para o entendimento da infância de crianças negras, pois elas fazem parte do processo de reconstrução das tradições africanas. Uma pesquisa que demonstra como a reconstrução da cultura negra, também, passa pelas crianças durante seu processo de formação de identidade e identidade coletiva, é o trabalho de Machado (1999). Por meio de experiências pedagógicas, na escola do ensino regular localizada num terreiro

de candomblé, com crianças que fazem parte do “povo de santo”<sup>19</sup>, a autora mostra que as afirmações expressas pelas crianças são levadas em consideração pela comunidade do terreiro. Para a autora a educação iniciática como ensinamento de valores dos mais velhos aos mais novos:

Um dia, Telma desenhou uma figura e informou “aqui é tia Stella”. Este é o Oxossi de tia Stella. A esta altura fez-se compreensível para mim como o processo de formação de identidade coletiva é transmitida. Ou seja, como estes valores, estes símbolos são passados dos “mais velhos” para os “mais novos” e para as crianças. São valores de uma identidade que faz parte de uma herança comum, como padrão de comportamento. Padrão que está contido no imaginário simbólico, no pensamento e nas ações do “povo de orixá”, em quase todos os aspectos das atividades cotidianas [...] a identidade deste “povo” é o resultado do que poderia chamar-se educação iniciática. São ensinamentos transmitidos segundo regras, princípios e fundamentos de uma cosmovisão própria que distingue e aproxima este grupo de outros grupos humanos (MACHADO, 1999, p.51).

Os ensinamentos transmitidos por meio das experiências de cuidar, educar, sobreviver, reconstruir-se e reconstruir a cultura negra, tratadas por Jovino (2010), Silva (1987) e Machado (1999) têm suas raízes no continente africano. Continente este entendido entre os militantes do Movimento Negro e as pessoas que reconhecem suas raízes africanas, como “mãe”, assim poderíamos fazer uma analogia entre a Mãe África e a Mamãe Oxum<sup>20</sup>, a orixá que traz o poder feminino em sua plenitude a representação da maternidade.

Para melhor discorrer sobre a compreensão de infância de raiz africana, cabe trazer um dos mitos sobre Oxum, que conforme apresenta Augras (1983, p. 163):

Pois ela é, essencialmente símbolo de fecundidade. É a rainha das crianças que protege [...] No tempo da criação, quando Òsun estava vindo das profundezas de òrun, Olódùmaré confiou-lhe o poder de zelar por cada uma das crianças que iriam nascer na terra. Òsun seria a provedora de crianças. Ela deveria fazer com que as crianças permanecessem no ventre das mães, assegurando-lhe medicamentos e tratamentos apropriados para evitar abortos e contratempos antes do nascimento; mesmo depois de nascida a criança, até ela não estar

<sup>19</sup> Povo de santo é uma expressão que se usa para fazer referência as pessoas que freqüentam os terreiros de candomblé, assim como “filhos de santo”.

<sup>20</sup> Oxum orixá feminina que no candomblé é referenciada carinhosamente como mãe.

dotada de razão e não estar falando alguma língua, o desenvolvimento e a obtenção de sua inteligência estariam sob o cuidado de Òsun (...). Ela foi a primeira Iyá-mi, encarregada de ser a Olùtojí awon omo (aquela que vela por todas as crianças) e a Álàwòyè omo (aquela que cura as crianças) [...] Oxum é portanto a mãe, aquela que protege, nutre e cura. É a mulher em sua plenitude (AUGRAS, 1983, p. 163).

A relação do sagrado com o cotidiano é muito intensa entre os povos africanos. Segundo Tedla (1995) o pensamento originário africano em educação é fundamentado em cinco conceitos, sendo eles: *afirmação para a vida, criação, comunidade, pessoa e trabalho*. Todos os conceitos são intrinsecamente ligados e indivisíveis, pois religiosidade e pensamento não se separam. No que se refere a infância africana, compreende-se que as crianças africanas ao nascer já exercem um papel na comunidade e são respeitadas em sua divindade, pois possuem uma intensa ligação com os ancestrais, segundo Tedla<sup>21</sup> (1995, p. 30, tradução nossa) .

Enquanto existe uma pessoa que se lembra dos antepassados do seu nome pessoal, sua presença é próxima na comunidade. Depois de quatro ou cinco gerações, quando não existe um que os conheça por seu nome pessoal, eles são simplesmente referidos como ancestrais. Algumas sociedades Africanas vêem as crianças como encarnações do espírito do falecido membros da família.

Sendo assim, não é possível pensarmos infância para os povos africanos de forma desconexa do cotidiano, da religiosidade e das tradições. Pensar sobre a infância africana, implica necessariamente em pensar na mulher africana, aquela que é protagonista no conduzir, cuidar e orientar diretamente as crianças. Aquela que representa em sua essência o útero do continente africano, representante de Oxum.

Estando a mulher a frente da condução do povo africano, cabe fazer uma menção ao matriarcado, que para Dove (1998), é a base das famílias negras, assim na

---

Citação acima refere-se a uma tradução minha sobre este trecho.<sup>21</sup> As long as there is a person that remembers the ancestors by their personal name, their presence is personal in the community. After four or five generations, however, when no one exists that knows them by their personal name, they are simply refereed to as ancestors. Some African societies view children as incarnations of the spirit of departed family members.

atualidade e nas diásporas negras, as mães negras são as principais responsáveis na construção de mudanças sociais na sua família e conseqüentemente na comunidade negra. As mães negras são as guardiãs das tradições e da cultura e enfrentam grandes dificuldades de exercerem esse papel devido a colonização de pensamentos e costumes introduzidos pelos invasores europeus, a esse respeito:

Sob dominação européia o processo de deculturalização teve sérias conseqüências para o pensamento e os comportamentos dos povos colonizados, especialmente aquelas cujos valores culturais são baseados em sistemas de crenças matriarcais. As primeiras dificuldades do patriarcado, especialmente para pessoas africanas, giram em torno da capacidade de manter a família, em venerar a mulher, reverenciar o papel da maternidade e da paternidade, e respeitar a integridade de meninas e meninos como o bem estar e o futuro da sociedade. Como mãe, as mulheres africanas devem lidar com o racismo que desvaloriza a sua feminilidade e, portanto, seu status. Como portadoras da cultura a responsabilidade da mãe Africana para manter a unidade cultural tem sido cercada de perigos inumeráveis. Tendo, portanto, mostrar a resistência de algumas mães africanas que, em face de obstáculos enormes, são capazes de ver o valor de suas “africanidades” e conscientemente transferem esse conhecimento para seus filhos (DOVE, 1998, p. 13, tradução nossa)<sup>22</sup>.

A compreensão da mulher como uma portadora de cultura sagrada é ainda bastante forte em Guiné Bissau. Dentre os relatos de um homem guineense falando sobre sua infância, houve uma grande referência a sacralidade envolvida na maternidade, e ao relatar seu pertencimento e a história de seu o grupo étnico, a matrilinearidade se faz muito presente, explica:

[...] hoje eu costumo dizer que eu sou Pepel, em razão da minha linhagem matrilinear, a qual determina que o filho segue a etnia da

---

<sup>22</sup> O trecho acima foi uma tradução minha, segue o original. Under European domination the process of deculturalization has had serious ramifications for the thinking and behaviors of oppressed peoples, especially those whose cultural values are grounded in matriarchal belief systems. Difficulties in the face of patriarchy especially for African people, center around the ability to maintain the family, venerate the woman, revere the role of motherhood and fatherhood, and respect the integrity of girls and boys as the wealth and future of society. As a mother, the African woman must contend with the racism that devalues her womanhood and therefore her status. As bearers of culture the African mother's responsibility for retaining cultural unity has been beset with myriad dangers. I have therefore tried to show the resilience of some African mothers who, in the face of such tremendous obstacles, are able to see the value of their Africaness and knowingly transfer that understanding to their children

mãe. A relação do filho com a mãe “laços biológicos” é mais valorizada, em detrimento da relação com o pai. Na tradição Pepel, este último, é tido como “coadjuvante” na gestação do filho [...] Isso acarreta em certas práticas de iniciações, nas quais sou obrigado a participar, para que eu seja aceito como membro do grupo e merecedor do reconhecimento dos meus antepassados e dos espíritos protetores.

Segundo Bâ (2003, p. 51), “Tudo o que somos e tudo o que temos devemos somente uma vez ao nosso pai, mas duas vezes a nossa mãe [...] é por isso que na África a mãe é respeitada quase como uma divindade.” Essa forte relação com o materno foi bastante relatada pelo homem e pela mulher guineenses, suas narrativas nos permitem compreensões sobre a extensão da divindade da maternidade para as mulheres. A responsabilidade de cuidar e educar as crianças é uma atribuição sagrada, que confere certa autoridade às mulheres e, por isso, desde o nascimento, a criança aprende a reconhecer a autoridade na mulher, seja ela sua mãe, sua irmã mais velha, sua tia, vizinha ou alguém que não tenha nenhum parentesco sanguíneo. Exemplifica-se com o relato do homem guineense:

[...] engraçado eu tinha uma tia [...], como as casas estavam organizadas em círculos, a casa dela era o centro de diversões, todo mundo ia para lá. Então ela servia comida em um prato, num recipiente grande para todo mundo comer, porque tem esse costume de comer todo mundo junto. E ela também, servia como, digamos que a pessoa que vigiava (risos), que fazia e era a guardiã da moral (risos) do lugar. Então você não podia xingar, você não podia brigar, porque se você fizesse alguma coisa que fosse contrária a norma, todo mundo falava eu vou contar para fulana, eu vou explicar o que você fez. E geralmente, se ela mandar um grupo te pegar, eles te pegam! (risos) E ela tinha um chicote (risos), para repreender as crianças. Então na minha época, quando eu era criança, o grupo que cresceu junto comigo andava muito na linha, porque se você aprontasse algo teria muito mais medo dela do que dos seus pais. [...] Mas na casa dela tinha também um recipiente que todo mundo podia beber, então ela tratava com doce numa mão e o chicote na outra e todo mundo tinha que estar na linha. E era uma coisa que era legitimada, ninguém, nenhum pai ia para lá, tanto os de dentro como os de fora para tirar satisfação com ela. Basta falar que a fulana fez isso, então os pais sabiam que se ela fez, então a pessoa merecia. Então não acontecia só com as pessoas que moravam no lugar onde eu moro, onde eu morava, mas com as pessoas que vinham de fora. Então bastava você chegar

para ser avisado que você não podia brigar, não podia xingar, não podia fazer nada, senão a Tia Fulana manda e a gente obedece.

A mulher guineense, que pertence ao grupo étnico Mancanhê, teve uma experiência distinta do seu colega, pois foi uma criança que pouco saía de casa. Entretanto, por olhar de seu portão e janelas, relata como seus vizinhos e vizinhas viviam, situação de muita semelhança com a experiência relatada anteriormente.

Então criança fica na casa de vizinhos, é diferente daqui [São Carlos], tipo aqui você fica praticamente só na sua casa. Mas lá é diferente já, você mora em uma rua e conhece a pessoa que mora desde a primeira até a última esquina da rua. Só que aqui, não! Porque lá a gente tem aquela convivência já, criança fica com qualquer um. Tipo a mãe não liga muito, qualquer um trata, tipo é seu filho, mas outro dá banho, trata, dá de comer, às vezes dorme lá, porque tipo é um hábito comum isso. Diferente do que é aqui, né? Mas quando a criança faz uma coisa errada, a vizinha pode sim achar que ela pode bater na criança para corrigir, depois quando chega a mãe fala [...] Elas [as crianças] ficam brincando, só que dá vontade de sair para brincar, só que o meu pai não deixava, porque a criança ela tem a hora de brincar, a tarde ou de manhãzinha, você vê todo mundo brincando para lá e para cá. Só que a gente não tinha esse privilégio de sair correndo, porque meu pai não deixava. Bom a gente brincava quando ele saía para o serviço, aí minha mãe deixava, até quando ele estava voltando, (risos) aí a gente ia logo para casa de novo (risos).

Os relatos acima demonstram que a responsabilidade pela criança é de todos na comunidade, mesmo vivendo em lugares diferentes e de etnias distintas essas tradições permanecem. Os estudantes guineenses relataram que nas línguas de seus grupos étnicos, ou mesmo em Crioulo não há uma palavra que se refira ao período da vida em que somos crianças, mas que em geral todos na comunidade sabem o nome das crianças e conhecem não só as crianças como as suas famílias.

Compreender as raízes da percepção africana sobre a criança e a infância é inverter o olhar historicamente naturalizado adulto e racista sobre a criança negra, por um olhar que seja projetado de forma enraizada, em sua cultura, povo, jeitos de estar no mundo, é um olhar com a sua comunidade de origem. Os resultados dos efeitos da colonialidade sobre a infância de crianças negras podem ser verificados nas trágicas estatísticas, apresentadas em Unicef (2005), que denunciam alto índice de mortalidade,

baixo índice de desenvolvimento humano, falta de acesso à educação, péssimas condições de moradia, entre outros onde a criança negra está sempre fragilizada.

[...] as crianças são especialmente vulneráveis às violações de direitos, à pobreza e à iniquidade no País. Por exemplo, 29% da população vive em famílias pobres, mas, entre as crianças, esse número chega a 45,6%. As crianças negras, por exemplo, têm quase 70% mais chance de viver na pobreza do que as brancas; [...] Com 98% das crianças de 7 a 14 anos na escola, o Brasil ainda tem 535 mil crianças nessa idade fora da escola, das quais 330 mil são negras (UNICEF, 2010, p.15).

Conforme já foi dito anteriormente, a sociedade brasileira projetou sobre a infância negra perspectivas higienistas que reduzem as crianças negras o fardo de ser um problema social e não ter lugar na sociedade. Para as compreensões filosóficas de mundo africano, a percepção da infância negra é de crianças nomeadas, enraizadas e sagradas. Eis aí a contradição e paradoxo a respeito da infância de crianças negras!

Considerando o paradoxo acima, e que as representações africanas de infância alertam para a impossibilidade de se pensar a criança de forma isolada, reconhecendo que na atualidade as crianças passam grande parte de seu tempo nas instituições de ensino, onde obtivemos relevantes e significativos avanços na Educação Infantil e nas políticas de combate ao racismo a partir de novas práticas pedagógicas, cabe buscar compreender as relações experienciadas no referido espaço.

