

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

CIRA ALVES MARTINS

**RACISMO SILENCIOSO NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS-UM FENÔMENO
A SER DESVELADO NO CEI SEBASTIANA GERMANA DA CONCEIÇÃO NO
DISTRITO DE CANGAS REGIÃO PANTANEIRA EM POCONÉ-MT.**

CÁCERES-MT

2021

CIRA ALVES MARTINS

**RACISMO SILENCIOSO NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS-UM FENÔMENO
A SER DESVELADO NO CEI SEBASTIANA GERMANA DA CONCEIÇÃO NO
DISTRITO DE CANGAS REGIÃO PANTANEIRA EM POCONÉ-MT.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora Profa. Dra. Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira

CÁCERES-MT

2021

© by Cira Alves Martins, 2021.

CIP – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

M379r Martins, Cira Alves.

Racismo silencioso na educação das crianças: um fenômeno a ser desvelado no CEI Sebastiana Germana da Conceição no Distrito de Cangas Região Pantaneira em Poconé-MT / Cira Alves Martins . – Cáceres, 2022.
181 f. ; 30 cm. Il. color.

Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação *Stricto Sensu* (Mestrado Acadêmico) Educação, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2022.

Orientadora: Dra. Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira.

1. Educação Infantil. 2. Racismo Silencioso. 3. Projetos Pedagógicos. 4. Lei No 10639/03. 5. Identidades. I. Ferreira, W. A. de. A., Dra. II. Título. III. Título: um fenômeno a ser desvelado no CEI Sebastiana Germana da Conceição no Distrito de Cangas Região Pantaneira em Poconé-MT.

CDU 323.14:373.2(817.2)

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Luiz Kenji Umeno Alencar - CRB1 2037.

CIRA ALVES MARTINS

**RACISMO SILENCIOSO NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS-UM FENÔMENO
A SER DESVELADO NO CEI SEBASTIANA GERMANA DA CONCEIÇÃO
NO DISTRITO DE CANGAS REGIÃO PANTANEIRA EM POCONÉ-MT.**

Dissertação de Mestrado apresentada no
Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado de Mato Grosso,
para obtenção do título de Mestre em
Educação.

BANCA EXAMINADORA



Prof^ª. Dr^ª. Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira
(Orientadora – PPGEduc/UNEMAT)



Prof. Dr. Paulo Alberto dos Santos Vieira
(Membro –PPGEduc/UNEMAT)



Profa. Dra. Suely Dulce de Castilho
(Membro –PPGE/UFMT)

APROVADA EM: 13/12/2021.

Dedico este trabalho a toda minha família em especial a minha amada netinha Valentina Silva Almeida Martins, presente que Deus me deu. E de maneira especial dedico á todos os profissionais do CEI Sebastiana Germana da Conceição.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiro a Deus por ter me mantido na trilha certa durante este projeto de pesquisa e nesse momento de pandemia com saúde e forças para chegar até o final.

Agradeço à minha orientadora, Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira por sempre estar presente para indicar a direção correta que o trabalho deveria tomar.

Agradeço aos professores, Prof^ª Dr^ª Suely Dulce de Castilho (PPGE/UFMT), Profa. Dra. Ângela Maria dos Santos (Educare MT), Prof. Dr. Paulo Alberto (PPGEdu/UNEMAT) e Profa. Dra. Jaqueline Pasuch (PPGEdu/UNEMAT), por receber e ler o texto dissertativo, por compor á banca de Defesa e pelas ricas contribuições que foram refletidas e incorporadas na produção deste texto.

Sou grata a Universidade UNEMAT e todos os meus professores e professoras que sempre proporcionaram um ensino de alta qualidade.

Sou grata a todos os meus colegas do curso de mestrado pelas trocas de ideias e ajuda mútua. Juntos conseguimos avançar e ultrapassar todos os obstáculos.

Sou grata a minha mãe (in memorie) Maria da Guia Figueiredo Martins por sempre me incentivou e acreditou que eu seria capaz de superar os obstáculos que a vida me apresentasse.

A meu pai Benjamim Alves Martins pelo apoio e incentivo que serviu de alicerce para as minhas realizações.

Ao meu querido esposo Júlio César da Silva pelo seu amor incondicional e por compreender minha dedicação ao projeto de pesquisa.

Aos meus irmãos Silvio Ermos Martins e Sônia Regina Martins pela amizade e atenção dedicadas quando sempre precisei.

Também agradeço a uma grande amiga irmã Marileide do Carmo Amorim Arruda que sempre me ajudou incansavelmente com sua vasta experiência desde o início deste projeto de pesquisa.

Muito Obrigada!

“(...) Tudo tem o seu tempo determinado, e há tempo para todo o propósito debaixo do céu (ECLESIÁSTICO. Cap. 3 Verso 1).

RESUMO

A pesquisa intitulada “Racismo Silencioso na Educação Infantil - um fenômeno a ser desvelada na CEI Sebastiana Germana da Conceição no Distrito de Cangas na região Pantaneira em Poconé- MT, teve como objetivo compreender se há práticas de racismo com a criança negra e ainda identificar como essa questão é trabalhada no processo educativo das crianças na Instituição de Educação Infantil do/no Campo localizado no Distrito de Cangas em Poconé- MT. Os principais autores que deram sustentação teórica para esta pesquisa foram: Com base no referencial teórico pertinente, tais como a Lei 10.639/2003, Brasil (1995,1996, 2014), Cavalleiro (209, 2018, 2020), Quijano (2005), Castilho (2008), Fanon (1983, 2009, 2008, 2011), Freire (1986, 1988, 2001, 2003), Walsh (2005,2007), Hall (2003, 2015), Munanga (2006, 2009), Silva(2011). Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa com a utilização de procedimentos metodológicos sustentados no âmbito das produções de narrativas com profissionais da educação, pais e, gestores. A pesquisa evidencia que o racismo na Educação Infantil existe, embora o mesmo seja velado ou silencioso. Contudo, no CEI estudado, é possível identificar algum esforço no sentido de superar tal fenômeno. Da mesma forma, as mães e as crianças ainda não possuem consciência quanto à sutileza que perpassam as questões relativas ao racismo no âmbito da sociedade e que reverberam na instituição educativa.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Racismo Silencioso. Projetos Pedagógicos. Lei nº 10639/03. Identidades.

ABSTRACT

The research entitled "Silent Racism in Early Childhood Education - a phenomenon to be unveiled in the CIS Sebastiana Germana da Conceição in the District of Cangas in the Pantaneira region of Poconé- MT, aims to understand if there are practices of racism with the black child and also identify how this issue works in the educational process of children in the Institution of Early Childhood Education of the Field located in the District of Cangas in Poconé-MT. The main authors who gave theoretical support for this research were: Based on the relevant theoretical framework, such as Law 10.639/2003, Brazil (1995,1996, 2014), Cavalleiro (209, 2018, 2020), Quijano (2005), Castilho (2008), Fanon (1983, 2009, 2008, 2011), Freire (1986, 1988, 2001, 2003), Walsh (2005,2007), Hall (2003, 2015), Munanga (2006, 2009), Silva (2011). This is a qualitative research with the use of methodological procedures supported in the context of narrative productions with education professionals, parents and managers. The research shows that racism in Early Childhood Education exists, although it is veiled or silent. However, in the CIS studied, it is possible to identify some effort in order to overcome this phenomenon. Likewise, mothers and children are not yet aware of the subtlety that permeates issues related to racism within society and that reverberate in the educational institution.

Keywords: Early Childhood Education. Silent racism. Pedagogical Projects. Law No. 10639/03.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEERT - Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades

CEI - Centro de Educação Infantil

CNE - Conselho Nacional de Educação.

DCNEF - Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Fundamental.

DCNEIS- Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil.

EUA - Estados Unidos da América.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA -Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.

LDN -Liga da Defesa Nacional.

LGBTI - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Pessoas Trans e Intersex.

MEC- Ministério da Educação e Cultura.

MIEIB – Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil.

MT- Mato Grosso.

NEAB – Núcleo de Estudos Afro Brasileiro.

ONU- Organização das nações Unidas.

PPP- Projeto Político Pedagógico.

UNEMAT- Universidade do Estado de Mato Grosso.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Comparação entre o negro e o imigrante europeu	51
Quadro 2 - Conceitos de Identidade	666
Quadro 3 - Documentos Normativos Eleitos Como Base de Análise.....	866

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - CEI Vovó Sebastiana.....	97
Imagem 2- Mapa localização lócus da pesquisa.....	98

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 ENTRELAÇAMENTOS METODOLÓGICOS	23
2.1 Sobre os Fios Metodológicos – Entrelaçamentos e Ajustes Necessários.....	23
2.2 Procedimentos éticos da pesquisa	28
2.3 Os sentimentos na pesquisa	29
3 AS TRAMAS QUE ENVOLVEM AS RELAÇÕES RACIAIS	30
3.1 Relações Raciais- Conceitos básicos para compreender as tramas do fenômeno	31
3.2 A ideologia racial/ branqueamento – tramas na construção do Estado brasileiro.	39
3.3 Compreendendo o fenômeno dentro da perspectiva da educação.....	54
4 CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIAS: CONCEITOS, VISÕES E APROPRIAÇÕES NA INFÂNCIA.....	62
4.1 Identidades, diferentes visões e tramas teóricas	62
4.2 A Articulação entre Infância, Criança e a Identidade Negra.....	73
4.3 Marcos Legais e Contribuições do Currículo na Educação Infantil.....	83
5 A CRIANÇA NEGRA E O FENÔMENO EDUCATIVO NO DISTRITO DE CANGAS-POCONÉ-MT	97
5.1 O CEI Vovó Sebastiana Germana da Conceição no Distrito de Cangas-Poconé-MT	97
5.2 Crianças Negras: Desvelando o espaço escolarizado	104
5.3 Concepções de Professoras da educação infantil sobre o racismo	112
5.4 Marcas silenciadoras do racismo na educação infantil - pronunciamentos das mães.	118
5.5 Superação do racismo: caminhos políticos e didático-metodológicos na educação infantil.....	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
REFERÊNCIAS	142
ANEXOS.....	158

1 INTRODUÇÃO

Poderia iniciar esta introdução a partir da experiência vivenciada como professora na Educação Infantil, a partir da caracterização do Distrito de Cangas em Poconé- MT. Porém, faço a escolha de iniciar por uma reflexão que de alguma forma tem estreita conexão com o estudo proposto. Introduzo com uma discussão sobre o fenômeno da mestiçagem deste país, e também faço um texto da memória histórica para chegar a Poconé- MT e a mim mesma na proposição da pesquisa.

Assim, acerca do fenômeno da miscigenação, devo dizer dentro da perspectiva crítica que não a vejo como algo natural e/ou uma mistura étnica de alguma forma imposta pelos portugueses, é uma problemática brasileira criada dentro de um paradigma eurocêntrico, de brasileira, pois, havia um ideal nacional e este não se direcionava para aceitar os outros, os ‘inferiores’, neste caso, os negros. Portanto, o ideal seria produzir o branqueamento da sociedade nacional pelo processo da mestiçagem.

Conforme Munanga (1999),

“O que significaria ser "branco", ser "negro", ser "amarelo" e ser "mestiço" ou “homem de cor”? Para o senso comum, estas denominações parecem resultar da evidência e recobrir realidades biológicas que se impõem por si mesmas. No entanto, trata-se, de fato, de categorias cognitivas largamente herdadas da história da colonização, apesar da nossa percepção da diferença situar-se no campo do visível” (P. 18).

A percepção do autor é a de que, por esse ponto de vista a mestiçagem não pode ser vista somente por um ângulo que caracteriza a raciologia mais,

“[...] em relação às demais, as populações mestiçadas não apresentam diferenças de natureza. Se toda e qualquer mestiçagem é um processo pelo qual um fluxo gênico aproxima duas populações, pode-se constatar que os estudos clássicos só trataram de alguns casos no conjunto dos fluxos que se estabeleceram de uma população à outra, e excluíram implicitamente outros casos” (MUNANGA 1999, p.18).

Dessa forma, por muito tempo reinou um discurso que escondeu o problema racial brasileiro. Munanga (1999) afirma que: “A noção da mestiçagem parece mais ligada à percepção de senso comum do que ao substrato genético” (p.18). A compreensão de que a mestiçagem era uma problemática do país, e que a mesma se constituía em um mecanismo de esconder o preconceito racial fez com que grupos

subalternizados e inferiorizados, principalmente no final do século XX e XXI, se organizassem e com contribuição de estudos, reconheceu-se a identidade desses grupos, entre eles pessoas negras.

Nessa perspectiva Munanga (1999) ainda aponta que:

A mestiçagem racial, assim, foi considerada pela ideologia nazista como um processo que provoca o desaparecimento das qualidades que outrora tornaram o povo conquistador capaz de conquistas. São particularmente as energias civilizadoras que a mestiçagem com uma raça inferior faz desaparecer (p.45).

Assim, menciono que por diferentes lugares do país, constituiu-se um movimento de luta, e debates nos congressos, fóruns e timidamente nas escolas e universidades. As pessoas negras e indígenas passaram a ter maior visibilidade na sua existência, nos seus direitos, nas suas histórias que passaram a serem contadas. Esse reconhecimento social e pedagógico, ainda em construção, contribui para a desconstrução de estereótipos, preconceitos e racismo.

Compreendo que esse movimento em direção ao reconhecimento das pessoas negras se alinha com os movimentos e as lutas empreendidas, e tal ação contribuiu para que as pessoas se autodeclarassem como pardas ou negras na pesquisa realizada pelo IBGE, veja que, entre 2012 e 2016, enquanto a população brasileira cresceu 3,4%, chegando a 205,5 milhões o número dos que se declaravam brancos teve uma redução de 1,8%, totalizando 90,9 milhões. Já o número de pardos autodeclarados cresceu 6,6% e o de pretos, 14,9%, chegando a 95,9 milhões e 16,8 milhões, respectivamente. É o que mostram os dados sobre moradores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016, divulgado pelo IBGE, pois, não há dados atualizados por motivo da pandemia. No Estado de Mato Grosso 60% a população se autodeclara parda e negra.