Faz-se necessário compreender e conhecer, não só as relações estabelecidas entre as crianças e entre as professoras e as crianças, como já realizado em pesquisas anteriores, mas é imprescindível compreender “que percepções de infância de crianças negras revelam professoras de educação infantil a partir de suas experiências de formação”. Ou seja, a forma como as referidas professoras percebem, concebem, tateiam, ouvem, olham, sentem e significam a infância das crianças negras, é o que busco identificar e compreender. E certamente os resultados a respeito das percepções

sobre a infância de crianças negras poderão auxiliar no desenvolvimento de futuras propostas para a formação de professores para a educação das relações étnico-raciais.

As referências teóricas que abordou compreensões sobre percepções, horizontes, Educação Infantil, colonialidade, crianças e infâncias aqui apresentadas incidem sobre a opção metodológica para coleta, análise e compreensão dos dados da pesquisa. Dessa forma o capítulo seguinte trata a respeito da metodologia da pesquisa, que foi construída a partir de uma postura metodológica que recebeu amparo das referências teóricas.

## **CAPÍTULO 2 – Caminhos da pesquisa.**

O presente capítulo trata da metodologia da pesquisa. Ressalto conforme Cota (1997) que as referências teóricas apresentadas anteriormente informam os procedimentos e passos dessa pesquisa, pois implicam não somente em reflexões e argumentos, como encaminham práticas. Dizendo de outra forma, as referências teóricas encaminham o posicionamento da pesquisadora na coleta de dados e interpretação dos resultados. Sendo assim as referências teóricas e as metodológicas se completam sendo indissociáveis.

Dessa forma, a presente pesquisa busca, para sua realização, orientações na Fenomenologia de Merleau-Ponty, e dialoga diretamente com filosofias africanas. É nesse diálogo que se busca construir a pesquisa, pois orientações apoiadas na Fenomenologia e em filosofia de raiz africana garantem que os significados atribuídos aos que nos cercam, nos conduzem a significarmos a nós mesmos.

A partir dessa compreensão, a pesquisadora busca se acercar dos processos vivenciados e descritos pelas professoras da instituição de Educação Infantil afeta a uma universidade federal, ao construírem suas percepções sobre infância de crianças negras que informaram como elas significam a infância e as crianças negras.

### **Significados da inspiração e postura fenomenológica.**

Para compreender os processos que constituem os significados de infância negra com as professoras de Educação Infantil, foi preciso conforme indica Merleau-Ponty (2006) entrar em contato com os fatos, compreende-los em si mesmos, de ler-los e decifrar os significados que carregam. E em Silva (1997), Bernardes (1989), Suransky (1980), Cota (1997) e Muller (2001), busquei os procedimentos para desenvolver uma

análise compreensiva dos dados, bem como orientações para me aproximar das experiências vivenciadas pelas colaboradoras da pesquisa que pudessem revelar suas percepções de infância a respeito das crianças negras. Vali-me das referidas autoras para construir uma postura de pesquisa e conduzir cada uma das tarefas que constituem o processo de pesquisar o fenômeno - no presente caso a construção de percepção sobre a infância de crianças negras - enquanto este se forma, se retoma e se torna a formar.

Fenômeno conforme Bernardes (1989, p.45) “[...] é o modo de aparição das coisas à consciência [...]” no caso desta pesquisa é a forma como as professoras expressam o percurso que as tem levado a perceber, conhecer e compreender as condições em que se constroem a infância de crianças negras. Segundo Bernardes (1989, p. 45) “[...] o interesse na fenomenologia dirige-se para o modo como coisas ou eventos mostram-se ao sujeito na sua concretude, por inteiro, fazendo-se presentes à sua consciência”.

Conforme já expresse anteriormente a presente pesquisa se inspira na Fenomenologia. Ao afirmar que uma pesquisa se inspira na Fenomenologia indicamos que:

- não partimos de idéias concebidas anteriormente, ou seja, a partir de estudos ou de idéias pré-concebidas;

- que as pessoas com quem convivemos em busca de compreender um processo, no presente caso, o constituir-se da percepção de infância das crianças negras, também são pesquisadoras;

- o foco não é o resultado do processo, mas o seu acontecer;

- é mais importante o que é peculiar, próprio ao processo observado do que o que é comum a outros processos similares, ou seja, o que interessa não é primeiramente o que se repete, mas o contrário, o que é único;

- a análise dos dados é expressa sob a forma de uma descrição compreensiva que busca articular os diferentes significados expressos por cada uma das colaboradoras no ato de pesquisar.

Em outras palavras quando digo que uma pesquisa se inspira na Fenomenologia, estou dizendo que ela sugere e orienta a postura e procedimentos da pesquisadora ao coletar, organizar, analisar, sintetizar (articular) os dados sob a forma de descrição compreensiva. Assim é como se realizássemos um movimento de inspiração, nós captamos ar aos nossos pulmões, o transformamos em oxigênio, de acordo com nossas possibilidades, para que no movimento de expiração possamos lançar um composto entre oxigênio e carbono. E assim fazemos em uma pesquisa que se inspira na Fenomenologia, ao realizarmos o movimento de inspiração temos consciência de que não nos apropriaremos de toda a filosofia da Fenomenologia (ar), mas podemos nos pautar em uma postura fenomenológica (oxigênio), assim somando nossas referências a postura fenomenológica, temos uma forma de fazer pesquisa em educação (composto entre oxigênio e carbono), inspirada na Fenomenologia (ar).

Portanto é a postura de pesquisadora que se fundamenta nos aportes fenomenológicos, postura essa que implica em familiarizar-se com o fenômeno em questão a fim de poder descrevê-lo e compreender, com a maior precisão possível, as experiências que formam as percepções sobre a infância negra nas professoras de Educação Infantil, dessa forma o objetivo é a compreensão dos processos e não a explicação dos mesmos.

Uma postura inspirada na Fenomenologia exige suspender o que se sabe, seus conhecimentos prévios, seus preconceitos e julgamentos, postura essa que segundo Bernardes (1989, p.46) consiste em: “Fazer a ruptura da atitude natural (geradoras das certezas positivas) por meio dos procedimentos de ‘colocar entre parênteses’ as

categorias analíticas ou explicativas reveladoras de pré-juízos derivados do saber constituído ou mesmo do saber ingênuo do senso comum”.

Por isso, o movimento da pesquisa inspirada na Fenomenologia necessita de imersão, de aprofundar-se para aproximar-se o máximo possível das vivências e expressões acerca do que se busca compreender. Compreender neste caso, pode ser interpretado nos termos de Dussel (1977), trata-se de prender diferentes significados entre si. E dessa forma compreender implica captar o concreto de atos, pensamentos e gestos, re-significar sentidos, construir valores com os outros, no presente caso sobre infância de crianças negras.

Para que o compreender dos processos seja possível é necessário que a pesquisadora e as colaboradoras entendam quais os papéis que exercem no ato de pesquisar, ou seja, como podem buscar desvelar as compreensões em conjunto.

### Quem são as colaboradoras, quem é a pesquisadora?

Considerando o ser humano em sua totalidade, compreendo as professoras de Educação Infantil como colaboradoras da pesquisa e que, conforme destaca Bernardes (1989, p. 50), as pessoas que participam de uma pesquisa, “não podem ser tratadas como um objeto passivo de pesquisa”. Por isso busquei estabelecer uma relação sem hierarquias, e isso permitiu que tanto pesquisadora como as demais colaboradoras se educassem no processo de pesquisar. Como diz Silva (1987, p.102) “[...] o ser humano é intrinsecamente mostração, é se fazer ver; que ao se dar ao mundo com os outros e pelos outros para significá-lo, também é significado e significa-se a si mesmo”.

Dessa forma ao buscar compreender as percepções de infâncias negras expressas pelas colaboradoras da pesquisa eu pude me significar enquanto pesquisadora, deixando de lado os meus julgamentos prévios, as minhas certezas e lançar-me nos horizontes

apresentados pelas colaboradoras em busca de suas experiências que constituíram e constituem significados de infância negra.

No caso da presente pesquisa, a possibilidade de nos significarmos umas com as outras, pesquisadora e professoras, fortaleceu-se diante de horizontes comuns que nos aproximaram e facilitaram o sentimento de confiarmos umas nas outras. Isto é, o fato de sermos todas professoras de Educação Infantil preocupadas com a educação das relações étnico-raciais e atuarmos por um período na mesma instituição de ensino nos uniu na busca de compreender como poderíamos construir uma educação equânime naquele espaço. Dessa forma:

O objeto cuja compreensão busco ao empreender uma pesquisa, não é passivo em relação a mim compreender. Objeto é o que se oferece ao meu conhecimento, é o que é lançado diante de mim, que se oferece à minha vista, aos meus sentidos, se apresenta a minha percepção. Eu tendo para este objeto e ele tende para mim. O meu interesse é o “objeto em mostraçãõ” é o fenômeno que institui o objeto, e ao desvelar este fenômeno, desvelo a mim própria. Em outras palavras, não sou um elemento externo às circunstâncias em que se encontra o que quero compreender (SILVA, 1988, p.110).

No dizer de Silva (1987), o processo de pesquisar é um processo de formação da pesquisadora bem como das colaboradoras. Assim é no convívio que nos formamos e que desvelamos as construções das percepções de infância negra.

A convivência implicou em confiança mútua, pois é esta confiança que possibilita de fato uma relação dialógica e verdadeira, pois o conviver é construído com acolhimento e disponibilidade para o diálogo. É nesse conviver que se constitui a solidariedade, que exige o fazermos juntos, e assim encontrar as compreensões com as colaboradoras e não para elas (Freire, 1994). Por isso é a solidariedade que permite a reciprocidade.

O meu convívio com as colaboradoras da pesquisa inicia-se antes mesmo do projeto de mestrado. Em fevereiro de 2009 iniciei meus trabalhos, como professora na

instituição de Educação Infantil afeta a uma universidade federal, e era responsável por uma turma de crianças com faixa etária de quatro a cinco anos, paralelamente auxiliava a coordenação pedagógica e chefiava a planejar momentos de estudos coletivos voltados a repensar a educação das relações étnico-raciais, conforme anteriormente já exposto.

A minha presença na instituição de Educação Infantil em tela é constante, pois em alguns momentos professoras me convidam para conversas diversas de ordem profissional ou mesmo pessoal. Estar presente me proporcionou conhecer as pessoas que trabalham na referida instituição, saber a quanto tempo atuam, a formação de cada uma, partilhar angústias e alegrias, etc.

No conviver com as professoras colaboradoras da pesquisa, foi construída uma solidariedade das mesmas para com a minha pesquisa, e as outras professoras da referida instituição sabem qual o meu interesse na pesquisa e se disponibilizaram a contribuir. Contudo, não seria possível realizar conversas aprofundadas e coletar dados com mais de vinte pessoas, tendo em vista a profundidade que a pesquisa pretende alcançar com muitas pessoas.

Sendo assim, foram selecionadas três professoras para as conversas aprofundadas, que se pautaram, nos termos de Freire (1992, p. 86) “no respeito pelos saberes de suas experiências que resultam em diferentes compreensões de mundo, educação”, crianças pequenas e no presente caso, de percepções sobre infância negra. Os critérios para a seleção das colaboradoras foram; tempo de atuação superior a dez anos, ser professora na instituição de Educação Infantil afeta a uma universidade federal, possuírem pertencimento auto-declarado diferente entre si: euro-descendente, afro-descendente e nipo-descendente e trajetória profissional com atuações de comprometimento para com a educação das relações étnico-raciais.

Foram adotados nomes fictícios para as colaboradoras, conforme orientações do comitê de ética em pesquisas com seres humanos da UFSCar, que aprovou a realização desta pesquisa. Cada participante tem um pertencimento étnico auto-declarado. Como as colaboradoras da pesquisa são ativistas na busca por uma Educação Infantil equânime, buscaram sempre educar a partir das relações étnico-raciais desde o início dos anos de 1990, opto em representá-las com os nomes<sup>23</sup> de mulheres a frente de seu tempo; Luísa Mahin (colaboradora negra), Patrícia Rehder Galvão (colaboradora branca) e Tizuko Yamazaki (colaboradora nipônica).

NOME	PERTENCIMENTO	TEMPO DE ATUAÇÃO
Patrícia Galvão	Branca	Superior a 20 anos
Luísa Mahin	Negra	Superior a 20 anos
Tizuko Yamazaki	Nipônica	15 anos

As conversas aprofundadas ocorreram em períodos distintos, sendo a primeira delas no mês de dezembro de 2010 com Patrícia Galvão, a segunda em fevereiro 2011 com Luísa Mahin e a terceira em abril de 2011 com Tizuko Yamazaki. Foram gravadas em ambientes onde estavam presentes apenas a pesquisadora e uma das colaboradoras. A primeira conversa se realizou na casa da colaboradora, as outras duas em sala reservada na instituição de ensino que atuam. Durante a coleta dos dados, por meio das conversas, vali-me de um gravador digital e de diário de campo, em que após as conversas registrei algumas impressões, intuições e observações. Neste diário se

---

<sup>23</sup> Patrícia Galvão defendia a participação ativa da mulher na sociedade e na política - e foi a primeira brasileira do século 20 a ser presa política.

Luísa Mahin protagonizou a articulação de todas as revoltas e levantes de escravos que sacudiram a então Província da Bahia nas primeiras décadas do século XIX.

Tizuko Yamazaki se destacou por ser a primeira mulher de origem japonesa a atuar no cinema brasileiro.

encontram, também, registros de outros contatos que mantive por solicitação das colaboradoras da pesquisa.

As conversas aprofundadas giraram em torno de três perguntas orientadoras, que foram elaboradas para possibilitar que as colaboradoras relatassem os processos vivenciados nas construções de suas percepções de infância negra: “Como você se formou professora de Educação Infantil?”, “Como você foi construindo sua idéia sobre a infância negra?” e “Como você recebe a infância negra na instituição de ensino que atua?”.

Não é possível mensurar as durações das conversas, afinal elas não se findam. Para isto, as colaboradoras souberam anteriormente as perguntas bem como a questão de pesquisa. No momento de transcrição, que foi realizada pela pesquisadora, foram acrescentadas observações no diário de campo com o objetivo de auxiliar na análise dos dados.

A transcrição das conversas foi entregue às colaboradoras da pesquisa, para que as mesmas avaliassem e pudessem acrescentar ou retirar o que julgassem necessário. Essa devolutiva possibilitou que as colaboradoras pudessem reorganizar, e reestruturar suas idéias. Esse ir e vir no refletir sobre a própria fala, foi bastante enriquecedor para a coleta dos dados, pois ao lerem seus relatos, as colaboradoras resgatavam parte de seu passado que elucidaria as construções de suas percepções.

### Caminhos percorridos na análise dos dados.

No caminho para construir a análise dos dados, os passos foram feitos apoiados em pesquisadores que se inspiraram na Fenomenologia como: Silva (1987), Bernardes (1989), Cota (1997), entre outros. Com referência as indicações de Silva (1987) citando Giorgi, analisei os dados com:

[...] leitura da transcrição das conversas, das falas, tal como ocorreram, a fim de captar o seu sentido total; releitura, com a finalidade de identificar unidades de significado; retomada das unidades de significado, para situar as que mais intensamente revelam o fenômeno considerado; finalmente organização das unidades de significado numa síntese que expressa a estrutura da experiência vivida (SILVA, 1987, p.129).

Para analisar os dados foi necessário organizá-los por unidades de significados, para tanto os textos transcritos foram lidos inúmeras vezes. Ao identificar as unidades de significados o discurso das transcrições que estavam em primeira pessoa foi modificado para a terceira pessoa, e essa alteração possibilitou maior clareza na organização dos dados.

Para facilitar a análise dos dados, foi elaborado um quadro<sup>24</sup> que incluía os seguintes campos:

UNIDADE DE SIGNIFICADO	TEMA	DIMENSÃO	OBSERVAÇÃO

As unidades de significados são pequenos trechos da transcrição das falas, que por si só portam um conteúdo com um significado. Assim, as unidades de significado servem para ordenar de forma a facilitar a identificação dos temas, que por sua vez, tratam as dimensões em que se desenvolve o processo observado, que presente caso trata-se da formação da percepção de infância de crianças negras.

O tema indica o assunto tratado pela pessoa em cada unidade de significado expressa, são os temas que revelam os significados das dimensões. As dimensões são

<sup>24</sup> Em anexo a pesquisa segue parte dos dados organizados para análise.

desveladas a partir dos temas tratados nas unidades de significados, e elas indicam patamares e circunstâncias em que os processos observados se desdobram. Assim, cada dimensão inclui diferentes temas trazidos por cada unidade de significado, durante o processo que se realiza em três momentos de identificações: de unidades de significados, temas e dimensões. Cabe lembrar que na presente pesquisa buscam-se significados de infância negra.

Voltando ao quadro exposto anteriormente na coluna observações são anotadas impressões, julgamentos e relações com a bibliografia estudada. Essa coluna é muito importante, pois auxiliou a pesquisadora a suspender conhecimentos prévios, os julgamentos, conforme anteriormente exposto.

A pesquisadora então formula, de posse dos dados discriminados, a análise dos dados para o relatório de pesquisa, assim a análise é feita sobre a forma de descrição, que de acordo com a orientação da Fenomenologia é um texto em que se desencadeiam a partir de cada dimensão os significados expressos na fala das professoras.

A seguir é feita a descrição do processo de construção de percepções sobre a infância de crianças negras por professoras de Educação Infantil.

### **CAPÍTULO 3: Percepções sobre a infância de crianças negras em construções e reconstruções do tornar-se professora de Educação Infantil.**

Para compreender as percepções de infância de crianças negras que as professoras de Educação Infantil, participantes desta pesquisa, foram acolhendo ao longo da sua formação como professoras, fez-se necessário que relembassem e assim reconstruíssem os processos que as levaram a se formar tanto no plano profissional como em outras esferas das vidas. Foram reconstituindo referências forjadas no dia-a-dia de convivência com familiares, colegas, alunos, amigos, também nos estudos, no esforço de buscar as fontes de suas percepções a respeito de crianças, infâncias, pessoas negras e não-negras.

Com a intenção de colaborar com esta pesquisadora, as colaboradoras se esforçaram para responder as perguntas que foram orientando a coleta de dados, quais sejam: “Como você se formou profissional de Educação Infantil?”, Como você foi construindo suas idéias<sup>25</sup> sobre a criança negra? e Como você recebe a infância negra na instituição de ensino que atua? A análise dos dados coletados é feita sob a forma de descrição compreensiva das dimensões encontradas, isto é, por meio da apresentação dos desdobramentos de significados atribuídos a cada uma das dimensões em que foram desveladas as percepções de infância de crianças negras, a partir de experiências de formação, do exercício profissional, da vida diária. As referidas dimensões depreendidas de falas das participantes são: *o tempo um formador, formando-se na e para a educação infantil, vivências da própria infância, a infância negra - negação e*

---

<sup>25</sup> Idéias foi utilizado para a pergunta entendendo que este termo poderia nos auxiliar a compreender as percepções das colaboradoras da pesquisa.

*dúvida, criança negra ausente e criança branca presente, percepções e sentimentos racializados, negros marcos e marcas brancas.*

É importante destacar que as dimensões não se configuram como degraus ou patamares, tão pouco, são fracionáveis. As dimensões são complementares umas às outras, por isso em muitos momentos mais de uma dimensão esteve representada em uma única frase formulada pelas colaboradoras da pesquisa. Para melhor compreensão do que estou querendo dizer, façamos uma analogia com as águas de um grande rio, que por sua vez recebe água de outros rios, riachos, cachoeiras, e as águas de diferentes origens e que vão se misturando e formando o todo desse grande rio. Assim, cada água contribui com sua cor, densidade, pureza, impureza e temperatura; no todo do grande rio nunca poderemos separá-las, mas podemos buscar as origens de cada uma das águas que contribuem com este grande rio.

Na análise dos dados da pesquisa, o grande rio seria as fala das colaboradoras da pesquisa que juntas possuem várias dimensões que demonstram como estas professoras ao se formarem construíram suas percepções de infância de crianças negras. As dimensões, por sua vez, são como os afluentes do grande rio em que eu, a pesquisadora, procurei captar como cada um desses afluentes se fazem presentes no grande rio. Para melhor compreensão dos dados apresento as dimensões separadamente, mas lembrando que estas só têm sentido em um todo.

### O tempo um formador...

No decorrer das conversas aprofundadas, as colaboradoras da pesquisa relembrou parte de suas experiências profissionais, familiares, afetivas, religiosas, entre outras e voltaram aos respectivos momentos das referidas experiências. Ao compartilhar as suas experiências de vida com a pesquisadora, elas revelaram que

muitas passagens foram assinaladas pelo tempo. Em outras palavras, as professoras falavam do passado e projetavam-se no futuro, trazendo experiências do presente.

O tempo nas conversações não é representado em uma ordem sequencial passado - presente – futuro, dessa forma traz a possibilidade de desvelar mudanças, conseqüências, opiniões e o ir e vir no tempo que mostra as mudanças das professoras, a medida que percebiam novos significados no jeito de ser das crianças negras, mudavam as suas práticas em relação a essas bem como o tratamento e a conduta em relações com as outras crianças. É o tempo que ajuda as colaboradoras da pesquisa a explicarem como suas posturas profissionais foram elaboradas e re-elaboradas.

O tempo na vida das colaboradoras assinalou passagens em suas trajetórias profissionais. Passagens desveladas nos diferentes tempos referem-se à formação e início de atuação profissional. Segundo os relatos, inicialmente, ao se diplomarem, as professoras imaginavam que estariam aptas a atuar em sua profissão, no entanto o tempo vivido no dia-a-dia com as crianças demonstrou que a formação é um processo contínuo e inacabado, pois foi o convívio com as crianças que fomentou inquietações nas professoras, a respeito de como e o que ensinar.

Para algumas, ser professora era como que uma tendência evidenciada nas brincadeiras de criança, para outras circunstâncias da vida as encaminharam para cursar o magistério, o atravessar do tempo nas diferentes experiências é que foi indicando e possibilitando novas oportunidades e encaminhamentos para a formação de cada uma das colaboradoras da pesquisa. Tizuko revelou que tinha uma predisposição para trabalhar com crianças pequenas, pois foi nas brincadeiras com os seus irmãos que se imaginava a professora que anos mais tarde se tornou.

Então na verdade eu acho que [pausa], olha eu dizia sempre que ia ser pediatra ou professora, depois eu me decidi [...] Bom eu fiz um ano de Administração em São Paulo, mas eu não conseguia me ver, depois de formada, trabalhando nas funções que cabiam ao curso de administração. Então eu desisti do curso e prestei [Pedagogia]

Patrícia, por exemplo, começa a carreira do magistério por uma necessidade pessoal, pois seus interesses iniciais eram voltados a cursos da área de biológicas, posteriormente teve a possibilidade de atuar na área seguindo a carreira de professora. Posteriormente as experiências profissionais anunciaram a ela a necessidade de continuar sua formação. Assim, no decorrer do tempo de sua atuação profissional Patrícia vai se constituindo professora e deixando de lado a sua tendência inicial de busca por formação na área de ciências biológicas.

[...] a minha primeira opção para o vestibular foi Química e Farmácia, na época havia essa possibilidade. Como engravidei, optei em casar, a pessoa com quem eu casei não queria que eu continuasse os estudos, então casei. Mas logo me separei. Depois de tudo isso, fui fazer o magistério. Achava que com a profissão de professora conseguiria conciliar as coisas, em relação a criar minha filha sozinha (Patrícia).

Para Luísa o que a levou a atuar como professora de Educação Infantil foi o objetivo de mudar do Estado em que residia. Embora ela trabalhasse como professora de jovens e adultos e fosse formada em Letras, a Educação Infantil foi uma oportunidade de atingir o objetivo traçado por ela: “Eu vim redistribuída aqui para a creche porque eu queria sair de Rondônia<sup>26</sup>, e a vaga que surgiu foi esta, no estado de São Paulo, aqui na creche” (Luísa).

Ao fazer do início da carreira profissional um marco, as colaboradoras demonstraram o quanto a opção, por vezes escolhida e por vezes forçada, em ser uma profissional de Educação Infantil. Assim as necessidades impostas pela vida, em optar pela carreira docente, não se tornou um fardo na vida das colaboradoras, mas ao contrário permitiu que elas descobrissem a vocação em ser profissionais de educação infantil.

---

<sup>26</sup> Para iniciar o funcionamento da instituição de Educação Infantil em tela, algumas professoras vieram redistribuídas de Rondônia.

O tempo, que é revelado pelas colaboradoras da pesquisa, traz uma exigência de formação contínua, pois foi no dia-a-dia do fazer docente e de se constituírem professoras que elas perceberam o que haviam aprendido anteriormente, no curso que proporcionou sua formação inicial, era insuficiente para realizar o trabalho de qualidade, que se auto-exigiam, com as crianças. Luísa, ao se referir a uma prática de ensino, que desenvolve hoje, de forma a valorizar os saberes das crianças se encontra com uma experiência marcante em relação a mudança de sua postura profissional, mudança essa que impulsionada pelo tempo, a leva a perceber a necessidade de uma formação constante:

Então, de certo modo, eu já havia iniciado a formação dessa postura profissional que acabei aprimorando um pouco mais aqui, com a pedagogia, especificamente em Educação Infantil. E que está longe do ideal ainda, porque, estudar e refletir a prática é preciso, sempre (Luísa).

Essa constatação sobre a necessidade de formação constante traz uma denúncia por parte das colaboradoras, que relatam a falta de oportunidade de pensar na Educação Infantil durante sua formação inicial. Para Tizuko:

Revistando algumas coisas que estudei na universidade vi que não aprendi nada sobre infância, quem dirá sobre infância negra. Bom eu acho que a gente não foi preparada para pensar na infância, acho que a gente não sai preparada do curso para atuar na Educação Infantil. Eu pelo menos não me senti preparada para esta atuação.

Dessa forma podemos perceber que com o passar do tempo as colaboradoras da pesquisa vão avaliando suas formações e buscando diferentes recursos para a melhorar suas práticas pedagógicas. São as crianças quem orientam e alertam as profissionais de Educação Infantil para as suas necessidades reais de aprendizagem.

No ir e vir do tempo de exercício, do magistério as colaboradoras anunciam suas mudanças de paradigmas sobre a educação, sobre a sua atuação enquanto professora e também sobre seus entendimentos em relação a vida e ao exercício da profissão.

Na memória dessas mulheres foi possível encontrar parte da história da formação de professores no Brasil, embora Luísa e Patrícia cursassem o ensino superior após a conclusão do magistério em nível médio, o pré-requisito para a atuação como professora, na década de 1980, era o magistério. O empenho dessas mulheres em prosseguir sua formação já nos anuncia suas formas de perceber a sua profissão, como um processo contínuo e, portanto, inacabado de formar-se professora.

A decisão pela carreira foi se configurando a partir de tentativas “de ensaio e erro”, assim também o fazer-se profissional, é um constante “ir e vir” em suas formas de significarem a si mesmas e as crianças que estão a sua volta. Dessa forma, também, as práticas pedagógicas voltadas a educação das relações étnico-raciais foram se estruturando aos poucos, com o passar do tempo elas puderam acrescentar novos significados as suas compreensões de infâncias, de crianças e de infância de crianças negras.

Eu também passei por essa postura [acreditar que o negro é inferior] mesmo sendo negra, olhar o aluno negro dessa maneira. Isso foi se alterando com o tempo, através de informação e formação (Luísa).

Quando Luísa afirma que sua visão sobre os negros/as foi se modificando com o tempo, ela anuncia que as mudanças não ocorrem de forma estanque, mas ocorrem de forma contínua e permanente. Assim se as crianças orientam e alertam as professoras de Educação Infantil sobre suas necessidades reais de aprendizagem, é o passar do tempo e as experiências que nele se produzem que fundamentam, consolidam e fortalecem a formação da professoras de Educação Infantil. Pois é no atravessar do tempo que as colaboradoras da pesquisa percebem a necessidade de desenvolverem um trabalho permanente voltado a educação das relações étnico-raciais:

Porque a gente vivia essa angústia de tentar encontrar uma maneira de um trabalho permanente de formação do professor [para a educação das relações étnico-raciais] para todo dia e não para eventos, para dizer que cumpriu com calendários de datas comemorativas, e eu acho

que fomos encontrando meios de abordagem e inserção destas relações no cotidiano (Tizuko).

Na dimensão que anuncia o tempo como um formador, fica explícito o eixo central na constituição do fazer-se professora e é neste fazer-se professora que encontramos as alterações de percepções sobre a infância de crianças negras. Essas alterações só foram possíveis com a autorização do tempo, que influenciou e influenciou nas percepções sobre as crianças, das colaboradoras da pesquisa.

O tempo promoveu experimentações positivas e negativas sobre as relações étnico-raciais em torno da vida das colaboradoras. As angústias, as dificuldades, os preconceitos e o racismo por elas vistos ou mesmo vivenciados foram se modificando, no decorrer do tempo com o auxílio das pessoas que passaram por suas vidas e que influenciaram em suas formações. Nas conversas aprofundadas foram mencionadas diversas pessoas, que foram muito significativas em várias experiências das colaboradoras, mas o grupo de pessoas que agiu com maior intensidade na vida das professoras foram as crianças com quem têm trabalhado e que, com o passar do tempo, foram formando-as professoras.