Sabe-se, no entanto, que essa realidade se apresenta agora no séc. XXI, porém é preciso relembrar a história de invasão, de escravidão e expropriação ocorrida em terras brasileiras pelo processo colonizatório. Por navios negreiros muitos grupos negros de diversos lugares do continente Africano foram violentamente trazidos para o Brasil, e muitos indígenas foram explorados de seus territórios ou sofreram grandes etnocídio, essa memória é coletiva porque rememora a vivência dos ancestrais desses grupos.

O processo de invasão do território brasileiro, realizado pelos europeus teve o objetivo de atender as necessidades do mercado da Europa e essa ação mercadológica

exploratória ocorreu principalmente, através do sistema agroexportador do açúcar implantado no Nordeste (CAVALCANTE E COSTA, 1999). Compôs como atividade exploratória presente no estado de Mato Grosso, as Bandeiras e esta tinha a finalidade de descobrir lugares ricos em minério, para tal muitas vezes escravizavam indígenas para que pudessem os orientar quanto a rota que levasse ao encontro de ouro, prata e pedras preciosas. Nesse processo pressionavam indígenas e também os negros fugitivos. Destruíam os quilombos por oferecer formas de resistência.

Observe que os indígenas já se faziam presentes pela característica autóctone e a “presença negra em Mato Grosso ocorreram desde o período colonial através da diáspora negra para América (SEDUC 2008, p. 102)”; Esse fenômeno marca o surgimento de povoados, cidades e ainda inaugura a presença de outra forma de viverem mediante costumes, culturas, línguas, símbolos que são carregados na alma negra. A diáspora negra foi um movimento violento em que obrigou negros do continente Africano deixar suas origens, seu povo, sua religiosidade, sua história e ancestralidade e como animais foram traficados e vendidos para a realização da mão de obra nas Américas. O Brasil inclui-se neste movimento diásporo, pois recebeu milhares de negros e negros para a realização do trabalho escravo.

Eles, os povos negros trabalhavam em diversas atividades escravas, entre elas a mineração, e foi assim que chegaram a alguns lugares de Mato Grosso, como por exemplo, Poconé- MT, município ‘descoberto’ no período colonial por Luiz de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres em 1777. Uso a palavra descoberto conforme os dados oficiais, porém, compreendo que o lugar já estava ocupado. Com a identificação do ouro em Poconé e com a finalidade de expropriação, de servir ao capital, foi preciso deslocar mão de obra para esta finalidade, o que conseqüentemente, ficou sob a responsabilidade de muitos escravizados para trabalhar nas extrações do ouro. Ademais também trabalhavam nas lavouras.

Quando os negros foram para Poconé- MT, já havia outros grupos populacionais que habitavam o lugar, o mesmo era habitado por etnias indígenas “[...] segundo alguns historiadores, essa região, na época de sua povoação, na primeira metade do século XVIII, já era habitada por índios das nações Bororo e Guatós (DIAS, 2017, p. 152)” e o primeiro nome da cidade foi Beripoconé, nome que fazia alusão aos grupos indígenas.

Portanto, Poconé traz memórias que se repetem nas histórias de diferentes lugares do Brasil. Fica evidente que a escravidão negra se espalhou por todo o território brasileiro e acredita-se que em Mato Grosso nos séculos XVIII e XIX ainda se encontrava em estágio embrionário.

Sabe-se, no entanto, que os negros sempre continuaram desenvolvendo atividades braçais, serviçais tanto que as mudanças e melhorias nas terras dos ‘senhores’ pantaneiros se assentaram sobre força do trabalho escravo do negro, ou do trabalho explorado. São memórias que trago sobre o negro no Pantanal de Poconé- MT e da sociedade poconeana. Entre os séculos XIX e XX os negros se dedicavam aos trabalhos para à realização das festividades, entre elas a festa de São Benedito (festa tradicional), mas infelizmente, depois eram excluídos não podiam festejar no mesmo ambiente que os *senhores*, isso perdurou por muitos anos. Ter a pele preta era impeditivo de participação e justificativa de exclusão, em outras palavras preconceito racial- racismo.

Na atualidade, neste século XXI, a situação do racismo já vem diminuindo, até porque a realidade é outra e os tempos são outros. Contudo, ainda existem situações de preconceito de racismo presentes em diversos espaços deste município pantaneiro. A luta empreendida em Poconé- MT pelo reconhecimento do povo Negro é feito pelo movimento negro e inclui o reconhecimento de remanescentes de quilombo. Assim, em Poconé na atualidade tem 28 comunidades quilombolas certificadas pela Fundação Palmares de 2005 (SEDUC 2008).

Em conversa com a Prof^a. Mestre Benedita Rosa da Costa moradora do município de Poconé- MT ela afirma que *o surgimento dessas comunidades variam, algumas são terras compradas, outras herdadas dos ancestrais, denominando comunidades tradicionais* e conforme Art. 58 ADCT e da Constituição Federal e Pesquisas realizadas, os moradores que se auto afirmam, reconhecem como descendentes por meio da singularidade de suas histórias, narrativas de vida, modos de viver e organização.

As pessoas que residem nessas comunidades são afrodescendentes brasileiros, estão morando no campo, suas trajetórias e vivencias trazem a memória ancestral e se autodenominam remanescentes quilombola. Ou seja, os moradores se autoreconhecem, afirmam e se apresentam como remanescentes dos quilombos. Algumas dessas comunidades se localizam em lugar de difícil acesso, com uma geografia que evidencia

possibilidades de origem por fugas. São desses lugares que vem às crianças que estudam nas creches e escolas, ou seja, estes espaços atendem na sua maioria crianças negras e pardas.

São essas histórias, que são do país, de Mato Grosso, e de Poconé que me movem para a pesquisa. São os rostos das crianças que estão na Educação Infantil e com as quais tenho convivido que me movem para a pesquisa. Também sou movida pelo desejo de possibilidade de dar uma contribuição social no enfrentamento ao racismo e as práticas racistas, bem como, na construção de uma compreensão conceitual, epistemológicas e de luta.

Também me movo na construção e fortalecimento da minha profissionalidade e observações construídas em vivências no decorrer como professora de história nas turmas do ensino fundamental II e ensino Médio de uma Escola do Campo, e ao longo da construção da minha profissionalidade, muitas reflexões têm povoado o constituir-me professora enquanto pedagoga atuando na Educação Infantil, função que desenvolvo há treze anos. Um construir profissional de professora negra, moradora de região pantaneira, e, portanto, experienciando diversidades culturais e diversidades de manifestações. Em meio a essa diversidade e no constituir-me professora sempre tive inquietação sobre a questão do racismo que acontece no meio das crianças, que conforme várias análises e pontos de vistas passam despercebidos.

Essa inquietação ocorreu desde minha infância e adolescência na escola. Eu me sentia deslocada, pois não sentia parte daquele grupo de colegas, então aos poucos fui me retraindo. No magistério, estudei na Escola Estadual Antônio João Ribeiro na cidade de Poconé- MT, nessa escola, estudavam os filhos da elite poconeana, era no período a única escola que atendia o ensino médio técnico.

Eu e uma colega também negra, éramos as únicas da turma em que estudava que merendávamos na escola, os outros usavam a cantina da escola e pagavam pelas suas merendas. Portanto, não fazíamos parte aquele grupo sempre estava separado dos demais. Toda essa situação me incomodava e por muitas vezes pensei em desistir. Minha permanência na escola se deve pela influência e insistência da minha mãe com o apoio dela pôde concluir o magistério.

Tornei-me professora na escola Dom Francisco de Aquino Corrêa, localizado no Distrito de Cangas Poconé- MT. Logo fiz a graduação em História no Centro

Universitário da Univag, oportunidade em que comecei a pesquisar sobre o processo histórico da diversidade étnico racial, e o objeto da minha pesquisa foi sobre “A luta pela terra no quilombo do Mata Cavallo”. Precisei estudar sobre a formação dos quilombos para compreender todo esse processo de exclusão, discriminação até entender o que é racismo então compreendi que fui vítima do racismo e até mesmo da discriminação social.

Estudando no curso de História e em atividade de docência na escola Dom Francisco desenvolvi juntos com outros colegas, principalmente, da ciência humanas, diversos projetos sobre a diversidade racial e indígena atendendo as Leis 10.639/2003 e 11645/2008.

Em 2007 efetivei na rede municipal de Ensino de Poconé-Mt como professora da Educação Infantil, assim que adentro a CEI, não foi fácil, porque desenvolver um trabalho pedagógico com as crianças era bem diferente de trabalhar com adolescentes. Precisei me reinventar para dialogar com a infância numa linguagem simples e com muita delicadeza, cuidado e seriedade e compromisso, pois, essa etapa de formação escolar é de extrema importância, pois os primeiros contatos institucionais se dão neste espaço.

Neste chão escolar infantil me encontrei e revivi todos aqueles sentimentos que estavam silenciados dentro de mim. E agora os coloco aqui com uma memória de dor... Quando criança estudando no prédio escolar, como era chamado, sofria... Ninguém queria brincar comigo... Chegou a ponto de ser furada com um lápis por um colega branco que ao me chamar de negrinha me agrediu. Ao estar na educação infantil com a turma de três anos de idade observei atitudes em que algumas crianças evitavam as outras, inclusive mesmo sendo negras menos retintas e com narrativas de que não iam brincar com outras porque eram negras. Várias situações a partir da sensibilidade que foi sendo construída em mim, fez com que as memórias e sentimentos vivenciados em minha infância escolar de alguma forma se encontrassem nas atitudes vivenciadas na atualidade em minha profissionalidade. Percebi que precisava estudar mais sobre racismo, e começar pela educação infantil onde é meu lugar de fala. Compreendo que é de fundamental importância entender esse fenômeno que me persegue desde sempre.

Talvez este não seja o termo correto, mas o que desejo expressar é que parece não haver interesse das escolas em geral em trabalhar sobre o tema, talvez em função do

fato de que nós professores não fomos formados com esta preocupação ou porque há uma perpetuação do silenciamento, um silêncio que contribui para a permanência de uma escola colonial que atende aos interesses de uma epistemologia hegemônica com um currículo monocultural, racista e excludente (Castilho, 2019). Ou seja, interpreto que a formação docente também se apresenta frágil em vários aspectos entre elas afirmo as questões relativas às relações étnicas- raciais os que me leva a entender as suas posturas e práticas educativas distantes desta situação. Isso me leva a crer que os/as docentes pelo fato de naturalizarem o racismo, em decorrência de uma formação, que favorece essa naturalização, não conseguem visualizá-lo e torná-lo perceptível.

Sou parte dessa memória e história e desde a minha graduação tenho buscado compreensões sobre a identidade negra e a inserção deste grupo em todos os aspectos da sociedade. Em processo reflexivo questiono, na atualidade, a produção do ensino e da aprendizagem na modalidade da educação infantil, como essa temática é tratada? Ou, como as crianças negras são tratadas dentro do estabelecimento de ensino?

Fazendo parte da memória negra que é ancestral, reconheço a história do povo negro na sociedade brasileira e o tratamento lhes dispensado. Assim, nesse processo histórico a mão de obra negra, o corpo negro, o povo negro esteve por longo período associado à escravidão, a inferioridade, a um não ser gente como outras gentes. E que também, por muito tempo esteve associado à agricultura e a mineração como forma especializada, como o que descreveremos na realidade Poconeana. Essas situações onde o negro foi inferiorizado faz parte de um pensamento colonial de dominação, que na atualidade compõem o racismo estrutural que se estende pela sociedade chegando até as escolas.

Então, considero e reconheço que historicamente, neste país, a população negra foi alijada por muito tempo de seus direitos, mas, na atualidade há um movimento em direção ao reconhecimento da presença-existência das pessoas, das crianças, dos homens e mulheres negras. Diante desse movimento, em 2013 foi promulgada a lei 10.639. Ou seja, essa lei orienta a realização de trabalho na formação educativa dos estudantes que reconheça a história, a literatura e arte dos povos negros como um dos mecanismos de enfrentamento ao racismo. Nessa perspectiva, questiona-se: O CEI Sebastiana Germana da Conceição no seu cotidiano na proposta pedagógica trabalha a Lei 10.639/2003? Caso sim, como é feito? Na Instituição há práticas de racismo com as

crianças? Há propostas pedagógicas que combate às desigualdades raciais? Esta ação afirmativa é considerada estratégia de direito ou privilégio em discursos e propostas de intervenção? Há orientação e monitoramento como forma de combate ao racismo institucional na Instituição a ser pesquisada?

Enfim, como já havia mencionado, as ligações da história e da memória que vêm sendo escrita nesta introdução se justificam pelo envolvimento que é pessoal, mas também social e pedagógico. Por outro lado, constitui-se como pesquisa, e nesse sentido, diante do exposto, a mesma tem como objetivo geral: compreender se há práticas de racismo com a criança negra e como esse fenômeno é trabalhado no processo educativo das crianças de uma Instituição de Educação Infantil do/no Campo localizado no Distrito de Cangas em Poconé- MT.

Na perspectiva dos objetivos específicos busco apresentar as concepções docentes quanto ao racismo; Evidenciar mediante a percepção das professoras a importância do conhecimento teórico e metodológico para a superação do racismo na escola e na sociedade;

A fim de informar ao leitor quanto à forma de organização, a presente dissertação conta com 05 (cinco) seções, sendo que a primeira se constitui desta introdução.

A segunda seção apresenta o percurso metodológico percorrido no desenvolvimento da pesquisa bem como o Centro de educação Infantil Sebastiana Germana, localizado no Distrito de Cangas no município de Poconé em Mato Grosso.

A terceira seção evidencia as tramas que envolvem as relações raciais, a fim de compreender o fenômeno, conceituar racismo e educação, compreender os conceitos básicos relativos às relações raciais e por fim contextualizar a ideologia racial/branqueamento.

A quarta seção evidencia o processo de construção identitária na educação infantil de forma a conceituar a Infância e o processo educativos no Brasil, assim como apresentar o marco legal relativo à Infância e a políticas de Educação Infantil e Diversidade Étnica Racial no Brasil.

A quinta seção discorre sobre a criança negra e o fenômeno educativo desenvolvido no Centro de Educação Infantil Sebastiana Germana no Distrito de Cangas em Poconé – MT, apresentar as crianças negras como forma de desvelar o

espaço escolarizado. Para tanto, apresento as concepções de Gestores/as e Professoras da educação infantil sobre o racismo, as marcas silenciadoras do racismo na educação infantil e as possibilidades de superação do racismo: caminhos didático-metodológicos na educação infantil.

Por fim, apresento as considerações finais relativas à pesquisa, na busca por contribuir com a discussão e ressignificação dos processos educativos no que se refere à educação infantil na rede municipal de ensino de Poconé – MT.

2 ENTRELAÇAMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção discorro sobre a metodologia e o caminho percorrido para a realização desta pesquisa. Também evidencio os sentimentos construídos no decorrer deste trabalho acadêmico. Compreendo que esta pesquisa faz parte de um coletivo de trabalhos decoloniais que buscam quebrar os silêncios produzidos na sociedade brasileira, em relação às pessoas negras. Assim, a dissertação foi construída com reflexões que ocorreram no processo da escrita e também no processo vivenciado na obtenção das informações junto aos participantes da pesquisa.

2.1 Sobre os Fios Metodológicos – Entrelaçamentos e Ajustes Necessários

Entrelaçar é estabelecer laços e relações de forma que produza trançados significativos, e na pesquisa esses entrelaçados é feito pela compreensão do que se quer desenvolver na pesquisa, dos objetivos, da problemática, e do entrelaçar propriamente dito que é a metodologia.

Metodologicamente, esta pesquisa foi desenvolvida com as pessoas que atuam profissionalmente no Centro de Educação Infantil Sebastiana Germana da Conceição localizada no Distrito de Cangas no Município de Poconé- MT e também com mães dos estudantes.

Inicialmente, ao adentrar ao Programa de Pós-Graduação em Educação, o pensamento estava no desenvolvimento de uma pesquisa centrada na observação na escola, e também em diálogos longos com os profissionais da educação, bem como, o foco central que seriam as crianças da educação infantil.

Devido à pandemia COVID-19, doença infecciosa causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) houve a necessidade de redefinir a pesquisa, pois esse evento que impactou o país, famílias brasileiras e mesmo as atividades profissionais de diferentes setores, entre eles, a educação e os Programas de Pós-Graduação, como o Mestrado em Educação – PPGEDU /UNEMAT. Tal situação fez com que houvesse alterações na forma de organização de aula, e na reorganização do projeto de pesquisa.

Essa reorganização foi feita com a finalidade de atender o comitê de ética, e principalmente, a realidade vivenciada. Como pesquisadora, o projeto de pesquisa desenvolvido passou por reformulações e reorganizações como um todo, mas, em

especial nos participantes/sujeitos da pesquisa o que com certeza altera o objetivo primeiro, mas de forma alguma perde a sua relevância social, científica acadêmica e pedagógica.

Diante do exposto, é preciso dizer que os participantes da pesquisa, uma vez que, por não estar acontecendo aulas presenciais na instituição, foram alterados, pois, não foi possível a participação das crianças. Nesse sentido, outros fios foram puxados para a reconstituição dos entrelaçamentos e sendo assim, os sujeitos da pesquisa foram os professores, gestores, profissionais do apoio escolar e mães.

Ao todo participaram da pesquisa 19 (dezenove) pessoas, sendo 12 (doze) mães de estudantes e 6 (seis) professoras, incluindo a coordenadora do CEI lócus da pesquisa e 1 (uma) técnica administrativa. Fica evidente a não participação de pessoas do sexo masculino, o que nos leva a crer que as mulheres participam de forma mais efetiva da educação das crianças.

Conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep),

As mulheres são maioria nos cursos profissionais da Educação Básica. Dados do Censo Escolar 2018, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), mostram a predominância de alunas em todas as faixas etárias, com exceção dos alunos com mais de 60 anos. A maior diferença observada entre os sexos está na faixa de 40 a 49 anos, em que 60,7% das matrículas são de mulheres. Para o Censo Escolar, educação profissional engloba cursos de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional articulado à EJA ou ao ensino médio; ou cursos técnicos de nível médio nas formas articuladas (integrada ou concomitante) ou subsequentes ao ensino médio (INEP, 2021).

Nestes termos, podemos afirmar que também em Poconé, e na realidade do CEI a maioria dos profissionais da educação são mulheres, e, geralmente são as mães que respondem diretamente pela educação escolar de filhos e filhas. Ou seja, na pesquisa há uma participação significativa de mulheres.

A realização da pesquisa consistiu em um tempo perpassado por grandes dificuldades, tendo em vista a mudanças de planos, necessidade imposta pela pandemia. Assim, para realizá-la foi preciso algumas adequações no intuito de compreender se na instituição escolar acontecem práticas de racismo com a criança negra e como a equipe gestora tem pensado e elaborado a proposta pedagógica diante da Lei 10639/03.

Esta pesquisa se insere dentro da perspectiva do método qualitativo, pois preocupa em entender a realidade a partir de um universo de significados, e, conforme

descreve Minayo (2010, p. 57), o método qualitativo pode ser definido como uma forma de realizar “[...] estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam”.

Bogdan e Biklen (1994), afirma que o pesquisador, ao utilizar a abordagem qualitativa, faz uso de um conjunto de asserções que agrupa diferentes estratégias de investigação com possibilidades de recolher informações ricas em pormenores descritos relativos a pessoas, locais e conversas. Para esses autores a realização de pesquisa dentro da abordagem qualitativa ocorre sem que haja manipulações, os dados/informações são considerados importantes e apresentados de forma descritiva. Nas concepções de Bogdan e Biklen (1994), a “Investigação Qualitativa” tem como estratégia mais representativa: a “entrevista em profundidade”. Porém, nesta pesquisa, e em motivo da pandemia, o instrumento de coleta ‘entrevista’ foi substituído pelo questionário.

No desenvolvimento desta pesquisa, além da abordagem qualitativa, também, como em todas as outras pesquisas, é fundamental o uso da pesquisa bibliográfica para entender as teorias. Na visão de Lakatos (1992), a pesquisa bibliográfica permite compreender questões teóricas, permite realizar levantamento de estudos e ainda é considerada como o primeiro passo de toda pesquisa científica.

Esta pesquisadora faz uso aprofundado da pesquisa bibliográfica e da abordagem qualitativa, portanto, tem a atenção mais voltada ao processo da pesquisa do que ao resultado se preocupando com o significado das informações obtidas junto aos colaboradores da pesquisa. A pesquisa qualitativa possibilita interação com as informações, com os colaboradores da pesquisa – ainda que seja por instrumentos de coleta de dados via questionário e whatsapp, neste tempo pandêmico – e também produz um processo dialético reflexivo.

Sabe-se que a pesquisa qualitativa produz certa imersão e relação da pesquisadora com os colaboradores e/ou sujeitos da pesquisa, porém, como já mencionei o momento vivido fez com que o instrumento de coleta de dados e/ou de informações fosse alterado, assim diante do contexto vivencial, o principal instrumento de coleta foi o questionário mesmo que inicialmente havia utilizado o whatsapp com as mães.

Primeiramente, de posse dos documentos da escola, levantei o número de celular das mães, me apresentei como pesquisadora e solicitei a participação das mesmas na pesquisa. Assim, a primeira tentativa foi com o uso do whatsapp. Ao perceber que as mães estavam online fazia-se o contato imediato, e as perguntas eram feitas de forma oral com o uso do áudio do aparelho celular. Algumas das mães respondiam imediatamente e outras que foram contactadas não responderam. Dos áudios encaminhados apenas três foram devolvidos e transcritos. Como a participação das mães foi pensada como colaboração significativa na pesquisa, ampliou-se para a participação de mais 09 mães e estas receberam as perguntas em forma de questionário (papel impresso) entregue, as mesmas.

Quando encontrava com alguma das mães colaboradora da pesquisa que ia até a unidade educativa buscar atividades para seus filhos, não perdia tempo e puxava um assunto relativo à percepção quanto ao racismo, e dava início a uma conversa intencionada sobre o objeto da pesquisa.

Com as professoras e outros profissionais do CEI o procedimento realizado foi sustentado inicialmente nas conversas consultas presenciais com a finalidade de convidá-las a serem colaboradoras da pesquisa. As professoras, outras profissionais da escola, se propuseram a participar da pesquisa e, compreendendo que o momento era crítico, e pela experiência já vivenciada com as mães, acreditei que teriam mais espaço e tranquilidade para responderem as questões, então, informei que por motivo da pandemia iriam receber um questionário com perguntas, estas seriam impressas e entregues em mãos para que pudessem responder, e assim foi feito. A pesquisadora organizou envelopes com as questões que foram entregues as colaboradoras da pesquisa que devolveram respondidos após muita insistência.

Senti que várias respostas precisavam ser compreendidas, e já em contato presencial com as profissionais do CEI, em conversas informais, no entanto, intencionais da pesquisa voltei a abordar alguns aspectos que considere importante.

Todas as colaboradoras participaram da pesquisa com o uso do questionário, porém, à medida que se tornou possível o contato, produziu-se um diálogo com a pesquisadora. No questionário havia perguntas fechadas e abertas para que emitissem suas opiniões. No questionário às mães, as perguntas fechadas tiveram a finalidade de identificar qual comunidade a criança morava, se na opinião delas seus filhos já haviam

sofrido algum preconceito. E na perspectiva de saber a opinião e participação destas no CEI fiz questões relativas à participação das mesmas nas atividades no CEI Sebastiana, procurando identificar quais os destaques no desenvolvimento das ações pedagógicas as mães destinavam ao CEI, assim, procurei identificar se as mães diziam sobre alguma ação que trabalhasse as relações raciais. E as perguntas de maior relevância para a pesquisa foram: Você alguma vez percebeu situação de racismo com a criança na instituição? Seu filho ou filha já reclamou de alguma situação de racismo com ela no CEI?

Em relação às professoras e a coordenadora questionei sobre a idade, a formação e em qual comunidade mora. Também perguntei: Há quanto tempo atua na educação infantil e nesta instituição? Qual o conhecimento sobre o atendimento às crianças quilombolas? Como está a organização do Projeto Político Pedagógico, o mesmo contempla a lei 10.639/03? Como está sendo aplicada no centro? Todos esses questionamentos fizeram parte de uma compreensão acerca de como a escola aborda o fenômeno.

A participação da técnica administrativa na pesquisa foi um pouco diferente, além dos questionários com perguntas fechadas e abertas como, nome, idade e formação a quanto tempo trabalha nesta instituição, critérios de matrícula, demanda da comunidade, se a mesma participa da acolhida das crianças e as atividades extra classe, caso sim, se algum momento já presenciou situação de racismo entre a criança e com as professoras. Ainda me coloquei a disposição junto com a mesma para fazer a verificação dos documentos dos estudantes.

Reafirmo as alterações e explico que em função do cenário pandêmico e da necessidade do distanciamento social, parte do que havia sido proposto também foi retirado dos procedimentos da pesquisa. Ou seja, não foi possível realizar as observações em sala de aula junto às crianças, conforme planejamento anterior e de grande importância para a pesquisa.

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa e decolonial por abarcar um conjunto de ideias e conceitos teóricos que a mesma defende como reforçar argumentos que vão contra o olhar colonizador e a favor do enfrentamento das injustiças que sofrem os oprimidos pelo processo colonizante. Também por evidenciar as marcas e os enfrentamentos ao racismo, que, aliás, é estrutural em toda a sociedade brasileira.

Quando menciono a abordagem decolonial, reconheço que é preciso descolonizar, e a pesquisa pode ser um movimento no sentido de demonstrar outras realidades.

A perspectiva decolonial desta pesquisa desenvolve uma reflexão acerca da educação infantil e a presença de crianças negras, bem como, o desenvolvimento de propostas de ações que contribuam para a eliminação do racismo. O pensamento decolonial no desenvolvimento de pesquisas tem contribuído para produzir uma ruptura epistêmica, de atitudes e também pedagógica enfrentando a colonialidade do poder em relações, por exemplo, ao povo negro e também o enfrentamento da colonialidade do saber quando nos currículos escolares e em pesquisas se utilizam de conteúdos que visibilizam os grupos subalternizados.

Volto a dizer que utilizo como ferramenta principal o questionário, mas também evidencio o diário de campo lugar onde escrevi meus sentimentos e anotações durante a pesquisa. De alguma forma os questionários possibilitaram a captura das narrativas dos participantes e foi com as respostas dos mesmos, muitas vezes vazias que fiz os registros em relação ao fenômeno em estudo.

Na perspectiva de ter mais informações das mães para compreender melhor as falas das mesmas foi preciso retomar a pesquisa á campo. A metodologia utilizada foi da ferramenta do Whatsapp que nesse momento acreditei ser mais eficiente e de um rápido retorno. As perguntas foram mais abertas de forma que as mães sentissem bem tranquilas para responder assim que tivesse tempo. E assim foi feito e pude ter um bom retorno.

Pode-se dizer que os laços que foram entrelaçados, o foram a partir da pesquisa qualitativa, com aplicação de questionários e Whatsapp, com comunicações mediadas dentro da possibilidade em que estávamos vivendo, uma pesquisa mediada também pelo processo histórico social constituído pela pandemia do Covid 19.

2.2 Procedimentos éticos da pesquisa

A referida pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Plataforma Brasil. Foram encaminhados para apreciação dos relatores o Projeto de Pesquisa, o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e o Termo

de Autorização do uso de voz e imagem. Realizamos todas as etapas atendendo as solicitações feitas pelo Comitê de Ética e o projeto foi aprovado em dezembro de 2020.

Foi bem informado aos sujeitos, participantes sobre os objetivos da pesquisa e que todas as informações coletadas seriam utilizadas somente para a finalidade desta pesquisa e que os sujeitos poderiam desistir de participar da pesquisa em qualquer momento, independente dos motivos.