### Formando-se para e na Educação Infantil

Ao relatarem como se formaram profissionais de Educação Infantil as colaboradoras evidenciam a importância dos cursos que realizaram com o objetivo de atualizar informações, conhecer ou aprofundar conhecimento de teorias, de práticas pedagógicas exitosas especialmente aqueles realizados após a graduação. Apresentam, elas, que o exercício da profissão fez com que buscassem ampliar seus conhecimentos não só participando de cursos, oficinas, como também recorrendo a resultados de pesquisas sobre questões que as preocupam, bem como constituindo grupos para refletir sobre a Educação Infantil, quer seja no seu local de trabalho, quer em espaços como o

Fórum Paulista de Educação Infantil, grupos de pesquisa, entre outras formas de convívio e estudos com colegas interessados em aperfeiçoar a ação pedagógica na Educação Infantil.

Enquanto atuava como professora de Educação Infantil e simultaneamente cursava a graduação em Pedagogia, Patrícia relata que se empenhou e dedicou a pesquisa.

Atuei cinco anos, [como professora de Educação Infantil] foi o meu primeiro emprego, atuei com a faixa etária primeiro de três anos, depois cinco anos, depois voltei para três anos. Quando cursava Pedagogia, me envolvi em um projeto de pesquisa com a professora, da UNESP de Araraquara. O projeto tratava-se de uma pesquisa-ação. A pesquisa tratava de uma intervenção na rotina diária dos berçários. Então, a Educação Infantil foi acontecendo na minha vida, e lógico, que eu fui gostando.

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.

Então o grupo de professores [...] passou a ter esses estudos em serviço, as leituras, as discussões, essa coisa de estar refletindo sobre a prática [...] Ela [pedagoga] veio com a teoria e me apresentou coisas que talvez eu já estivesse buscando. Então, de certo modo, eu já havia iniciado a formação dessa postura profissional que acabei aprimorando um pouco mais aqui (Luísa).

As referências do fazer docente se consolidam no encontro das teorias aprendidas na universidade com o exercício da profissão, com a construção de práticas

pedagógicas, com as relações humanas que são estabelecidas no cotidiano da Educação Infantil. Assim desvela-se que as colaboradoras da pesquisa possuem uma percepção que indica a necessidade de formação constante, que favorece o encontro das referências teóricas oferecidas pela formação inicial, com a prática cotidiana.

Essa especificidade, conforme expresso pelas colaboradoras, pode ser atribuída à atmosfera da universidade, pois há que se considerar o diferencial de atuarem em uma instituição de Educação Infantil que está vinculada em uma universidade e por isso proporcionar atuação no processo de ensino, pesquisa e extensão e sem dúvida esta especificidade traz muitas possibilidades e incentivo de formação profissional para as professoras que lá atuam.

Para Tizuko a organização e mobilização das professoras de Educação Infantil é uma forma de construir uma educação de qualidade.

Vimos muitas situações em que há adaptações do Ensino Fundamental para a Educação Infantil, temos mesmo discutido as especificidades da Educação Infantil no fórum regional de Educação Infantil como forma de fortalecer e articular os profissionais, as atuações e para uma Educação Infantil de qualidade... (Tizuko).

Assim as professoras de Educação Infantil seguem na busca do encontro entre a sua formação teórica e a sua prática docente, pois denunciam que os aprendizados iniciais contemplavam apenas o Ensino Fundamental e não abordavam a educação das relações étnico-raciais, por isso, as suas experiências com as crianças foram demonstrando a necessidade e reconhecimento de que suas formações são processos inacabados e se fortalecem na prática docente.

Ao desvelar os significados de formação para as colaboradoras da pesquisa foi possível compreender que sempre ao se referirem a formação elas convocavam verbos para descrever as sensações do processo de formar-se profissional, verbos esses conjugados no tempo infinitivo, trazendo sempre uma perspectiva de um processo

inacabado e contínuo, para as professoras formar-se profissional de Educação Infantil é: mudar, escolher, optar, gostar, experimentar, receber, sintonizar, lembrar e buscar, buscar e buscar sempre.

Foi na busca contínua por uma formação que considerasse as especificidades da Educação Infantil e principalmente a educação das relações étnico-raciais, que possibilitou-as, desde 1995, participar de cursos que objetivam combater o racismo e as desigualdades, a maioria deles ofertados na universidade em que a instituição que atuam está afeta.

Os referidos cursos foram de grande importância, forneceram forte influência em suas práticas pedagógicas, por exemplo, todos os projetos que atualmente as professoras desenvolvem com as crianças na instituição que atuam são orientados de forma a contemplar a cultura africana e afro-brasileira, todas as imagens em cartazes e vídeos contemplam a diversidade étnico-racial da sociedade brasileira, além disso, a educação das relações étnico-raciais é um objetivo diário e não relacionado apenas as datas comemorativas, ou momentos esporádicos. Ou seja, as professoras aprenderam em seus cursos de formação e no convívio com as crianças, um conjunto de técnicas para incluir a educação das relações étnico-raciais. A esse respeito Tizuko relata algumas de suas atividades.

[...] o calendário, para retratarmos as diferentes famílias ocidentais, orientais, negras indígenas, com roupas diferenciadas, com costumes em cartazes, [...] são percepções que as crianças já foram de uma certa maneira amadurecendo [...] as situações cotidianas demonstram que a partir das relações das crianças muito simples e ingênuas como a pergunta de uma criança sobre como é a aparência de sua avó, na sua fala: “Como é o corpo da sua vó?” demonstra na verdade uma preocupação e certa responsabilidade por retratar e ilustrar o texto de seu amigo de forma fidedigna, porque ele sabe que o amigo é negro portanto, confirma uma informação para desenhar a vó dele da melhor maneira, da maneira como ela é (Tizuko).

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 colaboradoras aprenderam as “técnicas” de educar para as relações étnico-raciais. E assim promovem atividades como:

[...] quando levamos os bebês negros [bonecas/os] para a nossa sala, eram estas as bonecas que eles mais queriam, e ai eles brigavam por causa dos bebês negros, porque eles queriam só os bebês negros [...] a música africana que cantamos no dia da visita do professor [professor visitante dos Estados Unidos] eles amam, eles estão brincando e ficam cantando o tempo todo (Tizuko).

As professoras também promovem eventos para evidenciar os trabalhos voltados a educação das relações étnico-raciais, e valorizam a construção da identidade na criança.

O que viria primeiro em termos da área de conhecimento de conteúdo para ser trabalhado com criança é a questão da identidade mesmo, então, a questão da infância negra e de todas as etnias que compõem a nação Brasileira. Eu acho que isso é fundamental. Tanto é que já há a dois ou três anos, as apresentações de despedidas das crianças que estão no último ano, é sobre essa temática (Patrícia).

As professoras demonstram que possuem inegavelmente uma prática pedagógica voltada a educação das relações étnico-raciais, buscam inserir a cultura africana e afro-brasileira em todos os momentos em que estão junto as crianças, buscam aprender sobre, ousam realizar trabalhos abordando as histórias sobre os orixás, investem em materiais apropriados, criam novos materiais, etc.

### Vivências da própria infância.

As colaboradoras da pesquisa demonstraram, durante as conversas aprofundadas, que a construção de suas percepções de infância se iniciaram nas

vivências de suas próprias infâncias. Para expressar suas percepções sobre a infância, elas se reportam aos seus respectivos períodos de infância, o fato de trabalharem com crianças pequenas faz com que busquem e re-elaborem suas experiências de infância.

Quando as colaboradoras retomaram suas experiências de infância, deixaram explícito que como professoras de Educação Infantil constantemente chamam e convocam suas experiências de infância, quer seja na sua própria infância, quer seja na infância das crianças que estão a sua volta e com quem convivem seja na instituição em que trabalham, seja em outros ambientes das suas famílias, da sociedade.

Patrícia, ao falar da infância, inicia verbalizando as dificuldades em ser criança.

Bom ser criança já é difícil né?! Porque a criança não é respeitada no que pensa, é sempre vista como algo engraçado, por mais que a gente tente trabalhar diferente, é sempre algo engraçadinho, algo que parece sempre vulnerável a tudo. E quando faz birra, fica mais difícil de compreendê-la. Eu acho que estou resgatando a minha própria infância, porque às vezes tento verbalizar uma coisa séria, e os adultos dão risada (Patrícia).

A passagem acima nos mostra como as experiências de infância se fazem presentes na vida adulta, de um lado porque o lá vivido, ou mesmo sofrido pode continuar orientando o jeito de comportar, de observar o que se passa ao redor, de se relacionar com as pessoas, de interpretar suas reações. É este retomar da própria infância que possibilita as professoras de Educação Infantil identificar algumas das características próprias do que consideram socialmente como comportamento infantil, e ao confrontarem essas situações de desrespeito, elas conseguem identificá-las na vida adulta. Essa relação entre a infância e a vida adulta revela que não deixamos de lado as nossas experiências de infância, ao contrário, essas experiências podem ajudar a alicerçar o trabalho das professoras de Educação Infantil.

As participantes demonstram que as suas compreensões de infância, também, foram construídas com o auxílio das crianças, que conviveram com elas enquanto seus

pares na própria infância, e também, com as crianças da atualidade com as quais convivem diariamente em seu trabalho. Tizuko relata que em suas brincadeiras, com os irmãos, eles assumiam papéis que eram próprios de adultos e assim iam significando diferenças entre ser criança e ser adulto homem, ser adulto mulher. A convivência com outras crianças, meninas e meninos, possibilitava que se confrontassem com os diferentes deles próprios, neste caso, os adultos. Como se vê desde criança construía não apenas suas percepções de infância, mas também construía suas percepções sobre as pessoas grandes, os adultos.

Eu sou filha caçula e a gente sempre brincou muito lá em casa, e a gente sempre brincou de ser professor (risos), eu e os meus irmãos. Na verdade eu acho que toda criança brinca de ser professor, sabia? [...] porque eu vejo hoje que as crianças brincam de ser professores, esses dias uma mãe veio me falar que comprou uma lousa e estava brincando com a criança mas que ele (a criança) é que era o professor.[...] Quando se tem irmãos a brincadeira de ser professor é bastante comum também (Tizuko).

No relato de Tizuko fica explícito a facilidade que a criança tem de se imaginar como adulta/o, entretanto, há uma dificuldade enquanto adulto/a de se imaginar enquanto criança. A criança vai se construindo criança na comparação e também no confronto com o adulto, ao se imaginar adulto. Entretanto, com o crescer parece que as pessoas esquecem o foi ser crianças, pois é mais difícil o movimento inverso, o adulto se imaginar criança, no lugar de crianças. Talvez se o conseguisse, facilitaria o se relacionar com as crianças que estão a sua volta.

Ah! e sobre infância me lembro que uma vez a gente fez uma pesquisa, não lembro em que ocasião, mas eu sei que quando perguntávamos sobre a infância as pessoas falavam de escola. Entendeu? Talvez sei lá tenha alguma coisa a ver. Estou tentando me lembrar, penso que foi uma atividade de uma disciplina do curso a distância que foi ofertado em que foi tutora. Era uma produção textual que propunha que o aluno “falasse” como uma criança e sobre a infância, eu acho que era isso. Vários trabalhos vinculavam a infância com a escola, um deles afirmava que não se poderia falar em infância sem se falar de escola. E foi legal, porque é difícil nos posicionarmos hoje como uma criança, de fato houve muitos relatos sobre a dificuldade de se colocar no lugar de criança, de falar do lugar da

criança, porque você não está mais nesse lugar, é claro, você já passou por isso (Tizuko).

Falar, pois, de infância por adultos é se falar de um lugar, lugar este já experienciado, vivido e deixado. Entretanto, conforme expresso pelas colaboradoras, a infância se constrói por meio das experiências vividas e como podem ser deixadas as experiências que vivemos? Essas experiências de infâncias continuam a lançar-se sobre suas vidas no dia-a-dia de seu trabalho, provocadas pelas presenças e interpelação das crianças com quem interagem no cotidiano da vida profissional.

As experiências de infâncias, como não poderiam deixar de ser, circunscrevem-se em formas de relações entre adultos - crianças e crianças - crianças, relações essas marcadas por pertencimento étnico-racial, condição socioeconômica, diferenças regionais, gênero, entre outras.

Segundo as experiências das colaboradoras, ser criança é uma condição que pode desqualificar sua humanidade em uma sociedade adultocêntrica, isto é, sociedade na qual estão subjulgados os não adultos (crianças, jovens e idosos). Bem com ser negro/a é uma condição que pode desqualificar a humanidade de uma pessoa, em qualquer faixa etária que esteja, em uma sociedade eurocêntrica. Ao imaginar como seria sua vida se fosse uma criança negra Patrícia diz: “Então acho que ser criança já é difícil, e, ser criança negra é difícil duas vezes, devido à discriminação que infelizmente existe, isso pra mim foi sempre notório”.

[...] assim na minha infância, eu tive poucas amigas negras eu tive só uma amiga que era negra. A mãe dela só tinha filhos homens, ela era filha adotiva. E eu não sei, eu sempre achava... se bem que eu gostava daquela mulher! Mas eu achava que aquela mulher queria fazer dela uma empregada, entendeu?!(Patrícia)

Enquanto Patrícia pode imaginar como seria a vida de uma criança negra, Luísa retrata partes das dificuldades que vivenciou em sua infância e faz uma relação da sua experiência de vida com as experiências dos demais negros/as.

Eu, por exemplo, fui uma criança que sofreu preconceito desde muito cedo e dentro da minha própria casa, eu acho. Porque assim, essa coisa do cabelo, que começaram alisar desde muito, muito, cedo, porque era armado, tinha volume. Ou seja, gente não é aceita como é. A criança negra, ela não é aceita, o biótipo físico negro não é aceito, assim como não é aceita a sua cultura, a sua maneira de viver (Luísa).

Quando Luísa relembra as experiências negativas com os seus cabelos na infância, ela alerta que o racismo não se limita às características físicas dos negros/as, mas perpassa e ataca sua cultura e sua maneira de viver. Dessa forma, a violência para com as crianças negras começa na modificação de seus corpos, na busca por aceitação e termina no aprisionamento de sua cultura e de seu jeito de viver.

As professoras de Educação Infantil, negra ou não negras apontam que os olhares, as idéias e as percepções dos adultos são atravessados por uma idéia de criança negra, com baixa auto-estima, limitada em suas possibilidades de condição sócio-econômica, sofrida e, sobretudo negada.