2.3 Os sentimentos na pesquisa

Quero dizer que os sentimentos que moveram a pesquisa foram muitos, um misto de alegria, expectativa e medo. Alegria, tendo em vista a possibilidade de dar a conhecer o espaço educativo onde atuei como professora, e, atualmente como gestora. Expectativa no sentido de evidenciar a realidade do CEI em estudo em uma perspectiva científica e medo, uma vez que a pesquisa revela o fenômeno como ele é e nesta direção, os resultados certamente irão requerer mais que posicionamentos, também reordenamentos na forma de visualizar e agir em relação ao combate ao racismo.

Esses sentimentos estiveram mobilizados no desejo de compreender e perceber os silenciamentos da presença negra na educação infantil, da presença do racismo e de como a instituição e as pessoas que nela trabalham também se sentiam no decorrer da pesquisa.

A seguir, apresento as *tramas* que envolvem as relações raciais. As *tramas referem-se* à organização de diferentes formas que se encontram na perspectivadas questões raciais que partem necessariamente do contexto histórico e político, situações que se perpassam as dimensões individuais e coletivas. As tramas são “chave de leitura do mundo vivido, das lutas, processos definidores dos movimentos sociais e a riqueza dos povos Latinos-Americanos”. (FERREIRA 2014, p.22). Portanto, também dos povos afro-brasileiros.

3 AS TRAMAS QUE ENVOLVEM AS RELAÇÕES RACIAIS

Para adentrar esta seção, é importante fazer referência a anterior no que se refere aos sentimentos constituídos na trajetória desta pesquisa, feita em período pandêmico, de isolamento e distanciamentos. Uma pesquisa que toma rumo outros, mas que se realizam sob todos os cuidados acerca da preservação da vida e da manutenção dos seus objetivos, inquietações e construções teóricas, como já ditas, uma pesquisa com alegrias, medos e expectativas.

A fim de adentrar ao universo da pesquisa faz-se importante partir da dimensão macro que nos envolve socialmente, e que toma as compreensões do cenário mundial acerca do Brasil na perspectiva de que seja um país pacífico e acolhedor, razão pela qual evidencia uma mistura de raças. Sabe-se, porém que a realidade é um pouco diferente, o Brasil, país colonizado pelos portugueses foi por muito tempo um reduto de escravização de índios e negros. (CARVALHO, 2009). Essa situação escravagista ocorre não apenas no Brasil, mas por toda a América e é feita sob a criação de uma categoria mental que é a raça.

Com Quijano (2005) interpreto que as relações sociais oriundas a partir da outorgação, da legitimação da raça dentro do pensamento europeu e das diferenças fenotípicas entre conquistados e conquistadores fizeram com que por toda a América, e, portanto, no Brasil se criasse identidades sociais historicamente novas, ou seja, “indígenas, negros e mestiços, e ainda redefiniu outras” (QUIJANO, 2005 p.117).

Baseado nessas conquistas as relações de dominação passaram a serem muitos fortes e passaram a ser instrumento de classificação social. No Brasil, o tráfico de escravos foi responsável pela dinâmica da economia capitalista a partir do século XVI até a segunda metade do século XIX. Uma história impregnada na memória coletiva acerca deste advento de sofrimento. (CARVALHO, 2009). Quijano (2005) também apontava que entre negros e indígenas, eram os negros que faziam parte direta dessa constituição colonial “Eram, sobretudo, a raça colonizada mais importante, já que os índios não formavam parte dessa sociedade colonial” (QUIJANO 2005, p.117).

Foram, retirados de suas terras, extraídas do seio de suas famílias e direcionadas à força para a América de forma desumana. Homens, mulheres e crianças africanas se tornaram “uma mercadoria, objeto das mais variadas transações mercantis: venda, compra, empréstimo, doação, transmissão por herança, penhor, sequestro [...]”

(FLORENTINO, 1997, p.31), ocasionando, desta forma, dois marcos em suas vidas – a dessocialização e a despersonalização (VERGER, 2002).

Desenha-se o início da dessocialização, da despersonalização e do silenciamento absoluto da história deste grupo. Esse silenciamento interferiu de forma determinante na nossa história, e que na atualidade, ao desnudar a história, compreende-se nossas origens, ao mesmo tempo em que conforme Del Priore (2001) pelo silêncio identifica-se um grande buraco na história da humanidade. Del Priore declara que os escravos que chegavam da África eram denominados “bossais”, e os já aculturados e que compreendiam o idioma do colonizador ladino, “[...] tratá-los como “coisa” era natural, regra, aliás, seguida pela Igreja Católica, que os possuía às centenas em seus conventos e propriedades “(DEL PRIORE, 2010, p.37).

É com sentimento de indignação que a partir deste trecho acima, faço o mergulho no estudo do fenômeno das relações raciais, a produção dos silêncios, do preconceito, do racismo, perpasso pelos conceitos básicos e por fim estabeleço o entrelaçamento com a educação.

3.1 Relações Raciais- Conceitos básicos para compreender as tramas do fenômeno

Para compreender o fenômeno se faz necessário trazer à tona algumas discussões, então, em se tratando da temática relativa às relações raciais no Brasil, existe algumas expressões e termos que perpassam este debate e os mesmos podem reforçar ou não a existência do racismo, da discriminação e da desigualdade racial. E para este diálogo uso as tramas do fenômeno- racismo – que o costuram e o tecem.

Os termos mais usuais no contexto relativo às relações raciais no discurso brasileiro são: o racismo, o etnocentrismo, o preconceito racial, a discriminação racial, a democracia racial e o racismo estrutural.

Compreende-se por racismo um dado comportamento ou ação oriunda da aversão, em função da antipatia, no que tange as pessoas cujo pertencimento racial é visualizado mediante sinais expressivos, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Trata-se de uma reunião de ideias e imagens relativas aos grupos de pessoas que consideram a existência de raças superiores e inferiores.

O racismo consiste em uma questão investigada por diversos estudiosos, tais como Edson Borges, Carlos Alberto Medeiros e Jacques d`Adesky (2002), autores e

pesquisadores que mencionam que o racismo se apresenta como um procedimento social que se faz presente na história da humanidade e que se evidencia de diversas maneiras, em inúmeros contextos, ocasiões e sociedades. Para os estudiosos, o racismo é evidenciado de duas maneiras correlacionadas a saber: individual e institucional.

Em se tratando da maneira individual, o racismo é manifestado mediante ações discriminatórias desenvolvidas por pessoas contra outras pessoas; podendo culminar em atos de extrema violência, via agressões, destruição de bens ou propriedades e assassinatos. Tal perspectiva pode ser visualizada ao reportamos ao abolido regime da Apartheid na África do Sul ou ainda aos conflitos raciais nos Estados Unidos, em especial os da década de 60, 70 e 80, sendo que no Brasil, tal tipo de racismo também é existente, como pode ser exemplificado pela morte de João Alberto Silveira Freitas, espancado até a morte em um supermercado em Porto Alegre - RS, no último dia 20 de novembro de 2020.

A percepção dos autores é a de que, a maneira institucional relativa ao racismo, dizem respeito a ações de discriminação sistemáticas promovidas pelo Estado ou mediante seu apoio indireto, sendo que estas se manifestam mediante o isolamento dos negros em alguns espaços comuns como bairros, escolas e empregos. Situação que ocorre em diversos contextos apresentados, e também em Poconé no estado de Mato Grosso, lócus desta pesquisa.

É importante compreender que as tramas conceituais são elementos que dialogam com a realidade vivenciada é fundamental para a identificação de situações, fatos e ou narrativas que trazem a questão do racismo. Dentro dessa compreensão diálogo com o que temos muito ouvido e lido sobre o Preconceito Racial, palavras que expressam um tipo de preconceito, entende-se dado julgamento negativo e anterior dos próprios integrantes de um grupo racial, de uma etnia ou de uma religião ou de indivíduo que ocupam outro papel social de importância. Tal julgamento prévio evidencia como marca fundamental a inflexibilidade, uma vez que tende a ser mantido sem considerar os fatos que o contestem. Trata-se do conceito ou opinião formados de forma antecipada, sem que haja ponderação ou conhecimento dos fatos. Tal forma de preconceito envolve a relação entre pessoas e grupo humana assim como a compreensão que a pessoa tem de si mesmo e também do outro.

O preconceito racial tem como elemento principal de exclusão, de julgamento da negatividade e da superioridade à utilização da raça como classificação dos seres humanos, consiste em uma noção construída pela modernidade, o que faz com que o ser humano se torne objeto científico da Biologia e da Física. A percepção de Almeida (2018) é de que essas áreas do conhecimento constroem uma explicação a partir das características biológicas e geográficas das pessoas, de modo a definir suas capacidades intelectuais, morais e psicológicas com base nas diferenças existentes entre as diferentes raças.

Almeida (2018) argumenta também que, tanto os atributos biológicos, assim como as características étnico-culturais, acabam por determinar e hierarquizar as potencialidades das pessoas. Nesta direção, mesmo diante da constatação quanto à inexistência de raças, está continua sendo uma categoria política utilizada para justificar as desigualdades existentes. Ou seja, trata-se de um racismo estrutural, arraigado e legitimado socialmente.

Esse preconceito racial pode ser evidenciado de diversas formas e em diferentes espaços, entre esses lugares pode-se afirmar que a mídia via propagandas, publicidade e novelas, manifesta o racismo quando insiste em evidenciar os negros, assim como outros grupos étnico/raciais que experienciam uma história de exclusão, de forma imerecida e equivocada. Porém, ainda há outros espaços em que preconceito racial se faz presente, e um deles se refere ao preconceito racial que se opera dentro do Estado e das instituições do mesmo, digo do racismo institucionalizado, legalizado, aprovado pela sociedade para que o mesmo aconteça.

Borges, Medeiros e d'Adesky (2002) na perspectiva de cientistas sociais, destacam que as mais contundentes ações relativas ao racismo institucionalizado dizem respeito à perseguição sistemática e o extermínio físicos relativos ao genocídio, limpeza étnica e tortura, como pode ser exemplificado pela Alemanha nazista em relação ao povo judeu e, da mesma forma, ainda mais recente, na antiga Iugoslávia e em Ruanda. Destaca Hélio Santo (2001), que o racismo parte da suposição da “superioridade de um grupo racial sobre outro” bem como da “crença de que determinado grupo possui defeitos de ordem moral e intelectual que lhe são próprios” (p.85).

O racismo como um todo é um fenômeno que faz parte de uma construção etnocêntrica que parte de uma visão unilateral e preconceituosa sobre outros povos.

Assim, o termo etnocentrismo se difere de racismo. Trata-se de um termo que assinala o sentimento de superioridade que dada cultura possui em relação a outras. Ou seja, o etnocentrismo consiste em uma visão do mundo a partir da qual colocamos nosso próprio grupo como cerne, e os demais grupos são visualizados pelos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência. (ROCHA, 1984).

Ainda Rocha (1984) esclarece que:

Perguntar sobre o que é etnocentrismo é, pois, indagar sobre um fenômeno onde se misturam tanto elementos intelectuais e racionais quanto elementos emocionais e afetivos. No etnocentrismo, estes dois planos do espírito humano – sentimento e pensamento – vão juntos compondo um fenômeno não apenas fortemente arraigado na história das sociedades como também facilmente encontrável no dia-a-dia das nossas vidas (ROCHA, 1984, p.07).

É possível observar que os sentimentos etnocêntricos estão arraigados na humanidade, razão pela qual são complexos, portanto quase incontroláveis. Porém, quando esse tipo de sentimento é exagerado, acaba por produzir uma ideia de que o outro, visualizado como o diferente, evidencia além das diferenças tidas como objetivas certa inferioridade biológica, o etnocentrismo tende a ser transformado em racismo.

Zilá Bernd (1997) declara que a pessoa preconceituosa consiste naquela que se fecha em dada opinião, sem considerar o outro lado dos fatos. Trata-se de uma posição dogmática e sectária que tem a capacidade de impedir às pessoas reavaliarem suas posições.

Em geral, as pessoas não se assumem como preconceituosas. É muito comum ouvirmos afirmações do tipo “não sou preconceituoso!”; “no Brasil não existe preconceito racial”, inclusive do atual presidente da república brasileira e de seus apoiadores, em especial de Sergio Camargo, presidente da Fundação Palmares que desconhece o fato de que somos resultado de uma significativa pluralidade étnico-racial!

A contradição presente na forma como o brasileiro e a brasileira evidencia o seu sentimento e o julgamento das pessoas negras admite a deplorável existência do preconceito racial entre nós. Fica evidente que o preconceito como atitude não é inata. É imperioso admitir que o preconceito é aprendido socialmente.

A intensificação do preconceito racial no Brasil evidencia a magnitude de um sistema social racista que detém instrumentos para alimentar as desigualdades raciais

nos diversos setores da sociedade. Daí por que, se faz urgente tratarmos das possibilidades para ultrapassar os comportamentos perpassados por preconceito, assim como, de maneiras para superar o racismo e a discriminação racial, uma vez que tais processos: “se realimentam mutuamente, mas diferem um pouco entre si. O racismo como doutrina da supremacia racial, se apresenta como a fonte principal do preconceito racial” (BENTES, 1993, p.125).

Quando esses processos estão realinhados, se conectam em tramas conspiratórias que levam a discriminação racial, produzindo a violenta apartheid no sentido de “distinguir”, “diferençar”, “discernir”, tudo dentro da perspectiva da segregação racial. O termo faz parte de uma prática relativa ao racismo e uma ação preconceituosa. Reafirmo que o racismo e o preconceito localizam-se na esfera das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, e a discriminação por sua vez, refere-se ao uso de práticas que os desenvolvem. É de extrema relevância atentar para o fato de que a discriminação não se apresenta como produto direto do preconceito, uma vez que tal pensamento tem sido aceito com naturalidade no Brasil. (BENTES, 1993).

A percepção de Maria Aparecida Silva Bento Teixeira (1992), é de que a discriminação consiste no fruto do mito da democracia racial em que se afirma: “como não temos preconceito racial no Brasil, aqui não temos discriminação racial” (p.21). Para a autora, em se tratando deste tipo de preconceito, a causa relativa à discriminação acaba por recair sobre a pessoa na perspectiva de portadora de preconceito, ou seja, fonte que dá origem à discriminação.