### A infância negra - negação e dúvida.

As colaboradoras da pesquisa, conforme exposto anteriormente, possuem muitos cursos de formação sobre a educação das relações étnico-raciais, o conjunto dessas formações soma mais de cem horas, e isso possibilitou que as professoras ficassem alertas para as condições das crianças negras e procurassem fazer o possível para que as crianças negras sintam-se acolhidas nas instituições onde atuam ou atuaram. Entretanto durante as conversações, as colaboradoras só conseguem descrever ou mencionar a criança negra a partir de experiências de negação e dúvida.

Nos relatos, considerações e avaliações de seus percursos como professoras de crianças negras é possível conhecer a compressão das colaboradoras sobre quem as crianças negras não são, ao se referirem sobre as crianças negras, as colaboradoras partem do negar.

Agora hoje eu vejo, que **não, não** é que há carência, o que há é uma dificuldade do sistema de incluir e de aceitar essa cultura, essa negritude! **Não** há uma vontade, uma preocupação, (de fato!) em incluir e aceitar essa cultura, de trabalhar essa cultura, de identificar e fazer com que as pessoas se identifiquem como negras é isso que falta, eu acho. Valorizar! **Não** é que haja a deficiência, há sim, uma dívida, desse país para com os negros, no caso de os negros já terem ficado à margem da História. Mas o negro **não** tem deficiência nenhuma pelo fato de simplesmente ter o biótipo ou a genética que tem. **Não** é a cor da sua pele ou o seu cabelo encarapinhado que lhe diminui a inteligência (Luísa).  
[Grifo da pesquisadora]

As negações são apresentadas a partir de um universo muito amplo, pois não se tratam necessariamente da negação de situações concretas, trata-se, isto sim, da negação de idéias ancoradas no racismo. Contraditoriamente, as colaboradoras ao tentarem negar a ideologia do racismo, acabam por afirmar o branco e ignorar quem é o negro, assim, conseqüentemente, invisibilizam as especificidades relacionadas à infância de crianças negras.

**Não** adianta, a nossa sociedade ainda trabalha com essa idéia [de inferioridade] com as crianças, caso contrário, elas **não** pensariam desta forma. Então, é uma coisa que tem que ser trabalhada, “**não** é o fato de ele ser negro que eu sou melhor do que ele”, o fato de ser branco **não** me torna melhor do que o outro. Bom a gente, eu percebo isso claramente nas relações sociais, nas atitudes (Patrícia).

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.

Então, para essa criança negra que está chegando, não sei, dá essa vontade de garantir tudo isso que os outros já têm. É, como as outras têm o direito, é importante que o da criança negra, também, esteja garantido (Luísa).

No trecho acima Luísa, a professora negra, coloca “os outros” [crianças brancas], como os portadores do direito, ela indica uma naturalização no fato, dos não negros terem os direitos garantidos, a preocupação dela está para com as crianças negras, que segundo suas experiências mostram que ainda não têm direito. Da mesma forma que existe uma naturalização, nas compreensões das professoras, sobre ter e ser da criança branca, existe o contrário para a criança negra uma naturalização do não ter e do não ser. Embora todas as colaboradoras desta pesquisa reconheçam as distorções e desigualdades provocadas pelo racismo e estejam comprometidas a trabalhar com e para a educação das relações étnico-raciais, elas ainda pautam suas referências de infância e de criança a partir de uma perspectiva branca.

Segundo Patrícia e Tizuko há um menino negro na instituição em que atuam que passou por problemas de rejeição por parte dos colegas. Havia crianças que se recusavam a dar a mão para ele, assim ele ficava muito calado durante as atividades e a equipe pensava formas para superar a situação. Atualmente é uma criança muito ativa, falante e inclusive disputada pelos amigos, mas para que isso acontecesse houve um grande trabalho com a turma dele.

Lembro do [menino negro], você lembra né?! Quando chegou [aqui], ele era a única criança nega. Ele tinha idade para falar, mas nada de falar, de emitir pelo menos algum som. Assim em conversava com a mãe dele que também falava pouco com a gente, começamos a nos informar melhor sobre a história dele. A atual chefe daquela época achou minha preocupação exagerada, não sei se era exagero de preocupação, porque toda vez que eu vejo alguma coisa que está dificultando para criança, convido os pais para conversarmos e entender melhor a criança e conseqüentemente, fazer o melhor, aquilo que está ao nosso alcance (Patrícia).

Embora Patrícia tivesse evidências e formação para atuar sobre o problema da criança mencionada acima, ao ser indagada pela chefia ela demonstra dúvidas de como proceder, assim busca outras justificativas para o problema, como por exemplo, o fato da criança e da família falarem pouco. As ações de buscarem outros indícios para os problemas de discriminação étnico-racial resultam em fracasso, pois as colaboradoras nunca saem do resultado da dúvida, é uma luta interna sobre o que percebem e o que acreditam que deveriam e gostariam de perceber.

Esses dias eu me peguei pensando, se o problema fosse a cor da pele, porque que isso aconteceu só com ele, e porque não aconteceu com ela, o que é que pegou? Entendeu? Pensa, será que é porque ele é menino? Não! porque têm outros além dele, já entraram outros meninos, entendeu? Fiquei pensando o que é que aconteceu. Lembra? Então cheguei a pensar se a dificuldade não teria se dado porque ele falava pouco e a menina negra nova na turma fala pelos cotovelos. Esses dias eu me peguei pensando nisso, que trabalhamos por essa abordagem, mas poderia ter sido outra coisa. Então eu fiquei pensando porque é que foi trabalhado nessa [...] fiquei pensando, mas tem a menina negra e nunca rolou nada disso, estive pensando recentemente sobre estes fatos (Tizuko).

Tizuko é professora da mesma turma há três anos e pôde elaborar um trabalho voltado a educação das relações étnico-raciais com a turma e perceber a mudança de comportamento das crianças, inclusive do menino negro. Entretanto, embora Tizuko tenha ajudado a superar a situação de discriminação da turma para com a criança negra, ela mesma busca elementos para negar a existência do racismo, depois da situação resolvida. A vontade que o problema seja outro é tão grande que as colaboradoras negam seu próprio trabalho, colocam que o problema pode ser em relação a comunicação, mas não se perguntam quais os motivos que levavam o menino negro a não falar. Quem queria falar com ele, além das professoras?

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.

Segundo Luísa, a professora negra que há mais de quinze anos convive com crianças em estabelecimento de educação infantil, houve diversas manifestações racistas em suas experiências, houve familiares que questionavam sua capacidade e formação, funcionários que não a reconheciam como professora, crianças que por vezes a rejeitaram, entre outras situações de exclusão. Assim ela descreve a forma das pessoas a discriminarem.

Eu acho que as pessoas são muito sutis na maneira de discriminar. Não é uma coisa que você possa de repente fazer uma acusação, sabe, não é. É aquela coisa que você sente, mas não é muito palpável, você sente! É muito sutil e eu classifico, também de muito cruel, porque não é um negócio aberto (LUÍSA, 2011).

Nota-se que ao relatar formas como foi discriminada, Luísa descreve as discriminações a partir da negação, assim quando de um evento de formatura na instituição que trabalha o pai de uma das crianças fez questão de tirar fotos de seu filho com todos os funcionários, mas não procurou tirar uma foto com a professora Luísa que naquele ano fora professora de seu filho. Essa situação emociona a Luísa a ponto de lhe escorrerem lágrimas. Apesar da concretude do fato, da evidência de comportamento discriminatório, ainda assim ela avalia que há sutileza na maneira de discriminar, que camufla o racismo. É como se fosse algo o impossível de se acusar, algo não palpável, embora afirmativamente cruel, doloroso e concreto no escorrer das suas lágrimas, ao lembrar o fato até hoje doloroso.

Tanto a dificuldade em afirmar como a facilidade em negar a existência do racismo funcionam como molas que impulsionam a desumanização das pessoas envolvidas. A desumanização faz com que uns estejam presentes – as pessoas brancas - e outros sempre ausentes, ou melhor, invisíveis – as pessoas negras. A ausência e invisibilidade dos negros dirige o olhar para a criança negra para não percebê-la na sua especificidade étnico-racial, assim é constantemente negada e tem a sua infância questionada por meio da dúvida posta sobre quem é o negro/a.

### Criança negra ausente e criança branca presente.

Durante as conversas com as colaboradoras da pesquisa houve diversas referências à ausência de crianças negras na instituição em que as colaboradoras da pesquisa atuam profissionalmente. As menções a ausência de crianças negras, por vezes, eram expressas como uma denúncia a uma situação de desigualdade, mas em outras oportunidades a referência a ausência de negros/as, nas instituições em que trabalharam, indicavam uma naturalização da falta de negros/as nos locais.

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. 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.

Todas as professoras apontam que as reflexões sobre as crianças negras surgem sempre a partir de um momento de conflito, em que se perceberam incapazes de encontrar uma solução, momentos esses vivenciados com pessoas negras, fossem

crianças, familiares, funcionários, entre outros. Assim como a presença de brancos vai se cristalizando e se impondo como algo natural aos olhares das professoras, a infância vai se delineando única e exclusivamente branca. Dessa forma, se a criança negra está ausente a sua infância também está.

Pode ser que a infância negra num contexto (pausa) deles [africano], por exemplo, seja bem diferente de uma infância negra aqui na creche, por exemplo, porque aqui temos poucas crianças negras (Tizuko).

A creche é um espaço branco por excelência eu diria, porque você encontra um ou dois negros no máximo em cada grupo e isso considerando que agora a gente tem o REUNI que deu uma abertura maior aos negros, realmente é um lugar branco (Luísa).

O contexto [escola privada] é praticamente semelhante ao, da creche não tinham quase crianças negras, nós tínhamos poucas (Patrícia).

Conforme ficou expresso na dimensão *tempo um formador*, as professoras aprenderam a ser orientadas pelas necessidades apresentadas pelas crianças, no silêncio eloqüente da ausência de negros, uma orientação referente à necessidade de se incluir a perspectiva de negros e negras no espaço escolar não era cobrada das professoras. Para Tizuko a presença de negros pressupõe diversidade e isto movimenta os trabalhos por elas planejados e desenvolvidos. Mas se a criança negra não estivesse presente não haveria trabalho para a educação das relações étnico-raciais? Para quem é a educação das relações étnico-raciais?

[...] não sei, talvez tenha pouca diversidade nesse sentido, o ano passado fomos privilegiados, porque uma professora da manhã era japonesa, a da tarde é negra, tínhamos trigêmeos mestiços [japoneses e brasileiros], tinha o menino negro e a menina negra, a menina negra nasceu nos Estados Unidos, morou na Bahia. Mas, era aquela turma que tinha isso. É, é uma turma que a gente conseguia trabalhar bastante essa questão somos diferentes e somos iguais, mas também somos iguais e diferentes (Tizuko).

Ao mesmo tempo que a ausência de negros e negras é mencionada ela também é explicada e naturalizada, há um constante conflito entre o reconhecimento da ausência

de negros como um fator de desigualdade étnico-racial e a aceitação da ausência de negros e negras como algo natural.

[...] essa creche ser de crianças predominantemente brancas, é um fato que sempre nos faz pensar muito, por que? quais são as causas? como que a creche foi se configurando dessa maneira, sendo que não se pode dizer que houve ou há uma seleção de alunos, de alunos não, de crianças né. Na verdade penso que o que houve foi uma relação de consequência, você começa a ver que na universidade não tem muitas pessoas negras, ou não tinha até bem pouco tempo, por isso é que na creche você também não tinha tantas crianças negras (Tizuko).

Há um reconhecimento da mudança de público com a aprovação do Programa de Ações Afirmativas da universidade, entretanto, essas mudanças ainda não se refletiram na unidade de atendimento à criança. Contudo há um empenho das professoras em criar condições de realizar a educação das relações étnico-raciais da melhor forma possível. Mas, as professoras, esbarram em suas angústias e dificuldades de conseguir educar para a equidade em um espaço predominantemente branco, constituído de crianças oriundas de grupos não populares.

Agora receber a infância negra na instituição, é uma pergunta legal, porque assim mesmo não tendo as crianças negras é receber a infância negra, as professoras [...] Começaram a trazer um repertório musical, inclusive elas apresentaram um musical afro em várias oportunidades de atividades comemorativas e ou festivas com participação dos pais. Eu acho que é isso receber a infância negra é valorizar um pouco da cultura que as crianças negras vivenciam quais são as linguagens delas, quais são as brincadeiras delas, o fato delas cantarem, o fato delas montarem instrumentos musicais africanos, cantar uma musiquinha africana (Patrícia).

Embora Patrícia demonstre um grande comprometimento e vontade de receber a infância negra na instituição que atua, ela se limita a perceber apenas uma forma de recepção, que envolve as músicas como um aspecto cultural. Outra situação que se destaca é o uso ao pronome delas para se referir as crianças negras representando uma referência ao outro, a colaboradora não menciona a palavra crianças ou negras, mas o pronome delas, ou seja, daquelas “das outras”. Não há em nenhum momento referências das crianças brancas como sendo as outras, as diversas ou as diferentes, pois as crianças

brancas estão sempre presentes, a ausência ou a presença inusitada é referente a criança negra.

Há que se reconhecer que as professoras, buscam contemplar as crianças negras em suas atividades e acolhe-las na instituição, contudo a ausência das crianças negras ainda permanece, não apenas refletida em número de crianças, mas especialmente ausente no conhecimento, cultura, compreensão de mundo próprias da população negra.

### Percepções e sentimentos racializados.

Ao longo das conversas aprofundadas com as colaboradoras da pesquisa foi possível desvelar como parte de seus sentimentos estão marcados por uma percepção ancorada por sentimentos racializados. As percepções por elas anunciadas retratam a forma como elas percebem os outros, e como os outros a percebem, por meio de seus respectivos pertencimentos étnico-raciais.

São as formas de perceber a si mesmas e aos outros, bem como de estar no mundo que possibilitam as suas construções de percepções e sentimentos pautados em seu pertencimento étnico-racial. Assim é interessante compreender como as colaboradoras utilizam das mesmas palavras com diferentes sentidos, sentidos esses direcionados a partir de seus pertencimentos étnico-raciais. Por exemplo, as experiências que remetem a construção de uma percepção do que significar resistência são muito distintas entre a professora negra e a professora branca.

Quando percebi que havia resistência do adulto em aceitar o racismo e principalmente o próprio racismo, entendi o quanto delicada é essa questão. E eu acho que às vezes a gente fala que não existe, que não acontece, mas acontece (Patrícia).

[...] Porque quando eu lembro /e choro, eu choro /mais pelo que eu já passei antes, do que por agora; agora estou mais resistente, não fico mais escandalizada, nem tão traumatizada [...] (Luísa).

Dessa forma, resistência, para Luísa, se remete a uma atitude dela própria em enfrentar as condições adversas provocadas pelo racismo. Já para Patrícia resistência está nos demais adultos que trabalham com ela, em aceitar a existência do racismo, dessa forma a dificuldade em aceitar a existência do racismo é atribuída aos adultos, pois as experiências descritas pelas professoras demonstraram que os adultos apresentavam maior dificuldade em compreender e receber um trabalho voltado a educação das relações étnico-raciais.

Para a professora negra, as experiências de resistência foram marcadas por sentimentos como: desconfiança de terceiros, estranhamento, constrangimento, necessidade de valorização dos negros/as, preocupação e acolhimento das crianças negras. Sentimentos esses construídos nas relações com as crianças, familiares, colegas de trabalho, comunidade, entre outros.

E assim, eu lembro que alguns pais verbalizavam, que a creche precisava renovar seu quadro, concluindo que seria melhor quando nós estivéssemos fora. Aliás, opinião compartilhada também por outras pessoas do administrativo (Luísa).

Ah!! Hoje eu recebo a infância negra com muito mais acolhimento, sabe! Hoje eu tenho assim uma vontade de fazer a diferença, porque por tanto tempo isso foi ficando, foi ficando à margem, porque as pessoas não tinham essa preocupação e hoje quando a gente toma essa consciência, se tem vontade de fazer a diferença, de fazer com que aquela criança tenha o máximo de oportunidade, que o seu potencial seja explorado ao máximo, de que ela se sinta o máximo possível, acolhida, valorizada, amada, e aceita (Luísa).

Os sentimentos das colaboradoras são ancorados em uma perspectiva de pertencimento étnico-racial, e esses sentimentos emaranham-se nas práticas pedagógicas por elas desenvolvidas e afetam suas percepções, ou seja, seus olhares, tato e audição quando percebem, desde o início do ano letivo, uma criança negra sob sua responsabilidade. Dessa forma, as experiências vivenciadas pela professora negra possibilitaram que se construísse uma profissional que almeja fazer a diferença em favor

das crianças negras, pois para Luisa a criança negra é o seu igual, o seu par e não o diferente.

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 trabalho 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 predominantemente branco, ela não se percebe como pertencente a minoria, ou a diferença, mas reconhece os negros como os diferentes.

Agora sobre essa questão da infância negra, acredito que seja muito bem vinda mesmo porque pensamos nestas questões há muito tempo, mas a realidade revela que é uma “creche branca”, predominantemente branca, então eu acho que ainda e sempre temos muito a aprender, muito a conviver, muito que ouvir, e muito muito para saber e para olhar, espero que seja uma infância feliz! (Tizuko).

Para a professora euro-descendente os sentimentos racializados são ancorados no conflito, que se configura nas ações de combate dos benefícios de ser euro-descendente em uma sociedade eurocêntrica, e reconhecimento do outro. Assim ela vive uma luta interna que se exterioriza nas angustias de convencer seus pares, demais euro-descendente da responsabilidade de todos/as para combater o racismo e as distorções por este geradas. Para Patrícia os sentimentos perpassaram por: dor, erro, má recepção, defesa, acusação, cuidado, superioridade, inferioridade, descaso e boicote.

Ao relatar sua experiência com uma mãe de uma criança negra, Patrícia narra:

E o fato dela ter ficado brava comigo me incomodou, porque parece que doeu nela. Entendeu? Fiquei encabulada com a reação dela, porque parecia que eu tinha feito algo muito errado [...] Mas, eu

sempre tenho essa mãe na minha cabeça, defendendo o filho, pelo fato de ter falado da criança, do menino, eu sempre me lembro disso.

Ao se constituírem profissionais de Educação Infantil as colaboradoras da pesquisa, conseguiram criar práticas pedagógicas voltadas à promoção da igualdade étnico-racial, para realizar seu trabalho, inclusive a professora branca, experimentou sensações de rejeição:

Inclusive quando eu fui levar pessoas do Movimento Negro para dar palestra lá em Taquaritinga, aconteceu uma coisa muito chata, porque a vivência que eu tive foi de uma má recepção das pessoas negras que foram dar palestra [...] A professora disse no curso que eu havia impedido a contação da história daquele livro [que continha passagens racistas], mas não explicou o motivo. E eu passei por autoritária[...] Aquele projeto de maculelê foi muito rico, mas houve um descaso tão grande em relação a esse trabalho, que até em uma festa que a gente foi apresentar para os pais, boicotaram nosso trabalho, e a apresentação aconteceu com poucos pais participando.

Os relatos desvelam alguns sentimentos experimentados pelas colaboradoras ligados a rejeição, descaso e julgamentos injustos quanto as suas posturas. Esses sentimentos foram atravessados por uma percepção pautada em um juízo de valores racial no qual inferiorizava os negros/as por parte das pessoas que estavam atuando com as colaboradoras. Assim, mesmo a professora branca vivenciou sentimentos racializados dos outros para com o seu trabalho.

A iniciativa de trabalhar com a educação das relações étnico-raciais tem início por motivações muito distintas, mas tem o mesmo objetivo que é a recepção e possibilidade de que negros/as tenham direito ao acesso e permanência de qualidade nas instituições de ensino que as professoras trabalharam. Os sentimentos racializados, pautados em uma percepção que inferioriza negros/as, experienciados por e para com as colaboradoras da pesquisa se tornam ambíguos, pois funcionam como uma gangorra, ora as professoras conseguem tomar impulso e buscam formas de corrigir equívocos, distorções e combater o racismo, mas em outros momentos seus pés estão fora do chão

e elas perdem o alicerce, não conseguem vislumbrar os negros e negras para além das situações de racismo, distorções e equívocos. O impulso que as professoras recebem advém das forças das crianças negras com quem atuavam, dos cursos de formação e do movimento negro, do outro lado da gangorra fazendo um impulso contrário elas precisam lidar com o descaso e posturas racistas dos seus dirigentes, da falta de políticas públicas, de alguns familiares das crianças e de parte dos funcionários, que se ancoram nas ideologias de racismo e adultocentrismo.

### Negros Marcos e Marcas Brancas

Esta dimensão aborda experiências de vida em que as colaboradoras da pesquisa revelam pessoas que as auxiliaram a construir e re-significarem pensamentos e ações sobre a infância de crianças negras, as referidas pessoas serão aqui intituladas como negros marcos. Os negros marcos se evidenciam a partir de experiências, ancoradas no racismo, sofridas pelas colaboradoras da pesquisa, as referidas experiências serão aqui intituladas como marcas brancas. Dessa forma a preposição *e* nesta dimensão não tem a atribuição de somar os negros marcos as marcas brancas, mas visa demonstrar que estes estão imbricados, pois os negros marcos que emergem nas vidas das colaboradoras têm como objetivo combater as marcas brancas para que se sobressaiam, de fato as professoras e estas desenvolvam uma prática voltada a educação para as relações étnico-raciais, e não as marcas brancas deixadas em suas vidas que possam vir a oprimi-las a desenvolver um trabalho que desqualifique negros/as bem como a si mesmas.

Iniciemos pelos negros marcos que curiosamente se fazem muito mais presentes nos relatos de Patrícia.

Lembro que na creche onde trabalhava, mesmo sendo uma creche de periferia havia poucas crianças negras. E uma vez, ao tomar lanche, uma merendeira, que lanchava com a gente [...] tinha duas crianças com o mesmo nome, Paulo, sendo que um era negro e o outro branco.

Ao se referir a essa criança, falei: é o Paulo negrinho, pra distinguir do outro Paulo. Uma senhora, que era a merendeira da creche me perguntou: Eles têm sobrenome? Disse que sim [...] Mas eu não tinha me dado conta de que aquela senhora era a mãe do Paulo, a criança negra. Então! Assim fui tendo uma percepção do que se configurava a dor daquela mãe, daquela criança, tudo o que eu fui vivenciando me levou a entender que aquela mulher tinha toda a razão de falar daquele jeito com ela, né?! [...] Tinha o pai de uma criança, que pertencia ao movimento negro e atuava no sindicato, ele cobrava da gente a existência de bonecas negras em nosso acervo de brinquedos.

Uma indagação pode despertar a professora para reconhecer a existência de distorções e desigualdades geradas pelo racismo e assim fazer a diferença para a professora, mobilizando-a, no sentido de ficar atenta a suas posturas e ações para com as crianças. Foi dessa forma que Patrícia deu-se conta que é de extrema importância reconhecimento do pertencimento étnico-racial de cada criança. Aquela indagação da mãe indignada levou a professora a reconhecer o pertencimento étnico-racial de seu aluno e o seu próprio. Assim, as poucas crianças negras que por seu jeito de se comportar ou por intervenção dos pais tornam-se marcos na formação das professoras, despertando-as para a problemática do racismo contra negros na sociedade, nas instituições, inclusive nas escolas. Assim, os negros marcos chacoalham as estruturas que foram concebidas por marcas brancas e para marcas brancas. E é esta relação que auxilia no impulso e mobilização para a construção de uma educação para e nas relações étnico-raciais.

Nas experiências das professoras de Educação Infantil colaboradoras da presente pesquisa, os negros marcos, ou seja, as pessoas negras que marcaram suas vidas, notadamente a profissional, pertencem a diversas faixas etárias, no entanto, são as crianças negras, os principais marcos que mobilizaram as professoras no sentido de combate ao racismo, de busca de pedagogias anti-racistas.

Eu lembro de uma menina negra que se arrastava pelo chão em alguns momentos de atividade com a professora, achava que deveriam trabalhar com a auto-estima daquela criança. Depois de uma conversa com a professora, comprei alguns livros infantis que traziam histórias

com personagens de crianças negras e também procurei a Professora do núcleo de estudos negros da universidade para compreender melhor o assunto. Descobri mais tarde que essa menina tinha outro problema, ela era míope, depois que a mãe levou-a ao oftalmologista e foi daí que descobriram e ela tinha sete graus de miopia (Patrícia).

É o comportamento da criança negra que leva a professora procurar por uma outra referência negra. No entanto, o problema da criança era de ordem física, e o diagnóstico de baixa autoestima foi dado pela professora baseado nas marcas brancas de suas experiências de vida, ou seja, pelo fato da criança ser negra a primeira percepção da professora era de que a mesma sofresse de baixa autoestima. Assim como os negros marcos atuam de forma positiva no fazer pedagógico das professoras, as marcas brancas colocam entraves nas percepções da infância de crianças negras. A compreensão de que o negro se vê como inferior estava tão entranhada nas percepções de Patrícia que quase a impediu de auxiliar a corrigir um problema de visão da criança negra.

No subir e descer da gangorra que se move ente os negros marcos e marcas brancas, o pertencimento étnico-racial de quem senta para o contrapeso da gangorra é muito significativo, pois Luísa enquanto professora negra, denuncia quais os contrapesos que, por vezes, a imobiliza.

E então os Governos têm tentado oferecer uma escola que tende a querer suprir, essas entre aspas, “deficiências” e acaba impondo um padrão de cultura que está posto aí já, por uma classe dominante [...] Desde a época da “abolição” até hoje, não acho que as coisas tenham mudado muito para os negros no Brasil. O que falta é que a cultura negra seja realmente aceita e valorizada, com vontade política de se incluir os negros, (e outros raças) como se incluem os brancos (Luísa).

As experiências da professora branca com as crianças negras (negros marcos), marcaram a possibilidade de repensar sua prática docente, do contrário, para a professora negra, em muitos momentos, algumas crianças não-negras lhe provocaram marcas brancas que exigiram dela um fortalecimento como uma professora negra.

[...] um dia eu esta conversando com eles (uma turma de seis anos) sobre a escravidão, que os portugueses, os europeus tinham trazido negros para o Brasil e os tornados escravos, obrigando-os ao trabalho sem remuneração e que sofriam maus tratos físicos, etc. E ai de repente, eles se deram conta de que eu era uma negra e que eles eram os senhores, e queriam encenar o que tinha acontecido comigo. Foi um momento muito inesperado e constrangedor, em que eu tive que impor a minha autoridade de adulto para que eles não me “atacassem”, como pretendiam (Luísa).

Nesse ir e vir da gangorra podemos imaginar que Luísa possa ter sido um negro marco na experiência das crianças. Embora os negros marcos se façam intensamente presentes nas experiências de vida das professoras, as marcas brancas ainda atuam fortemente sobre suas compreensões e percepções no que toca a infância de crianças negras, fazendo com que o negro (estabelecido como um adjetivo desqualificado) esteja sempre à frente da infância, e antes de visualizarem a criança, as professoras percebem o negro.

Esse perceber em muitos momentos é positivo, pois as colaboradoras se atentam as inúmeras possibilidades de discriminação que possa sofrer a criança, mas como em uma gangorra em outros é negativo, pois as impede de reconhecer todas as contribuições que as crianças negras podem trazer sobre si mesmas e a cultura de seu povo, trava as possibilidades de auxílio das crianças negras quando estas apresentam problemas que não estão relacionados ao seu pertencimento étnico-racial e dificulta a compreensão de como é a infância das crianças negras.

A possibilidade de realizar a pesquisa com professoras de Educação Infantil que têm formação e comprometimento com a educação das relações étnico-raciais trouxe significados que vão além de conhecer as forma de trabalhar das professoras, sendo possível compreender como elas percebem, sentem, tateiam, respiram, olham e experimentam as crianças negras. Elas mostram que o tempo, por meio de suas lembranças, atravessam suas práticas pedagógicas voltadas a educação das relações

étnico-raciais, pois é neste atravessar de lembranças que elas convocam suas experiências de infância bem com as experiências docentes anteriores .

As professoras se relacionam com as crianças negras a partir de perspectivas de negação e dúvida, estão constantemente buscando negar as marcas brancas geradas pelo racismo, mas suas percepções estão adoecidas pelas marcas brancas, pois são percepções parciais de crianças negras mutiladas pelos estereótipos, que embora as professoras lutem contra em suas práticas, ainda permanecem em suas percepções sobre a infância de crianças negras.

Os dados desta pesquisa anunciam avanços, mostrando que as professoras de Educação Infantil têm se preparado de forma contínua para corrigir equívocos e distorções em relação aos negros/as. Conforme anteriormente apresentado, as pesquisas sobre racismo e infância se iniciaram nos anos de 1980, a esse respeito ver Rosenberg (1989). Dentre outras pesquisas destacam-se Cavalleiro (2003), Oliveira (2004), Fazzi (2006), Dias (2007), Telles (2010) e Trindad (2011), que denunciam as formas com que o racismo se engendra na Educação Infantil, por meio da falta de formação das professoras, ou formação insuficiente.