Ainda Teixeira (1992) chama a atenção para o fato de que a discriminação racial pode ter origem em outros processos sociais, políticos e psicológicos que vão além do preconceito realizado pela pessoa. Trata-se assim, da diferença da discriminação pessoal e a discriminação gerada por interesse, cujo foco possui o privilégio como mote essencial. Isto é, a permanência e a aquisição de privilégios em relação a dado grupo sobre o outro se responsabilizariam pela sua continuidade, “independentemente do fato de ser intencional ou apoiada em preconceito” (TEIXEIRA, 1992: 22).

Luciana Jaccoud e Nathalie Begin (2002) mencionam que a literatura especializada evidencia outras diferenças entre as diversas possibilidades de discriminação racial, sendo que a mais comum se trata da discriminação direta e indireta.

A primeira é derivada de ações concretas de discriminação, em que a pessoa discriminada é excluída expressamente em função da cor de sua pele. A segunda consiste naquela que diz respeito à certa desigualdade não originária de ações materializadas ou de revelação evidenciada de discriminação por parte de quem quer que seja, mas sim, de práticas administrativas, empresariais ou de políticas públicas de aparente neutralidade, contudo, perpassadas de significativo potencial discriminatório (JACCOUD e BEGIN, 2002).

Ainda Jaccoud e Begin (2002), destacam que a discriminação indireta tem sido visualizada como a maneira mais cruel de discriminação, tendo em vista que nutre estereótipos em relação ao negro e é desenvolvida mediante amparo mediatizado por ações administrativas ou institucionais. Assim, uma possibilidade para tornar esse tipo de discriminação aparente e de ultrapassá-la é mediante análise de indicadores de desigualdade entre os grupos.

Todas essas *tramas* que se constituem em comportamentos, atitudes, situações institucionais, de diferentes e em diferentes contextos e a forma com que os brasileiros lidam com a questão racial denota a existência de uma pseudo democracia racial.

É inegável o fato de que todos nós desejamos que o Brasil exercite a democracia racial, ou seja, sonhamos com uma sociedade em que os diferentes grupos étnico-raciais vivenciem uma situação real de igualdade social, racial e de direitos. A sociedade brasileira, ao longo do desenvolvimento de seu processo histórico, político, social e cultural, mesmo diante de todas as formas de violência no que tange ao racismo e a desigualdade racial, edificou na perspectiva da ideologia um discurso que relata a vivência de uma harmonia racial entre negros e brancos. (JACCOUD e BEGIN, 2002).

Este tipo de discurso desvia o olhar da população e do próprio Estado brasileiro no que diz respeito às barbaridades empreendidas contra os africanos escravizados no Brasil e seus descendentes, de forma a impedir de agirem de forma decisiva e eficiente na minimização do fenômeno.

Diante do exposto, se faz importante questionar: De que forma essa formulação “harmoniosa” relativa à realidade racial brasileira foi absorvida por todos nós? Tal questão tem sido debatida por sociólogos e antropólogos e estes ainda não conseguiram chegar a um denominador comum. Mesmo conservando entendimentos distintos sobre

que vem a ser um mito, ambos coadunam em nomear tal tipo interpretativo da realidade racial brasileira na perspectiva de um mito da democracia racial.

Conforme Joase Bernadino Costa (2018), “O modelo de racismo consolidou no país e escamoteado pela ideia de democracia racial naturalizou” (p.131). Ainda o autor destaca que: “[...] foi propagada a crença de que éramos uns pais integrado e igualitário, pois jamais existiram barreiras institucionalizadas entre nós. Entretanto, essa crença- até hoje não se concretizou (COSTA, 2018, p.131)”.

Em se tratando do viés sociológico, este visualiza o mito mediante sentido ideológico, isto é, via descrição elaborada com a intenção de camuflar dada realidade. Nesta direção, ao tratarmos do conteúdo ideológico do mito, nos referimos a sua habilidade para: escamotear a realidade, determinar a ilusão, recusar a história e transformá-la em ‘natureza’. Utensílio formal da ideologia, um mito consiste em um efeito social que pode ser compreendido na perspectiva de um resultado da união de tendências de determinações econômico-político e psíquico. Nesta direção, na perspectiva do fruto econômico-político-ideológico, o mito se apresenta como a união de representações que evidencia e esconde uma autorização de cultivo de bens de dominação e doutrinação (SOUZA, 1983).

Diante do exposto, podemos inferir que o mito da democracia racial pode ser entendido na perspectiva de uma corrente ideológica cuja pretensão consiste em negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como produto do racismo, assegurando que há entre tais grupos raciais uma circunstância de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito espera, ao mesmo tempo, recusar a existência da discriminação racial contra os negros no Brasil, e, cristalizar estereótipos, preconceitos e discriminações arquitetados sobre esse grupo racial. (SOUZA, 1983).

Na prática, se seguirmos a lógica desse mito, no sentido de admitir que todas as raças e/ou etnias que se fazem presentes no Brasil se encontram em pé de igualdade sócio racial e que receberam oportunidades iguais desde o início da formação do Brasil, correremos o risco de sermos conduzidos a pensar que as díspares posições hierárquicas existentes entre elas devem-se a certa incapacidade intrínseca aos grupos raciais que se encontram em desvantagem, como é o caso dos negros e dos indígenas.

Fica evidente que o mito da democracia racial age na perspectiva de um campo fértil para a cristalização de estereótipos sobre os negros, denegando a existência do

racismo no Brasil, de forma simultânea, de maneira a reforçar as muitas formas de discriminações e desigualdades raciais. Na teia do discurso, o mito da democracia racial, utiliza-se de alguns negros “bem-sucedidos” a fim de avigorar sua lógica cruel. Razão pela qual, ouvimos comumente no Brasil que em nosso país inexistem racismo e desigualdade racial, uma vez que, se assim fosse, não existiriam negros (as) bem sucedidos socialmente.

Gilberto Freyre, sociólogo de respeito no cenário mundial, mediante sua obra denominada “Casa-Grande e Senzala” (1933), cuja publicação se deu na década de 30, é visualizado por vários estudiosos como um dos mais significativos teóricos que conseguiu interpretar, sistematizar e divulgar o mito da democracia racial ao declarar que, no Brasil, as três “raças” constituintes da nossa sociedade coexistiam, desde o período escravocrata, de forma amistosa, se comparadas com outras sociedades multirraciais e/ou de colonização escravista existentes no mundo. O sociólogo confiava no caráter mais agradável do colonizador português em relação às populações indígenas e negras por ele escravizadas, em função das relações sociais, na cultura e nas relações afetivo-sexuais.

O autor auxiliou na propagação da ideia de que no Brasil havia certa harmonia entre as raças, a qual já havia sido divulgada anteriormente por outros intérpretes do Brasil, mas que se alargou e se revolveu no cenário nacional e internacional mediante os estudos de Gilberto Freyre. Ao analisarmos na atualidade, o conteúdo do livro Casa-Grande e Senzala, é impossível aceitar que uma sociedade em que o convívio entre os diversos grupos étnico-raciais foram edificados/regulados mediante trabalho escravo, no domínio e na exploração do homem pelo homem se sinta orgulhosa da maneira como, historicamente, se construiu o seu processo de mestiçagem. É possível afirmar que o livro “Casa-Grande e Senzala” evidenciam a humanidade e as relações sociais e raciais mediante a ótica do senhor patriarcal.

Nesta direção, é possível afirmar também que a compreensão de Gilberto Freyre (1933) quanto ao Brasil, ainda se faz presente na sociedade brasileira, no meio político, na escola, assim como entre outros espaços sociais relevantes, e tem posto demarcados os limites e impedimentos em relação ao olhar e às ações da sociedade como um todo no Brasil no que tange a luta contra o racismo.

Essa luta contra o racismo é uma luta que dialoga com a democracia racial brasileira e com o enfrentamento do racismo estrutural. Ou seja, esses fenômenos têm estreita ligação, pois o racismo estrutural, mediante uma forma de violência reproduzida no tecido social não mais na forma direta, mas nas formas institucional e cultural, tendo em vista que, diante do modo “normal” com que o racismo se faz presente nas relações sociais, política, jurídica e econômica, faz com que a responsabilização individual e institucional por atos racista não extirpem a reprodução da desigualdade racial.

Nesta direção, conforme Almeida (2018) a negação do racismo e a evolução do conceito de democracia racial se aperfeiçoaram com o conceito de meritocracia, segundo o qual os negros que se esforçarem poderão usufruir de direitos iguais os dos brancos. Tal conceito, na prática, apenas tem servido para a manutenção da desigualdade entre brancos e negros.

3.2 A ideologia racial/ branqueamento – tramas na construção do Estado brasileiro.

Todos os conceitos trabalhados no tópico anterior objetivam criar silenciamento e procuram produzir o desaparecimento do negro, cumpre essa finalidade a aplicabilidade da ideologia racial, ou seja, desaparecer com o negro a partir do branqueamento.

No Brasil, a política de branqueamento tem origem no século XVI, mediante defesa de Padre Antônio quanto ao ideal do branqueamento para o país. Tal percepção é corroborada por Domingues (2004) que declara que Antônio Vieira associava a cor preta à maldade, ao pecado e a dimensão diabólica, ao passo que a cor branca era ligada a bondade e a dimensão divina. Ainda Domingues (2004), menciona que a ideia de branqueamento se consolida no final do século XIX, via política de Estado, mediante medida governamental:

[...] mandar que todos os mestiços não possam casar senão com indivíduos da casta branca, ou índia, e se proibir sem exceção alguma todo o casamento entre mestiços e a casta africana, no espaço de duas gerações consecutivas toda a geração mestiça estará, para me explicar assim, baldeada na raça branca. E deste modo teremos outra grande origem de aumento da população dos brancos, e quase extinção dos pretos e mestiços desta parte do mundo; pelo menos serão tão poucos que não entrarão em conta alguma nas considerações do Legislador (FRANCO *apud* DOMINGUES, 2004, p. 39).

Fica evidente que o ideal de branqueamento no Brasil é legitimada mediante a esfera governamental e consequentemente da elite brasileira, uma vez que, quando da abolição da escravatura, houve o incentivo de entrada no país de imigrantes, em especial os europeus, mais precisamente os franceses, italianos e ingleses. Podemos inferir que a ideia relativa ao embranquecimento foi edificada mediante orgulho nacional ferido, atacado por insegurança e incertezas no que tange as questões relativas ao gênio industrial, econômico e civilizatório. Guimarães (2008) menciona que tal fenômeno, foi antes de tudo, uma forma de racionalizar os sentimentos de inferioridade racial e cultural estabelecido pelo racismo científico e pelo determinismo geográfico relativo ao século XIX.

A percepção de Hofbauer (2006) é a de que a tese do qual a ideia relativa ao branqueamento que começou no século XIX transformou-se em senso comum entre os pesquisadores da temática, cuja origem encontra-se no ponto inicial de análise dessa reflexão que decodifica a sociedade escravista, como ideal, ou seja, na perspectiva de um “mundo dicotomizado”. Hofbauer (2006) se apoia em Bastide a fim de indicar o começo do branqueamento via desenvolvimento da dualidade racial do sistema escravista. Nesta direção, o fenômeno do branqueamento, se deu mediante à “incorporação gradual de negros” no “grupo dos brancos”.

Conforme evidenciado anteriormente, o processo de branqueamento no Brasil foi aligeirado mediante as elites e elaboradores das políticas que angariaram e subsidiaram a chegada dos imigrantes para o trabalho na produção de café nas fazendas de São Paulo. Telles (2003) compreende que esta parcela de mão-de-obra supriu a população de ex-escravizados africanos em São Paulo, na mesma medida em que atuava na perspectiva de um “agente civilizador”, embranquecendo o polo genético brasileiro. Nesta direção, podemos afirmar que um dos objetivos fundamentais dessa política consistia na entrada dos imigrantes no país, com possibilidade de mesclar à população nativa, de forma a dissolver a população negra. Importante se faz destacar que mesmo com o término da escravidão, os trabalhadores negros e mulatos continuaram economicamente marginalizados e esquecidos pelo Estado e pelos velhos patrões.

A política econômica tomada pelo Brasil mediante período de modificação da monocultura da cana-de-açúcar para o procedimento industrial e também da introdução da cultura do café, em especial em São Paulo, articulada ao desejo da elite em fazer uso

da mão de obra imigrante, evitou a mobilidade social dos recém-abolidos, originando assim, significativa desigualdade racial entre negros e mulatos. Hasenbalg (2005), destaca que a imigração europeia foi apresentada como a solução, em curto prazo, para o problema do trabalho ocasionado pela abolição da escravidão, assim como um reforço, em longo prazo, para o branqueamento da população brasileira. Nesta direção, a ideia de branqueamento consistia na superioridade branca e no desaparecimento gradual dos negros a fim de resolver o problema racial brasileiro (HASENBALG, 2005).

Conforme Quijano (2010) esse movimento se deu nas Américas, desde o séc. XVIII e se estendeu até o Brasil e se alia ao eurocentrismo que não é exclusivo da perspectiva cognitiva dos europeus, acerca do pensamento de dominância e do capitalismo mundial, “mas, também do conjunto dos educados sob sua hegemonia (p.86)”. O pensamento colonizador e o desejo de prolongamento de tudo que se tem na Europa, nas questões étnicas, cultural e racial faz com que os diferentes sejam submetidos à colonialidade do poder, inclusive com a mudança racial.

Nesta direção, percebe-se que a colonialidade do poder e do saber pode ultrapassar a relação da Europa com os países colonizados, de forma a passar a se constituir como um padrão de relações reproduzido em diversos sistemas políticos. Assim, o eurocentrismo se apresenta em uma perspectiva cognitivo-epistêmico-epistêmica não exclusiva dos europeus e nem do período colonial, dizendo respeito também aos que tenham sido educados pela sua hegemonia.

Diante do exposto, temos como hipótese que o fenômeno da manutenção da colonialidade do poder e do saber via prática educativa expressando a predominância epistêmica da narrativa eurocêntrica pode ser observados no CEI lócus desta pesquisa, onde se encontram crianças de diferentes comunidades quilombolas. Os acontecimentos sociopolíticos, próprios da contemporaneidade, impactam o diretamente no processo de construção da memória coletiva da unidade educativa.