Os dados da presente pesquisa apontam uma preocupação, de como podemos avançar na formação de professoras de Educação Infantil, auxiliando que estas consigam compreender, além das técnicas de educar para as relações étnico-raciais, educarem-se nas relações étnico-raciais de forma que possam perceber a infância de crianças negras, com as crianças negras e não tomadas pelas marcas brancas experienciadas ao longo de suas vivências.

## **CAPÍTULO 4 -Considerações finais – é tempo de educar para e nas relações étnico-raciais.**

Por que esqueci quem fui quando criança?  
 Por que deslembra quem então era eu?  
 Porque não há nenhuma semelhança  
 Entre quem sou e fui?  
 A criança que fui vive ou morreu?  
 Sou outro? Veio outro viver em mim?  
 A vida que em mim flui, em quem é que flui?  
 Houve em mim várias almas sucessivas  
 Ou sou só um inconsciente ser?  
 Fernando Pessoa

Início este capítulo ciente de que este não se trata de uma conclusão, tão pouco de um adeus, pois tem por objetivo traçar um breve diálogo entre as referências teóricas e a análise de dados e, por fim, indicar algumas considerações a respeito das percepções de infância de crianças negras por professoras de Educação Infantil. É com o final deste capítulo que entrego o relatório de pesquisa, mas desde já anuncio que isso não significa o fim da pesquisa, aliás nem sei precisar ao certo quando esta pesquisa teve início, só sei que foi na infância, mas na infância de quem? Pode ter sido na infância da pesquisadora, das colaboradoras, das crianças com quem convivemos ou de todas essas.

Foi possível compreender com as professoras colaboradoras da pesquisa que o tempo não é algo irrelevante em suas vidas, não se trata do relógio na parede, tão pouco das velas assopradas em cada aniversário e também não é divisível em ciclos de infância, juventude, adultez e velhice, como fora apresentado na iconografia francesa do século XIV, divisão essa que segundo Ariès (2006) foi pautada puramente em aspectos biológicos e funções sociais.

O tempo é um formador e isso o torna quase que palpável, o tempo é tão senhor de si que as colaboradoras anunciaram o quanto este as ensinou e continua ensinado,

mas parecemos não ter a capacidade de ensinarmos algo ao tempo. A esse respeito Merleau-Ponty (1998, p.551) coloca que no tempo:

Não é o passado que empurra o presente e nem o presente que empurra o futuro para o ser; o porvir não é preparado atrás do observador, ele se premedita em frente dele, como a tempestade no horizonte [...] o tempo não é um processo real, uma sucessão efetiva que eu me limitaria a registrar. Ele nasce de *minha* relação com as coisas [...] aquilo que é passado ou futuro está presente no mundo.

Conforme indica a citação acima é nas relações com as coisas que nasce o tempo, e com as colaboradoras foi possível compreender que é nas relações com as pessoas que atravessamos o tempo, tempo este que possibilita educar para e nas relações étnico-raciais.

O tempo, na presente pesquisa desvela-se como *tempo de educar para e nas relações étnico-raciais*. No referido tempo *Educar* corresponde aos ensinamentos de Freire (1997), pois, educar só é possível com o aprender sendo estes indissociáveis. Tendo em vista que o educar está pautado em uma relação entre as pessoas de ensinar-aprender-ensinar, só é possível educar *nas* relações que estamos vivenciando, para assim nos prepararmos *para* as demais relações que iremos vivenciar, no presente caso trata-se relações étnico-raciais. O *tempo de educar para e nas relações étnico-raciais* foi experienciado pelas professoras de Educação Infantil, por meio da condução de crianças negras que efetivamente as sensibilizaram quando passaram por suas vidas. E, por vezes, ainda seguem junto as lembranças das professoras quando estas recorrem a cursos de formação, repensam e elaboram suas práticas pedagógicas e recebem outras crianças negras na instituição que atuam.

Dessa forma a presente pesquisa mostra que a sensibilização das professoras de Educação Infantil se inicia com as crianças negras ao longo de suas experiências como profissionais. Segundo a pesquisa de Saraiva (2009), que analisou formações de professoras de Educação Infantil para a educação das relações étnico-raciais:

A sensibilização do professor é o primeiro fator a ser pensado para qualquer formação, independentemente da temática a ser abordada, mas na questão que leva em conta as relações étnico-raciais ela é o ponto chave, na medida em que possibilita o resgate da valorização de sua origem. Ao ter sua identidade valorizada, a professora terá mais abertura para a valorização de outras culturas, que seja ela negra, branca, indígena ou asiática (SARAIVA, 2009, p.136).

Considero a sensibilização um fator importante no processo de formação de professoras, mas a partir da compreensão das percepções de infância de crianças negras por professoras da presente pesquisa, há que se levar em conta que a sensibilização antecede os cursos de formação. Um curso de formação pode findar-se em si mesmo, embora não seja conveniente, mas a formação das professoras de Educação Infantil é permanente e impulsionada pelas crianças. Vieira (2002) ressalta que é fundamental respeitar os saberes que os professores/as trazem consigo. E, reitero considerar as experiências de vida que levam as professoras aos cursos de formação. Segundo Gomes e Silva (2002, p. 27):

[...] para avançar na discussão do trato pedagógico da diversidade é preciso saber o que pensam os/as professores/as e os/as alunos/as sobre o assunto. É preciso se aproximar desses sujeitos como sujeitos e não só como profissionais [...] Estamos desafiados a entender como os professores e as professoras se educam e constroem suas identidades para além dos processos educativos formais.

E na presente pesquisa foi possível compreender que sensibilizadas para perceber a existência do racismo no cotidiano do seu trabalho as professoras já estão, aliás, já foram para os cursos de formação sensibilizadas, mas ainda possuem dificuldades de compreender quem são os negros/as e a partir daí receber além das crianças negras, a infância de crianças negras que implica em repensar o que se compreende por infância e exige buscar conhecimentos das filosofias de matriz africana, arte, corporeidade, oralidade e ancestralidade. É a busca desses e de outros conhecimentos mais que os cursos de formação precisam ofertar as professoras.

E o encontro dos conhecimentos acerca das filosofias de matriz africana, arte, corporeidade, oralidade e ancestralidade, deve ter início a partir das percepções e experiências das próprias professoras, pois segundo Silva (1996), as marcas culturais africanas se fazem tão intensas no Brasil, que, independentemente das ascendências de cada um, as marcas africanas estão presentes. Cabe aos cursos de formação criar condições para que as professoras possam buscar essas referências em si mesmas e condições de reconhecer essas referências nas crianças que estão diariamente sob suas responsabilidades.

Dessa forma os cursos de formação voltados as professoras de Educação Infantil precisam considerar as especificidades do referido nível de ensino, que ressaltado, é a primeira etapa da Educação Básica e, portanto, tem como exigência, assim como o Ensino Fundamental e Ensino Médio, o cumprimento da lei 10.639/03. As especificidades da Educação Infantil implicam em uma intensa relação entre professora e crianças que exige afeto, diálogo, cuidado, e respeito aos saberes das crianças bem como de suas famílias.

*No tempo educar-se para e nas relações étnico-raciais* não há uma inversão de papéis, ao compreender que as crianças negras são quem conduzem as professoras a buscarem conhecimentos sobre os negros/as, mas há uma inversão na forma de olhar para as crianças e as infâncias. Essa outra forma de olhar implica em reconhecer a criança como alguém que pode ensinar. Assim as crianças que foram se encontram com as crianças que estão sobre suas responsabilidades, ao reconhecer que o tempo é, também, um formador é preciso re-elaborar a nossa percepção sobre o tempo. Para a perspectiva filosófica africana: “o tempo não é capaz de dar ritmo a um destino individual; é o ritmo respiratório da coletividade [...] o tempo africano tradicional

engloba e integra a eternidade em todos os sentidos. As gerações passadas não estão perdidas para o tempo presente” (HAMA e KI-ZERBO, 2010, p.24).

Assim como as gerações passadas estão no presente, as infâncias das professoras se fazem presentes na vida adulta. As crianças tanto ensinam aos adultos, que as professoras convocam suas próprias experiências de infância para pensarem nas melhores formas de exercerem a profissão. Assim não há uma divisão precisa entre quem foram (crianças) e quem são (adultas), a experiência do olhar adulto no presente sobre a criança do passado mostra que a criança não se foi, o quem fui e o quem sou se encontram com frequência nas vivências docente, ainda que desapercibidamente. Se não há como dividirmos a nós mesmos, não há como dividir o tempo, visto que, “[...] é preciso compreender o tempo como sujeito e o sujeito como tempo [...]” (Merleau-Ponty, 1998, p. 566).

O tempo é pensado por nós antes das partes do tempo, as relações temporais tornam possíveis os acontecimentos no tempo. É preciso portanto, correlativamente, que o próprio sujeito não esteja ali situado, para que ele possa em intenção, estar presente ao passado assim como ao porvir. Não digamos mais que o tempo é “dado da consciência”, digamos mais precisamente, que a consciência desdobra ou constitui o tempo. Pela idealidade do tempo ela deixa enfim de estar encerrada no presente (MERLEAU-PONTY, 1998, p. 555).

Para que possamos ser sujeitos da história e não simplesmente na história, é necessário que possamos nos compreender de forma inteira no tempo, ou seja, precisamos nos fazer presentes no passado e no futuro. E o *tempo de educar para e nas relações étnico-raciais* só é possível quando estamos nele de forma inteira sem desprezarmos as crianças que fomos, pois é preciso estar completo/a em uma educação que se pauta nas relações com o outro, ou não conseguiremos nos construir, mas apenas nos mutilarmos.

A perspectiva de tempo cartesiana eurocêntrica parte da mutilação do tempo, impondo, marcos e marcas, por meio de datas ou ciclos pré-estabelecidos. O fechar-se

em ciclos dificulta a compreensão que possamos ter de nós mesmos, é como se nos dividíssemos em partes e ao nos dividirmos não conseguimos compreender quando adultos as crianças que fomos e tão pouco as que estão a nossa volta.

É este modelo cartesiano eurocêntrico que divide o ser humano em partes que predomina na educação brasileira, enquanto adultos determinamos o que as crianças podem ou não fazer, podem ou não saber. Assim julgamos e subjulgamos nossas crianças, pois pensamos para as crianças e nem sempre com as crianças. Dessa forma para pensarmos com as crianças seria necessário não esquecermos as crianças que fomos e talvez sejamos.

Embora, na presente pesquisa, exista a compreensão de que as crianças, em especial as crianças negras, foram quem conduziram as professoras de Educação Infantil a buscar conhecimentos sobre a população negra, é preciso considerar que a motivação das professoras nasce a partir de momentos de tensão e conflito, são sempre situações de marginalização, exposição, depreciação e desumanização do negro/a que mobilizaram as professoras a buscar solução para os conflitos. Visto que “[...] é pois, numa atmosfera de desprestígio e segregação que o negro brasileiro vem lutando para se impor enquanto negro” (Silva, 1987, p.44). E nessa luta é importante destacar o papel dos familiares das crianças negras, *no tempo de educar-se para e nas relações étnico-raciais*, mães e pais que exigiam/exigem e, também, auxiliavam/auxiliam as professoras a repensarem suas práticas pedagógicas.

A referida atmosfera de desprestígio e segregação é tão densa, que impossibilita que as professoras percebam a infância das crianças negras. Essa atmosfera ressalta tudo aquilo que o negro/a não é, destaca todos os estereótipos e permite enxergar apenas as desigualdades, por isso a criança negra, em muitas vezes, fica sendo aquela que não é bem tratada, não tem auto-estima, não é feliz, não é branca, etc. Tal cenário encobre os

negros e cria inverdades sobre os brancos, assim o padrão de infância passa a ser um só, padrão branco de infância, dessa forma cabe perguntar como ficam as infâncias de quem não são as crianças brancas?

Foi possível compreender que as professoras conseguem receber, na maioria das vezes de forma exitosa, as crianças negras, procuram evidenciá-las em suas práticas, observar se não estão sofrendo discriminação enfim, acolhem as crianças negras. Até porque as crianças as conduzem para essa relação, chamam-lhes a atenção e as convocam para o *tempo de educar-se para e nas relações étnico-raciais*. Mas, a densa atmosfera não permite que as professoras estejam inteiras nesta relação, pois elas percebem as crianças negras de forma parcial, a partir do desprestígio e segregação, suas percepções estão impregnadas de um ideal de crianças brancas como padrão de infância.

Considerando que são as crianças negras que conduzem as professoras a buscar conhecimentos acerca da população negra, é possível compreender que quando as professoras enfatizam a ausência de crianças negras nos locais que elas trabalharam e trabalham, elas também, estão enfatizando que essa ausência dificulta a mobilização delas próprias para com a educação das relações étnico-raciais, essa ausência não se trata apenas de uma ausência física, mas sobretudo trata-se uma ausência de cultura negra, visão mundo negra, de jeitos de ser e de viver negro, é ausência de infância negra.

O *tempo de educar para e nas relações étnico-raciais* vem exigindo receber muito mais do que as crianças negras, exige receber a infância destas, que implica em reconhecer as crianças negras como gentes, e assim reconhecer que estas não são determinadas a ser sempre a ausência ou a negação do ser branco. Segundo Freire (1997, p. 53) ser gente é:

Saber que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir além dele. Esta é a diferença do ser condicionado e o ser determinado [...] percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influencia das forças sociais, que não compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo.

Assim, é preciso que as professoras possam perceber a infância de crianças negras a partir da herança negra que estas recebem, e não a partir da herança branca socialmente imposta aos negros/as. Pois “[...] distintas culturas, bem como as histórias individuais, constroem diferentes mundos da infância” (Pinto e Sarmiento, 1997, p.17).

Considerando que “O tempo não é uma linha, mas uma rede de intencionalidade.” (Merleau-Ponty, 1998, p. 558), no *tempo de educar para e nas relações étnico-raciais* exige-se conceber outras temporalidades ao povo negro, como por exemplo, compreender o processo de escravidão e colonização como um período, mas jamais como o nascedouro ou início da população negra. É necessário reconhecer os saberes de todos os envolvidos na educação para e nas relações étnico-raciais, independente da faixa etária a que estes pertençam. É preciso ter ciência que “[...] os negros aqui sofrem com a contingência de pessoas sem dimensão temporal na sociedade, isto é, nela eles não se localizam como construtores da história [...]” (Silva, 1987, p. 58) e a partir desse reconhecimento buscar conhecer a história da população negra no qual este esteja, representados como construtores e não partes dessa história e nisto as crianças negras já vêm colaborando com suas professoras.