Fica perceptível que o processo da busca do branqueamento não se deu apenas no Brasil. A política de branqueamento aconteceu, em conformidade com o pensamento de Domingues (2004), também na América Latina, como parte do programa de arianização,

Alguns elementos sinalizam que o branqueamento era um projeto político dos governos da América Latina e não exclusivamente do Brasil. Pelas ilações de Elisa do Nascimento, o programa de “arianização atingiu seu auge no

[Brasil”, porém uma formulação desse programa foi implementada, em menor escala, no Chile, no México, na Argentina, no Paraguai, no Uruguai, assim como nos seguintes países do Caribe: Porto Rico, República Dominicana, Jamaica e Cuba. Um dos maiores intelectuais cubanos, José Antônio Saco, escrevia no início do século XX: “Só temos um remédio: branquear, branquear, branquear, e então fazer-nos responsáveis” (DOMINGUES, 2004, p.255).

Mesmo diante da ocorrência da política de branqueamento em parte considerável da América Latina, no Brasil, tal política é evidenciada quando verificamos nos registros oficiais e nas pesquisas desenvolvidas no começo do século XX, certo estímulo no que diz respeito ao processo de miscigenação da população, com a intenção nítida de tornar-se um país branco:

Segundo a teoria do branqueamento, a miscigenação produzia naturalmente uma população mais clara, em razão de dois fatores: primeiro, o branco era biologicamente superior ao negro, segundo, as pessoas tendiam a procurar parceiros mais claros para se casar. A união de casais mistos desencadearia o surgimento de uma população mestiça, sempre disposta a tornar-se mais branca, tanto cultural como fisicamente. Essa teoria foi exposta por João Batista de Lacerda, médico antropólogo e diretor do Museu Nacional. Ele foi o único delegado latino-americano que participou, em julho de 1911, do I congresso Universal de Raças, em Londres. O eminente cientista brasileiro previa que no curso de mais um século a “raça” negra desapareceria do Brasil: “Provavelmente antes de um século a população do Brasil será representada, na maior parte, por indivíduos da raça branca, latina, e para mesmo época o negro e o índio terão certamente desaparecido desta parte da América” (DOMINGUES, 2004, p. 255).

No que diz respeito ao desaparecimento do negro, o fato é registrado por diferentes pesquisadores, tais como Hofbauer (2006), que apresenta os registros de Gobineau que desenvolveu alguns cálculos relativos à demografia futura do Brasil, cuja previsão era de que, em um tempo máximo de 270 anos. Contudo, em função da mistura racial evidenciada por Gobineau, acreditamos que tal processo irá acontecer em menos de 200 anos. Hofbauer (2006) indica o registro do desaparecimento do negro na sociedade brasileira, como se pode observar a seguir:

Lacerda acreditava que dois fatores importantes transformariam o Brasil num dos “principais centros do mundo civilizado”: a imigração europeia e a seleção sexual (preferência por casamentos com brancos), que iriam inevitavelmente, “clarear” a população. O desaparecimento do negro era visto, portanto, como uma consequência “lógica” desse processo, como uma questão de tempo: “[...] é lógico supor que num período de um novo século, os mestiços desaparecerão do Brasil, fato que coincidirá com a extinção paralela da raça negra entre nós” O texto termina com as seguintes palavras: “Um futuro brilhante é reservado ao Brasil; o país transformar-se-á no principal lugar onde a raça latina ganhará nova força e rejuvenescerá na

América do Sul, da mesma maneira como ocorreu com a raça saxônica nos Estados Unidos (HOFBAUER, 2006, p.210).

Roquette Pinto referenciado por Hofbauer (2006), também conjecturava o desaparecimento do negro no Brasil assim como a decréscimo de mestiços a 3% para o ano de 2012. Nesta mesma direção, Franco e Siqueira em 1821 projetavam o desaparecimento da raça negra num período de cem anos, Hofbauer (2006). Também Oliveira Viana citado por Hofbauer (2006) mencionava o processo de “seleção favoráveis e apuramentos sucessivos”, acreditava que “depois da quarta ou quinta geração o grupo mestiço inicial, perde os seus sangues bárbaros e clarifica-se, esse processo daria por dois fatores primeiro pelo fim da importação dos escravos negros e segundo pelo processo imigratório, das pessoas brancas, o que garantiria arianização do país”.

Domingues (2004) na obra intitulada *“Uma história não contada negro, racismo, e branqueamento em São Paulo no pós-abolição”*, discorre sobre o desaparecimento do negro, na perspectiva da miscigenação. Domingos José Nogueira Jaguaribe, afirmou que a miscigenação, em outra perspectiva, tinha um sentido positivo inegável a “limpeza étnica” da população, pois “o cruzamento africano muito comum com os portugueses no Brasil produz o chamado cabra ou mulato, que em cinco gerações cruzando-se por sua vez com o branco se transformaria neste [...]”.

Pode-se afirmar que o processo de branqueamento, deu origem a uma categoria pertencente às relações raciais, denominada de a linha de cor. Ianni (2004) em a ideologia do branco, capítulo da obra de raças e classes sociais do Brasil, indica que elementos fenotípicos são utilizados pelo branco a fim de definir um grupo em face do outro e de si mesmo:

A predominância da “cor da pele” como elemento que distingue uns e outros revela a utilização de um fator plástico na interação entre indivíduos. Trata-se de um elemento visível para o branco. Em situações dramáticas, quando o branco entra em conflito com um negro ou mulato, seja por que motivo for, a cor assume uma importância simbólica para aquele. E nesses momentos que o branco usa a expressão negro, com conotação pejorativa, dirigida a negros ou mulatos, indistintamente. A ofensa será tanto maior quanto mais claro se considera o indivíduo, que vê assim sua “origem” posta em evidencia (IANNI, 2004, p.82).

No Brasil, no intento de tornar a população negra invisível, o governo nos censos de 1900 e 1920 exclui o item cor da população. Domingues (2004) destaca que

ao excluir tal informação no recenseamento, o fato foi comemorado por João Ribeiro no artigo intitulado “Branços de toda cor: nosso governo”, é sabido desde há muito anos, riscou (e fez bem em riscar) das listas de recenseamento estigma de cor. Ninguém mais é preto nem pardo: são todos “brancos”.

Fica evidente que o branqueamento e a democracia racial, na visão de Telles (2003), se apresentam como dois pilares da ideologia racial do Brasil, da maneira como foi construída e sedimentada, criaram-se raízes profundas em que a miscigenação ganhou o status social, ao admitir que as pessoas brancas ou negras, posicionem-se e identifiquem da forma como melhor lhes convir.

Os estudos comparativos relacionados com as relações raciais ocorridas no Brasil e nos Estados Unidos, evidenciam que em nosso país os negros e seus descendentes de certa maneira, conseguem ascender socialmente, enquanto que os negros e seus descendentes, nos Estados Unidos são considerados negros.

No Brasil, a existência de categoria mulata, ou parda, ou mestiça, é, ao mesmo tempo, causa e consequência de uma ideologia de miscigenação e não o resultado automático do processo biológico real da mistura de raças. A miscigenação não cria seres de raças mistas, como demonstra o caso dos Estados Unidos, onde as pessoas com mistura racial são simplesmente negras. Na ideologia brasileira típica, embora sejam também, frequentemente, marginalizados e, na realidade, estejam mais próximos da condição dos negros do que dos brancos na estrutura de classes do Brasil (TELLES, 2003, p.305).

Fica perceptível que a posição social no Brasil possui certa associação com a cor de pele. Neste sentido, se faz necessário evidenciar a partir dos estudiosos das relações raciais como a questão da “Cor¹” está ligada na relação raça e classe, conforme conceitua Guimarães (2009):

Mas, com o declínio do prestígio das teorias racialistas no Brasil, a partir dos anos 40, desaparecem – ao menos no plano do discurso e da consciência – os apelos a teoria raciais na definição da cor, tal como a teoria que explicava, pela reversão, a fixação de caracteres somáticos, fenotípicos e de caráter. Os grupos de cor passam a ser, doravante, pensados em termos de senso comum, conformando apenas características fenotípicas, sustentadas numa ideologia da espontaneidade e obviedade de nossas percepções cromáticas e físicas. Tal ideologia alicerça-se, empiricamente, na constatação de que há um sem-número de denominações para definir a “cor” de alguém. Neste sentido, “cor” é tomada como categoria empírica, manifestação objetiva de

1 Segundo Guimarães (1999), “Cor” é, no Brasil, primitivamente, uma construção racialista, que se estrutura em torno de uma ideologia bastante peculiar. Segundo tal ideologia, os mestiços de diferentes raças tendem, por meio de um processo de “reversão”, a concentra-se em torno das características de algumas raças fundamentais (GUIMARÃES, 1999, p. 101-102).

características fenotípicas, ainda que sua denominação seja inteiramente subjetiva e ambígua, por falta de uma regra precisa de descendência racial (GUIMARÃES, 2009, p.103-104).

Ao instituir a teoria de cor nas relações raciais no Brasil, aliada as questões sociais, outro desafio é imposto à população negra que tem também a tarefa de superar além das pessoas do mesmo grupo social e racial, também as pessoas brancas. A percepção de Hasenbalg (2005) é a de que o contínuo de cor evidencia o enfraquecimento da solidariedade não branca, o subterfúgio particular da negritude.

No que diz respeito à variação de cor no Brasil, Paixão (2014) declara consiste no resultado do contato íntimo, o diálogo e o convívio notadamente do resultado da prole originada no intercurso inter-racial, isto é, os mestiços, mulatos, mulatas, e uma extensa gradiente de cor, se apresentam como consequência de sucessivos intercruzamentos entre grupos de raça/cor distintos.

Pierson, em estudos desenvolvidos no período de 1935 a 1937, aponta os registros iniciais relativos à associação entre cor e posição social (GUIMARÃES, 2009). Tal perspectiva foi comprovada no ano de 1963 por Harris e Kottak, que mensuraram a importância das características físicas na definição da cor de uma pessoa. Tais características por ordem de importância consistem na pele, o tipo de cabelo, formato de nariz e lábios.

Paixão (2014) analisa a obra de Pierson denominada “Branços e pretos na Bahia” e corrige os apontamentos de Guimarães (2009) no que tange às situações de preconceito de cor, ou mesmo racial. Para tanto categoriza em 5 passagens, assim como Pierson e obteve a extração do campo de investigação quanto a situação e posição em que o negro na Bahia se posicionava. Como diferencial positivo, o estudioso apresenta além dos pontos do investigador, comentários analíticos relativos às situações apresentadas.

Uma das questões apontadas por Paixão (2014) consiste no fato de que o Estado, ao impor diferenças de acesso dos negros no mercado de trabalho assim como nos serviços públicos essenciais, como é o caso da educação e saúde, acaba por produzir injustiças e cria necessariamente uma relação desigual entre brancos e negros.

Também Charles Wagley, orientando de Pierson, desenvolveu estudos relativos às relações raciais no Brasil com foco na comunidade de Itá, no Pará região da Amazônica. Paixão (2014) destaca que:

Segundo Wagley, a variável raça/cor igualmente aparecia como um elemento puramente secundário no processo de determinação do perfil da estratificação social na comunidade de Itá. O autor, justificou sua decisão através do fato de que, naquele lugarejo, as pessoas dos distintos grupos de cor, por mais que pudessem vir a constituir contingentes de níveis desiguais de prestígio, não formariam realidades sociais paralelas, pelo contrário, tendendo a viver juntas, frequentar os mesmos espaços, tais como escola, igrejas, a tolerar os casamentos inter-raciais – via de regra no caso do homem de tez mais escura vir a ter recursos financeiros que pudesse compensar seu status mais baixo (PAIXÃO, 2014, p. 126).

No Brasil, a questão da cor de pele influencia de forma direta a vida do negro em sociedade. Guimarães (2009) destaca que a ideia de cor, não obstante atingida pela estrutura de classe, razão pela qual “o dinheiro embranquece”, da mesma maneira como noção a educação, funda-se sobre a noção de raça.

Diante do exposto, é possível afirmar que a política de branqueamento no Brasil contou com projetos arrojados para sua consolidação. Pela elite nacional mediante apoio do Governo Federal que desenvolviam ações claras com o objetivo de tornar branca a população, mediante incentivo de entrada de imigrantes europeus e a política da mestiçagem. Fica perceptível que no Brasil o racismo nasce associado à escravidão (HOFBAUER, 2006), em que se associam as pessoas de pele negra ou mais clara como consequência do período escravista vivenciado no país durante o período colonial, mesmo depois da abolição as bases das teses de inferioridade biológica dos negros defendidas pelos cientistas racialistas do final do século XVIII.

As teorias racistas disseminadas na construção do Estado brasileiro, mesmo depois do término da escravidão e com o nascimento da República, perpetuavam a ideia que se erigia sobre os africanos, afrodescendentes ou afro-brasileiros e indígenas. Na prática, o esforço se deu no sentido de reforçar a inferioridade e iniciar o processo ideológico da mestiçagem cujo foco consistia na tese de que a mistura de raças transformaria o país em uma nação branca o que levaria ao desenvolvimento econômico, uma vez que a visão do atraso na economia brasileira era propagada pelo fato de ser um país de pessoas de pele negra, agrário, monocultor e que necessitava passar pelo crescimento industrial a exemplo da América e na Europa. O que ocorreu foi que o projeto de branqueamento brasileiro, que na visão de certos especialistas perdurou até os anos 30 do século XX, e posteriormente foi substituída pela ideologia da democracia racial.

Jaccoud (2008) chama a atenção para o fato de que a elite colonial no Brasil não estabeleceu um sistema de discriminação legal ou uma ideologia racista que explicasse as diferentes posições sociais dos grupos raciais. A estudiosa evidencia um conjunto de estereótipos negativos em relação ao negro que defende uma visão hierárquica de sociedade, conforme se pode observar a seguir:

Nesse contexto, o elemento branco era dotado de uma positividade que se acentuava quando mais próximo estivesse da cultura européia. “Qualquer europeu ou americano que postulasse a superioridade branca seria necessariamente bem recebido. Ele traria a autoridade e o prestígio de uma cultura superior para ideias já existentes no Brasil” (Costa, 1999). Como destaca Hofbauer (2006), os estereótipos ligados à raça e o ideal do branqueamento operaram ativamente enquanto vigorou a escravidão (JACCOUD, 2008, p. 47).