No *tempo de educar para e nas relações étnico-raciais*, alertadas pelas crianças negras, as professoras perceberam a necessidade de realizar diversos cursos de formação para o combate ao racismo, distorções e desigualdade. Os referidos cursos possibilitaram às professoras aprendizagens de técnicas de como evitar a ausência imagens de negros/as nas atividades realizadas com as crianças, encontrar os

estereótipos presentes em diversos recursos didáticos e a se questionar sobre falas e posturas de crianças brancas sobre as crianças negras.

Mas, mesmo com toda a formação recebida, as professoras demonstraram que compreendem a infância de crianças negras a partir de um modelo branco e eurocêntrico que considera a criança negra, se não como inferior, como desprivilegiada, em oposição a criança branca. E, no presente caso oposição indica sentido, indica a direção em que se percebem as crianças negras e as brancas, opostas, ou seja em sentido contrário, que se chocam em oposição uma a outra.

Assim as crianças negras ficam sendo aquelas que não são, como as brancas, ou aquelas que não têm autoestima, alegria, vontade de se comunicar e materiais que valorizam a cultura de seu povo. *Ser o que não é [branco] e não ter o que se tem*, essa é a percepção que invade todos os sentidos e sentimentos das professoras, segundo (Silva, 1987, apud Veit, 1983) “[...] a percepção ocorre na tensão da procura e da ausência”, assim as professoras seguem procurando compreender a infâncias das crianças negras a partir da oposição e de possíveis lacunas deixadas nas infâncias das crianças brancas, e por isso não encontram nada além do que aquilo que não se é, não encontram com as infâncias, mas apenas com fragmentos de infâncias.

Dessa forma, *no tempo de educar para e nas relações étnico-raciais*, é preciso possibilitar que a infância de crianças negras seja muito mais que fragmentos distorcidos por uma atmosfera de racismo e desigualdades que vivemos. É preciso reconhecer as crianças negras como condutoras no processo de formação das professoras para uma educação que corrija as distorções em relação aos negros/as.

Assim traço uma analogia entre as crianças negras que impulsionam a formação das professoras e a falange de ibejis<sup>27</sup>, retratada na música de <sup>28</sup>Arlindo Cruz (2000) “[...] O que importa é que a gente miúda me deu sempre ajuda quando eu precisei. E o que prego nas minhas andanças que só as crianças me ditam a lei [...]”. Assim como a falange (tropa ou legião) de Ibejis conduziram os adultos em suas respectivas andanças, as crianças negras apontaram parte da direção na formação das colaboradoras da pesquisa, para a educação das relações étnico-raciais.

Dessa forma, é necessário que os cursos de formação/aperfeiçoamento possibilitem as professoras avançarem nas suas leituras de mundo, pois segundo Freire (1997), ninguém lê o mundo isolado. Compreendo que o *tempo de educar para e nas relações étnico-raciais*, exige uma leitura de mundo e de gentes negras, essa leitura só é possível a partir de outro horizonte que não poluído pela atmosfera de desigualdades que distorce as imagens de crianças negras.

Os horizontes são como livros, que orientam nossas leituras de mundo, por isso, é necessário buscar os horizontes que representem os negros/as como gentes, como construtores de histórias, nem a frente e nem atrás do tempo, mas em *tempo de educação para e nas relações étnico-raciais*, que procura a equidade, dignidade, respeito e trocas de conhecimentos.

---

<sup>27</sup> Ibejis é uma divindade que corresponde a crianças gêmeas, segundo Prandi (2001, p.377) “[...] os Ibejis salvaram os homens e ganharam fama de muito poderosos, porque nenhum outro orixá conseguiu ganhar uma peleja com a morte. Os Ibejis são poderosos, mas gostam mesmo é de brincar”.

<sup>28</sup> Música Falange de êre, interpretada, por Arlindo Cruz, Jorge Carioca, Alúzio Machado e Mart'nália, no disco "Casa de samba 4", produzido por Rildo Hora, nos anos 2000.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ Anete; LEVCOVITZ Diana. **Tal infância. Qual criança?** In: In ABRAMOWICZ; SILVERIO (orgs). **Afirmando diferenças:** montando o quebra-cabeça da diversidade na escola. Campinas. Papirus, 2005

ABRAMOWICZ Anete; OLIVEIRA, Fabiana; RODRIGUES, Tatiane. **A criança negra, uma criança e negra.** In: [http://baseprod.cndp.fr/revueVEI/158/varia\\_en\\_ligne\\_A\\_CRIANCA\\_NEGRA.pdf](http://baseprod.cndp.fr/revueVEI/158/varia_en_ligne_A_CRIANCA_NEGRA.pdf), 2009.

ARIÈS, Phillipe. **História Social da Criança e da Família**, Rio de Janeiro, LTC, 2006.

AUGRAS, Monique. **O duplo e a metamorfose:** a identidade mítica em comunidade nagô. Petrópolis: Vozes, 1983.

BÂ, Amadou Hampâté. **Amkollel, o menino fula.** Tradução Xina Smith de Vasconcellos. São Paulo. Cassa das Áfricas e Pallas Athena, 2003.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado:** o mito do amor materno. Tradução Walternsir Dutra. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 1985.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Branqueamento e branquitude no Brasil.** In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (orgs). **Psicologia Social do Racismo:** estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BERNARDES, Nara Maria Guazzelli. **Crianças oprimidas:** autonomia e submissão. Porto Alegre, 1989. Tese. (Doutorado em Ciências Humanas e Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1989.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** *Revista Brasileira de Educação*, nº 19: 20-28, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.

BORGES PEREIRA, J.B. **A criança negra identidade étnica e socialização.** In Cadernos de pesquisa n.63. São Paulo, 1987.

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

BRASIL. Presidência da República. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1990.

BRASIL. Ministério de Educação. **Lei nº 9.394 Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

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

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, Brasília, 2009.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Trd. Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

CARMO, Paulo Sérgio. **Merleau-Ponty: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2000.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário das Relações Étnicas e Raciais**. [tradução: Dinah Kleve]. São Paulo: Summus, 2000.

COHN, Clarice. **A experiência da infância e o aprendizado entre os Xikrin**. In: SILVA, Aracy Lopes; NUNES, Ângela. (Orgs). **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002, p. 117-149.

COTA, Maria Célia. **Formação de professores: um estudo sobre a construção e reconstrução de referências do fazer docente**. 1997. Tese (Doutorado em Educação). Departamento de Metodologia de Ensino, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

CHAMBOULEYRON, C. **História das crianças indígenas**, In: PRIORE, Mary Del. (org). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007.

DELEUZE, G. **Conversações**. Trad. Peter Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DIAS, Lucimar Rosa. **No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo**. 2007. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

DOVE, Nah. **Afrikan Mothers: Bears of Culture, makers of social change**. State University of New York, 1998.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia de la Liberación**. Disponível em <http://168.96.200.17/ar/libros/dussel/filolib/filolib.html> (1977).

\_\_\_\_\_. **Para uma ética da Libertação Latino-Americana: III Erótica e Pedagógica**. Piracicaba/São Paulo: Co-edição Edições Loyola/Editora UNIMEP, 1974.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Infância e processo político no Brasil**. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (orgs). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 2. ed. São Paulo. Cortez, 2009.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FERREIRA, Ione Mendes Silva; CANCIAN, Viviane Ache. **Unidades de Educação Infantil nas Universidades Federais: os caminhos percorridos**. Goiás: Cegraf, 2009.

FIORI, Ernani Maria. **Conscientização e Educação**. In: FIORI, Ernani Maria. Textos Escolhidos Vol. 2 Educação e Política. Cord. Otilia B. Fiori. Porto Alegre: LPM, 1991.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1977.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática para a liberdade**. 17a Edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Professora Sim, tia não!** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Ana Maria Araújo Freire (org). São Paulo: Unesp, 2001.

\_\_\_\_\_. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre a minha vida e minha práxis. São Paulo: UNESP, 2003. 2.ed.

GODOY, E. A. **A representação étnica por crianças pré-escolares** – um estudo de caso a luz da teoria piagetiana. São Paulo: Unicamp, 1996.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza, 1995.

\_\_\_\_\_; SILVA, Petronilha B. Gonçalves. **O desafio da diversidade**. In: GOMES, Nilma Lino e SILVA, Petronilha B. Gonçalves. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

\_\_\_\_\_. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: uma breve discussão. In: Ministério da Educação. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela lei federal n. 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade, 2005.

GOMES, J.V. **Reflexão sobre a particularidade cultural na educação das crianças negras**. Cadernos de pesquisa n. 63. São Paulo, 1987.

GONÇALVES, Luis Alberto. **O silêncio um ritual pedagógico a favor da discriminação**. Dissertação. Belo Horizonte UFMG, 1985.

GROSGOUEL, Ramón. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais**: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS; MENESES (orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo. Cortez, 2010.

HAMA, Boubou; KI-ZERBO, J. **Lugar da história na sociedade africana**. In: KI-ZERBO, J. História Geral da África I – Metodologia e Pré-História da África. Brasília: UNESCO, 2010.

JOVINO, Ione da Silva. **Crianças negras em imagens do século XIX**. (tese de doutorado). São Carlos: UFSCar, 2010.

LEITE, Mirian Moreira. **A infância no século XIX segundo memórias de viagem**. In: Freitas, Marcos César. (org). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez/USF-IFAN, 1997.

KUHLMANN Jr. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

\_\_\_\_\_. **Educando a infância brasileira**. In: LOPES, E. M. T., FARIA FILHO, L. M., VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MACHADO, Vanda. **Ilê axé: vivências e invenção as crianças do opô afonjá**. Salvador: Edufba, 1999.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O primado da percepção e suas conseqüências filosóficas**. Tradução Constança Marcondes César. Campinas: Papyrus, 1990.

\_\_\_\_\_. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Psicologia e Pedagogia da Criança: curso Sorbone 1949-1952; tradução Ivone C. Benedetti**. São Paulo, Martins Fontes, 2006.

MORUZZI, Andréa Braga. **Instituições**. In: ABRAMOWICZ, Anete; MORUZZI, Andréa Braga. **O Plural da infância: aportes da sociologia**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MULLER, Marcos José. **Merleau-Ponty: acerca da expressão**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

NASCIMENTO, Elisa L. **A matriz africana no mundo**. São Paulo. Selo Negro e Summus, 2008.

NOBLES, Wade. **Seeking the Sakhu**. Geórgia. FAHQ, 2010.

OLIVEIRA, Eduardo de Oliveira e. **O mulato, um obstáculo epistemológico**. In: Revista Argumento. Ano I, n.3, jan. São Paulo, 1974.

OLIVEIRA, Fabiana. **Um estudo sobre a creche**: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial. (tese de doutorado) São Carlos: UFSCar, 2004.

OLIVEIRA; SILVA; GONCALVES JR, et al. **Processos educativos em práticas sociais**: reflexões teóricas e metodológicas sobre a pesquisa educacional em espaços sociais. In: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT06-5383--Int.pdf>, 2009.

PINTO, M.; SARMENTO, M.J. (Coords.), **As crianças**: Contextos e identidades. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás**. São Paulo. Companhia das Letras, 2001.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder e classificação social**. In: SANTOS; MENESES (orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo. Cortez, 2010.

ROCHA, Maria José da Silva. **Unidade de Atendimento à Criança**. In: FERREIRA, Ione Mendes Silva; CANCIAN, Viviane Ache. **Unidades de Educação Infantil nas Universidades Federais**: os caminhos percorridos. Goiás: Cegraf, 2009.

[ROSEMBERG, Fúlvia](#). O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. *Cad. Pesqui.* [online]. 1984,

\_\_\_\_\_. **Relações raciais e rendimento escolar**. Cadernos de pesquisa, n. 63. São Paulo, 1987.

\_\_\_\_\_. **Expansão da Educação Infantil e Processos de Exclusão**. Cadernos de Pesquisas, n. 107, 1999.

SANTOS; MENESES (orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo. Cortez, 2010.

SANTANA, Patrícia. **Educação Infantil**. In: **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

SARAIVA, Camila Fernanda. **Educação Infantil na perspectiva das relações étnico-raciais**: relato de duas experiências de formação continuada de professores no município de Santo André. Dissertação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Educação – Currículo, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Infância, exclusão social e educação como utopia realizável**. *Educ. Soc.* [online]. 2002, vol.23, n.78, pp. 265-283. ISSN 0101-7330.

\_\_\_\_\_. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância**. *Educ. Soc.* [online]. 2005, vol.26, n.91, pp. 361-378. ISSN 0101-7330.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. **Educação e identidade dos negros trabalhadores rurais do Limoeiro**: Tese. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 1987.

\_\_\_\_\_. **Prática do racismo e formação de professores**. In: DAYRELL, Juarez (org). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte, UFMG, 1996.

\_\_\_\_\_. & BARBOSA, Lúcia Maria Assunção. **O pensamento negro em educação no Brasil**; expressões do movimento negro. São Carlos: EDUFSCar, 1997.

SOUZA, Ellen de Lima. **A desconstrução do racismo em sala de aula e a (re)construção das relações de equidade/diferença**. Monografia (Conclusão do Curso de Pedagogia) Marília: UNESP, 2007.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Graal, 1983. 2.ed.

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. Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação, 2010.

TRINDAD, Cristina Teodoro. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil.** Tese. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Psicologia da Educação, 2011.

TRIUMPHO, Vera. **A criança negra e a cultura afro-brasileira.** In: NASCIMENTO, Elisa L. (org) A África na escola. Brasília: Senado Federal, gabinete do senador Abdias do Nascimento, 1991.

SURANSKY, Valerie. **Phenomenology:** an alternative research paradigm and a force for social change. Journal of the British Society for Phenomenology. v. 11 n.2 may. 1980.

TEDLA, Elleni. **Sankofa:** African Thought and education. In.: Studies in African and African-American Culture (vol. 11), New York, 1995.

UNICEF, Fundo das Nações Unidas para a infância. **Crianças de até 6 anos o direito à sobrevivência e ao desenvolvimento.** UNICEF. Brasília, 2005.

---

\_\_\_\_\_. **O impacto do racismo na infância.** UNICEF. Brasília, 2010.

VIEIRA, Hilda Maria Monteiro. **Como vou aprendendo a ser professora depois da formatura:** análise do tornar-se professora na prática da docência. Tese. Universidade Federal de São Carlos – Metodologia de Ensino, 2002.

<http://letras.terra.com.br/arlindo-cruz-e-sombrinha/170532/>

[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=530&id=12276&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=530&id=12276&option=com_content&view=article)