Em se tratando desta questão, o jornalista, artista e político afro-brasileiro Abdias do Nascimento, em sua obra “Genocídio do negro brasileiro”, no capítulo IX aborda a questão do embranquecimento cultural, também uma estratégia de genocídio relativa a população negra evidente na classificação pejorativa dos negros, tratados como selvagens, inferiores, robustecendo a mistura de sangue como possibilidade de erradicar a “mancha negra”, em que, a prática religiosa africana era proibida legalmente mediante a Lei de Segurança Nacional. A percepção de Nascimento (2017), o extenso tempo e antigo genocídio contra o afro-brasileiro, foi desenvolvida nesta direção:

Além dos órgãos do poder – o governo, as leis, o capital, as forças armadas, a polícia – as classes dominantes brancas têm à sua disposição poderosos implementos de controle social e cultural: o sistema educativo, as várias formas de comunicação de massas – a imprensa, o rádio, a televisão – a produção literária. Todos esses instrumentos estão a serviço dos interesses das classes no poder e são usados para destruir o negro como pessoa e como criador e condutor de uma cultura própria (NASCIMENTO, 2017, p.112).

Fica perceptível a existência de uma política de segregação em que a população negra afro-brasileira é colocada em uma situação de desigualdade no que diz respeito ao acesso dos serviços públicos prestados pelo Estado. Pode-se afirmar que o confinamento não se restringiu aos serviços do Estado somente, mas afetou de forma direta o campo cultural e na manifestação religiosa de origem africana.

Fica evidente que a abolição não conseguiu romper com o que foi construído no imaginário nacional no que tange aos estigmas de raça/cor. Ou seja, em nosso país, a

associação entre “cor²” e a ocupação social estiveram sempre associados, uma vez que confirma o que havia sido difundido nas teses do racismo científico³ e que se fazia presente de forma nítida nos fenômenos do preconceito e da discriminação racial, conforme asseverado por Paixão (2014), Hofbauer (2006), Domingues (2004), Telles (2003). Nesta direção, fica demarcado pela elite do Brasil, o período relativo a 1870 até meados de 1930, como a denominada “ideologia racial”, tendo como referência os estudos de Nina Rodrigues, Silvio Romero e Euclides da Cunha, na visão de Jaccoub (2008).

Nesse contexto, a política de branqueamento nasceu como instrumento da crença da superioridade branca e no intento de colocar fim a existência do negro na sociedade. Mesmo diante de uma experiência relativamente curta, os eugenistas⁴ brasileiros mediante a linha neo-lamarckiana⁵, marcaram a interpretação da ideia racista no Brasil, afirma Telles (2003), que visualiza que as teorias de degeneração racial e tropical por meio da solução do branqueamento consistiam em uma proposição acadêmica via mescla de brancos e não brancos. Fica perceptível que, o projeto de um

² Guimarães (2012), ao descrever o significado teórico no qual “cor”, classe e status foram relacionados pelas ciências sociais, no Brasil, nos anos 40, 50 e 60. O fez a partir dos estudos de Donald Pierson, Thales de Azevedo e Marvin Harris, já que esses pesquisadores em suas pesquisas fundamentaram sobre as questões de “cor” e a posição social no Brasil. Assim, define ele que “cor” é, no Brasil, primitivamente, uma construção racista, que se estrutura em torno de uma ideologia bastante peculiar. Segundo tal ideologia, os mestiços de diferentes raças tendem, por meio de um processo de “reversão”, a concentrar-se em torno das características de algumas raças fundamentais. O conceito de reversão pode ser melhor entendido, segundo Guimarães (2012) lendo a passagem na qual o autor de Os Sertões explica o embranquecimento dos mestiços de negro. Foi baseado na teoria segundo a qual os mestiços “revertem” ou “regridem” para uma das raças cruzadas – ideologia que informava tanto o senso comum, quanto o saber erudito, no final do século passado. No censo brasileiro de 1872 foi introduzido quatro “grupos de cor”: o branco, o caboclo, o negro e o pardo. Definidos por uma mesma fórmula: Grupo de cor = membros da raça pura + fenótipos da raça em reversão. Dessa forma, diz Guimarães (2012), que “cor” é tomada como categoria empírica, manifestação objetiva de características fenotípicas, ainda que sua denominação seja inteiramente subjetiva e ambígua, por falta de uma regra precisa de descendência racial. Assim, “cor”, tal como passou a ser formulada pelas ciências sociais no Brasil, em substituição a “raça”, ou grupos de cor censitários, é uma categoria “nativa (*emic*) e significa mais que pigmentação da pele.

³ Para aprofundar sobre a questão do racismo científico, indicamos a leitura dos dois primeiros capítulos da obra da Antropóloga Lilia Moritz Schwarcz, o Espetáculo das Raças, cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930.

⁴ Surge no final do século XIX quando, em 1883, Francis Galton procurou enunciar preocupações em torno do bom-nascimento com o termo eugenia. Utilizando-se dos conhecimentos de Malthus, Lamarck, Darwin e das idéias circulantes na Inglaterra da época, Galton definiu eugenia como o “estudo dos fatores físicos e mentais socialmente controláveis, que poderiam alterar para pior ou para melhor as qualidades racionais, visando o bem-estar da espécie. (MAI, ANGERAMI, 2206. P.01).

⁵ Linha neo-lamarckiana era a visão dominante entre os franceses, com os quais mantinham fortes ligações intelectuais. O neo-lamarckianismo argumentava que as deficiências genéticas poderiam ser superadas em uma única geração (TELLES, 2003, p. 45).

país moderno estava necessariamente ligado ao projeto de uma nação progressivamente mais branca, afirma Jaccoub (2008).

A percepção de João Baptista de Lacerda (1912) em relação à miscigenação, fenômeno saudado pelos cientistas estrangeiros como pouco conhecido e muito recente, ou-se em tema polêmico entre as elites brasileiras, tendo como pano de fundo o determinismo racial, mais conhecido, nesse contexto, como darwinismo social. Contudo, o problema racial se tornou a linguagem mediante a qual se podia apreender as particularidades observadas e reconhecidas empiricamente no país. Nesse contexto, em que discursos raciais se vinculavam a projetos de cunho nacionalista, soava correto imaginar uma nação em termos biológicos, ou imaginar a existência de uma futura homogeneidade 'racial'.

Gislene Aparecida Santos na obra “A invenção do Ser Negro” (2002) descreve o imaginário social do negro advindo de preconceitos e atos discriminatórios, impondo estratificações e tipificações de comportamentos:

[...] A perseguição aos africanos que eram símbolos de barbárie, de decadência cultural e de inferioridade era retratada nos jornais da época de forma corriqueira entre uma e outra notícia. Lidas e relidas com certa frequência, essas notícias, em vez de informar a população, disseminavam teorias racistas. Do escravo, artigo vendido ou comprado, ao marginal negro não havia muito espaço. O negro será retratado nos jornais: nas seções científicas, como objeto de estudo ou comprovação das teorias racistas; na seção de notícias, ora assassino, ora fugitivo, ora como um ser incapaz de viver em sociedade cometendo graves erros por ignorância, ora por suas práticas de feitiçaria ou canibalismo, ora por sua degeneração moral; na seção de anúncios, como mercadoria que se compra ou vende, procurada ou encontrada; na seção de contas, como um semi-homem com características pouco civilizadas. Não podemos nos esquecer das seções policiais e dos obituários, em que a figura do negro era uma constante: é aquele que mata e também aquele que morre de forma quase sempre violenta. (SANTOS, 2002, p.134).

Lima Barreto, no conto intitulado “O Pecado” (2004) descreve o tratamento dado ao negro em relação ao branco, apontando diversas situações discriminatórias dirigidas aos mesmos. Na mesma perspectiva, o autor também se preocupou em questionar a estrutura do discurso biológico do projeto do embranquecimento nacional.

A obra conta de maneira bem humorada a história de uma alma que sobe ao céu, e é bem recebida por São Pedro. Ao realizar a leitura da “ficha explicativa do ex-vivo”, o Santo entende que a alma é digna e casta razão pela qual deve sentar-se a direita do

trono celestial. Contudo, ao final de toda análise de vida terrena da alma, aparece um detalhe: Ela era negra, e por essa razão, deveria ir para o purgatório.

Em todo o conto Lima Barreto (2004) é possível realizar analogias com algumas passagens do texto e a coibição da afirmação social do negro no final do século XIX, pós-escravatura. Em se tratando do conto em tela, ao negar a entrada do negro no reino celestial, o texto remete ao período em que todas as portas foram fechadas para os “recém-libertos”, confirmando assim a falta de oportunidade e o descaso com todos aqueles que foram os principais formadores da nossa sociedade.

Também Munanga relata a preocupação existente nos séculos XIX e XX em função da mistura das raças para o modelo de organização estatal e aos valores sociais:

(...) o declínio de uma cultura explica-se facilmente pela degenerescência que a mistura das raças provoca. Gobineau e seus discípulos eram contra a democracia, principalmente porque ela encorajava o cruzamento geral dos elementos raciais. Sustentaram que tal hibridismo teria por consequência uma falta de harmonia no organismo físico e uma instabilidade tanto mental quanto emotiva.(...).Alguns desses autores afirmaram que tal desarmonia daria origem a todos os tipos de males sociais e de imoralidade, tais como os abusos do álcool e tabaco, a falta de religião, a pressa descontrolada, a pornografia, a irritabilidade excessiva, etc. (MUNANGA, 1999, p.40)

Em contrapartida, fica perceptível que depois da Abolição da Escravatura e após a Proclamação da República, a literatura e os jornais da época evidenciam que, em meados do século XX, a educação era visualizada como espaço prioritário de ação e de reivindicação da população negra. Assim, mesmo a população negra conseguindo via organização e luta a liberdade, tornando-se livre do trabalho escravo, em muitos casos, alguns continuavam tutelados juntos ao senhor.

As ideias racialistas colocadas em prática no país, sobretudo as dos franceses, influencia e reforça os mitos raciais existentes no país. O abolicionista Joaquim Nabuco imputa o atraso econômico e o subdesenvolvimento do Brasil aos negros. A fim de superar a situação vivenciada pelo em função das questões raciais, ele se posiciona a favor da abolição objetivando facilitar a entrada dos imigrantes no país. Domingues (2004) declara o que Joaquim Nabuco mencionou sobre a questão, “a escravidão é causa principal de todos os nossos vícios defeitos, perigos e fraquezas nacionais”. Na verdade, a intenção de substituir o termo escravidão por “raça negra”, evidencia a sintonia com o pensamento racial da classe dominante, segundo o autor.

Na prática, o branco imigrante europeu passou a ser visualizado como promotor do desenvolvimento, enquanto o negro representava o atraso que carecia ser eliminado a qualquer preço do mercado de trabalho. Domingues (2004) evidencia a visão estereotipada que a elite paulista utilizava a fim de para avigorar a importância do processo migratório, conforme pode ser visualizado no quadro a seguir.

Quadro 1 - Comparação entre o negro e o imigrante europeu

Negro simbolizaria	Imigrante branco europeu simbolizaria
Atraso	Progresso e desenvolvimento
Barbárie	Cultura
Passado	Futuro
Devassidão	Moral
Escravidão	Liberdade
Primitivismo e Selvagens	Civilização
Africanização ou enegrecimento	Clareamento da raça ou branqueamento

Fonte: Domingues (2004).

A intenção posta com chegada dos imigrantes europeus no Brasil e a miscigenação do povo afrodescendente consistiam em diminuir a distância na economia do país em comparação aos outros países. Neste sentido, no que tange a entrada dos imigrantes no Brasil, existe uma linha paradoxal. Ou seja, se por um lado existe a criação de leis incentivando a entrada de imigrantes em especial os europeus, por outro lado havia projetos de leis no Congresso impedindo a imigração de asiáticos e africanos (HOFBAUER, 2006).

As representações negativas têm povoado na atualidade o imaginário social brasileiro em que é visualizado como um dos problemas de ascensão social da população negra. Conforme se pode constatar:

Além de tudo, a falta de nome e de admissão do racismo no Brasil confisca a condição de pensamento e até de defesa contra as palavras e os gestos violentos. Resta em seus corpos a marca dolorosa e enclausurada da brutalidade. Marcas que reavivam as transmitidas pela memória de várias gerações de nosso passado escravocrata (VANNUCHI, 2017, p. 66-67).

Da mesma forma, o mito da democracia racial difundido na sociedade brasileira, mediante obras de Gilberto Freyre, relativas à igualdade e a harmonia racial experienciada pelos brasileiros independente da origem, classe social e cor pele, robusteceu de forma significativa as questões raciais, tendo como consequência o distanciamento de parte substancial da sociedade brasileira, composta pelos negros e mestiços aos bens e serviços disponibilizados pelos Estados, mediante política pública.

É possível perceber no Brasil um elo entre as questões raciais com as questões políticas, conforme Santos (2016), a partir de Munanga, evidencia:

Munanga (2006), ao analisar o antirracismo no Brasil, evidencia que a luta contra o racismo não é de aplicação fácil em razão da complexidade inerente ao fenômeno racismo e à variedade de suas manifestações em diferentes tempos e lugares. Assim, em combate a ele, constituem-se geralmente duas formas de ação: uma discursiva e retórica atrelada aos discursos produzidos por estudiosos engajados, militantes e políticos, cuja preocupação central é com as desigualdades raciais; e a outra é a ação prática pautada em leis, organizações e programas de intervenção orientados por governos e poderes públicos não governamentais de pensar e efetivar ações afirmativas (SANTOS, 2016, p. 144).

O processo de branqueamento desenvolvido no começo da era relativa ao Brasil República possibilitou ao país uma composição étnica singular, cuja decorrência incidiu na estratificação socioeconômica da população. Na busca por detalhar a forma pela qual as questões das relações raciais acontecem no Brasil, e assim como as repercussões dos estudos desenvolvidos por pesquisadores que intentaram desvelar as questões raciais em diferentes contextos locais e históricos, nos leva a realizar um estudo semelhante ao desenvolvido por Paixão (2014), no sentido de situar as pessoas em uma cronologia histórica que permite o entendimento dos leitores.

Contudo, é imprescindível compreendermos que o processo da miscigenação assumiu um papel de centralidade no pensamento social brasileiro. Podemos afirmar que o que difere o processo de miscigenação no Brasil e nos Estados Unidos, é que no Brasil, o mito da democracia racial construiu a figura do “mulato” na perspectiva de uma categoria independente. Nos Estados Unidos, afirma Domingues (2001), que o regime de *Jim Crow* visualizava o “mulato” como negro, ou seja, não distinguia o grau de pigmentação da pele para discriminar. Ou seja, o mulato no sistema racial brasileiro, passou a receber um tratamento diferenciado, com possibilidade de ascensão e aceitação social, porém, em compensação, atendeu de forma imediata aos interesses da dominação, abrandando o choque advindo do antagonismo racial.

A percepção de Domingues (2001) era de que o “mulato” referia-se a aquele que tinha um lugar intermediário entre o negro e o branco. Ou seja, ele não era visualizado como negro nem branco. Mesmo sendo proibidos no período colonial de ocupar cargos administrativos, militares e religiosos, ainda assim, recebiam tratamento diferenciado em relação à população negra, em função do preconceito em relação à cor.

Levando em consideração a importância e alcance dos trabalhos realizados por Gilberto Freyre inerente as questões das relações raciais no Brasil, que age como referência em relação à primeira onda, mediante imagem positiva da relação entre negros e brancos, a democracia racial era destituída de toda e qualquer barreira legal ou institucional em relação à igualdade racial, o que de acordo com Domingues (2001), em certa medida, existe um sistema racial destituído de qualquer manifestação de preconceito ou discriminação, era a ideologia oficial, o mito da democracia racial gerava uma sensação de alívio entre os brancos no conjunto, a ponto de se sentirem isentos de qualquer obrigação pelo drama da população negra. A percepção de Domingues (2011) é a de que Gilberto Freyre não fundou o mito da democracia racial, mas o materializou mediante plano visualizado como científico um imaginário das relações raciais, profundamente arraigados no pensamento nacional.

Paixão (2014) mediante os estudos de Raimundo Nina Rodrigues, maranhense, que dedicou sua carreira na Bahia, aos estudos sobre as questões da mestiçagem do povo brasileiro e seus efeitos sobre a sociedade do país. O estudioso realizou uma avaliação pessimista em relação ao caldeamento racial gerado pela irreversível degenerescência da população brasileira. A formação médica do autor e a dedicação dos estudos comportamentais das pessoas negras, o aproximou dos racialistas dos séculos XVII e XVIII que estudavam o corpo e em especial do crânio das pessoas. Em uma entrevista Schwarcz (1993) declara que Nina Rodrigues, evidenciava mediante esquizofrenia, bebida, loucura, o que incluía as tatuagens, as demonstrações de que as pessoas eram degeneradas e que tal situação passaria para o corpo da nação.

Pereira (2013) na sua obra denominada “para além do racismo e do antirracismo, o Tao da teoria social frente à questão racial no Brasil”, fala sobre Nina Rodrigues:

Aproveitou o ‘laboratório humano’ que tinha a disposição - a religiosidade negra que emergia forte da escravidão, os negros velhos africanos, alguns remanescentes islamizados em Salvador e adjacências - que ele via como uma raça uma raça degenerada e “causa da nossa inferioridade como povo”. Sua visão era completamente moldada pelas doutrinas do racismo científico

em plena voga nos círculos científicos europeus da época, de larga influência entre a intelectualidade brasileira (SKIDMORE, 1976, p.165).

Podemos inferir que Nina Rodrigues mediante conhecimento médico e a sua inserção no meio social, acabou por influenciar alguns intelectuais e estudiosos, que fizeram uso de suas ideias a fim de diferenciar os mestiços dos negros e indígenas. Neste sentido, a compreensão histórica em que foi condicionada a população negra do país, desde a abolição da escravatura à edificação do Estado Brasileiro, é de significativa importância para que seja entendida a busca dos movimentos sociais no reconhecimento da ação da população negra na edificação da sociedade brasileira.

No campo da educação, os estudos relativos à escravidão são relativamente recentes. A denominada produção científica sobre a temática permaneceu silenciada por tempo significativo, fato que escondeu, intencionalmente, a história do Brasil no que diz respeito ao processo da migração forçada inúmeros africanos no território brasileiro e as muitas contribuições desse povo no processo de formação da população e cultura brasileira.

3.3 Compreendendo o fenômeno dentro da perspectiva da educação

Para trazer a perspectiva da educação, início com uma pequena reflexão sobre o Movimento Negro que age como um significativo ator social no sentido de desmistificar o mito da democracia racial no Brasil. O movimento em conjunto com pesquisadores (as) negros (as) e brancos (as) que se colocam contrários ao racismo e a favor de uma educação sem desigualdades se coloca como pessoas de direito a uma educação escolarizada justa. As estatísticas oficiais, além das denúncias, articuladas as reivindicações do Movimento Negro revelam que assim como a nossa sociedade ainda “não se democratizou nas suas relações sociais fundamentais, também não se democratizou nas suas relações raciais” (MOURA 1988, p. 72).

Busca-se mediante ações empreendidas pelo Movimento Negro assim como por todas as pessoas que se colocam contrários ao racismo e a favor da luta antirracista é de arquitetar um país que, de fato, considere o outro como semelhante e dê possibilidades para que a vida seja experienciada com dignidade, mediante criação de oportunidades iguais para toda a sociedade, em especial para os grupos sociais e étnico-raciais que vivenciam um histórico confirmado de discriminação e exclusão. Ao estabelecermos

este novo contrato social, teremos como consequência uma sociedade democrática em sua essência, com capacidade para respeitar e valorizar a diversidade.

Acredita-se que o Movimento Negro tem contribuído para a edificação de uma reflexão política relativa às questões que envolvem os negros no Brasil, assim como o desenvolvimento de pesquisas que confirmam a existência do racismo, bem como, a desigualdade racial entre os negros e os brancos, além de auxiliar no processo de superação do mito da democracia racial no Brasil.

Essa superação tem sido buscada pelo Movimento Negro, que tem impulsionado ações diferenciadas no âmbito social e educativo, exemplo é a homologação da lei 10.639/03 e das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, que atuam como um suporte pedagógico para a construção de uma produção de base relativa à temática racial.

Munanga e Gomes (2006) afirmam que a educação escolar se apresenta como o mecanismo mais eficaz no combate ao racismo, preconceito e a discriminação, tendo em vista que ela consiste no principal instrumento de transformação humana, com capacidade para mudar a realidade na qual a pessoa está inserida. Há séculos, o povo brasileiro luta por igualdade, sobretudo no que diz respeito à população negra e indígena, que sofrem todas as formas de exploração e preconceito, desde o tempo do Brasil colônia, o que requer do Estado à reparação de um dano que tem resistido ao tempo.

Dentro do cenário da educação, no Brasil, o processo de redemocratização política iniciada na década de 1980 abriu espaço para as discussões relativas às políticas de ação afirmativa com foco na população negra e indígena. Tal grupo populacional passa a ser reconhecido como iguais na Constituição Federal de 1988, denominada de “Constituição Cidadã”, e que evidencia no inciso III do artigo primeiro, o princípio do valor da dignidade humana. Da mesma forma, o artigo quinto destaca punição para todo e qualquer tipo de discriminação que vá contra os direitos e liberdades fundamentais do ser humano. Diante do exposto, entender e compreender os princípios da constituição federal de 1988 tem sido elemento fundante dos estudos relativos às relações étnicas raciais no Brasil.

Muitas foram às lutas para a homologação de um mecanismo legal que pudesse garantir ação afirmativa para a população. Nesta direção, em 2003, a Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional - LDB sofreu uma mudança positiva, mediante a institucionalização da Lei nº 10.639/03, ao determinar a obrigatoriedade do ensino da história da África e da cultura afro-brasileira no currículo do ensino básico.

A Lei nº 10.639/03 se apresenta como o resultado de um extenso processo de luta dos movimentos sociais, sobretudo do movimento negro brasileiro, que garante o reconhecimento das contribuições culturais dos africanos e afrodescendentes para a cultura brasileira. Nesta direção, ao discutir as relações raciais, é perceptível às incoerências em relação aos termos preconceito, discriminação e racismo, entre outros estereótipos empregados no processo de inferiorização da população negra. Tal questão fez com que buscássemos entender como a escola de ensino básico, em especial à Educação Infantil, lida com as questões raciais.

É possível inferir que a educação consiste em uma dimensão indissociada da vida, conforme sinaliza Brandão (2007) ao afirmar que o ser humano está “condenado” a educação. Na mesma medida pode-se dizer que a educação se configura como a ação de aprender em vivências, mas também formas de aprender de forma escolarizada, de alguma forma se configuram como privilégio da escola. Nesta direção, Sterling (2015), na esteira de Freire (2003), declara que “A educação só poderá produzir o efeito de plenitude se for compreendida e produzida como um ato de conhecimento, um ato político, um compromisso ético e uma experiência estética” (p.19).

É na perspectiva do cumprimento da função social da educação que a melhor compreensão sobre o racismo no dia a dia da educação, se apresenta como condição sine qua non para orquestrarmos um novo projeto de educação com capacidade para realizar de maneira igualitária a inserção social e potencializar o potencial intelectual, embotado pelo racismo, e que atinge parte considerável de brasileiros, independentemente de classe social, cor/raça, gênero, dentre outras distinções. Os processos educativos desenvolvidos dentro e fora da escola são responsáveis pelo:

Desenvolvimento de um pensamento comprometido com o antirracismo, combatente da ideia de inferioridade/superioridade de indivíduos ou de grupos raciais e étnicos, que caminha para a compreensão integral do sujeito e no qual a diversidade humana seja formal e substantivamente respeitada e valorizada (BRASIL, 2006 p.11).

Em se tratando da educação, estudiosos da temática relativa às questões raciais afirmam que o problema racial edificado em torno do negro atribui às mesmas

condições desfavoráveis no que diz respeito a sua trajetória escolar e profissional, de forma a impactar em uma trajetória pouco linear que incide necessariamente no baixo desempenho e no declínio escolar da criança negra na educação infantil e no ensino fundamental (ROSEMBERG, 1987; PINTO, 1992; CAVALLEIRO, 2000); assim como no acesso da população negra ao ensino superior e sua ascensão social (TEIXEIRA, 2003); na invisibilidade de mulheres negras no magistério (OLIVEIRA, TEIXEIRA, SANTOS, 2006; MÜLLER, 2011), dentre outros.

No que tange a educação brasileira, às relações raciais a fim de mediatizar o planejamento escolar tem dificultado o desenvolvimento de relações interpessoais perpassadas pelo respeito e pela igualdade entre os atores sociais que fazem parte da vida diária da escola. O silêncio em relação ao racismo, assim como o preconceito e a discriminação raciais nas diferentes instituições educacionais auxilia no sentido de fazer com que as diferenças de fenótipo entre negros e brancos sejam visualizadas na perspectiva de desigualdades naturais. Ou seja, acabam por reproduzir ou construir uma visão dos negros na perspectiva de sinônimos de pessoas inferiores.

É possível observar que o silêncio escolar relativo ao racismo no dia a dia das pessoas em sociedade, além de impedir o desenvolvimento quanto ao potencial intelectual de crianças, adolescentes e adultos nas escolas em todo o Brasil, tanto de alunos negros quanto de brancos, “nos embrutece, impedindo-nos de sermos seres realmente livres “para ser o que for e ser tudo” – livres dos preconceitos, dos estereótipos, dos estigmas, entre outros males” (BRASIL, 2006, p.12).

Cavalleiro (2000) comprova em seus estudos que a existência do racismo, do preconceito e da discriminação raciais na sociedade brasileira e, de maneira específica, no dia a dia da vida escolar ocasiona nas pessoas negras:

Autorejeição, desenvolvimento de baixa autoestima com ausência de reconhecimento de capacidade pessoal; rejeição ao seu outro igual racialmente; timidez, pouca ou nenhuma participação em sala de aula; ausência de reconhecimento positivo de seu pertencimento racial; dificuldades no processo de aprendizagem; recusa em ir à escola e, conseqüentemente, evasão escolar. (BRASIL, 2005 p.12).

Por outro lado, em se tratando do aluno branco, os efeitos são diferentes de forma a produzir a materialização de um sentimento perpassado por superioridade, de forma a proporcionar a existência de um círculo vicioso com capacidade para reforçar a discriminação racial no dia a dia de vida, assim como em outros espaços da esfera

pública. Nesta direção, o preconceito e a discriminação raciais se apresentam como um problema significativo para a criança negra, uma vez que ela sofre de forma direta e diariamente “maus tratos, agressões e injustiças, os quais afetam a sua infância e comprometem todo o seu desenvolvimento intelectual” (BRASIL, 2006, p13).

No dia a dia da vida em sociedade, é perceptível que a escola e os atores sociais pertencentes a ela os profissionais da educação em geral, têm deixado de cumprir com a tarefa relativa ao desenvolvimento de formas para despertar nas pessoas o respeito a diversidade racial e ao reconhecimento com dignidade as crianças e a juventude negra.

Em pleno século XXI, o racismo e tudo aquilo que dele advém e que se fazem presente no dia a dia e nos sistemas de ensino não podem ser ignorados ou silenciados pelos quadros de professores (as). É urgente a necessidade de identificá-los e combatê-los. Cabe aos educadores (as) dizer não ao racismo e juntos promover o respeito mútuo e as condições necessárias para falar sobre as diferenças humanas destituídos de medo, receio, preconceito e, acima de tudo, destituídos de discriminação.

No cotidiano escolar, considerável parcela de profissionais da educação diz não perceber os conflitos e as discriminações raciais entre os próprios alunos e entre professores e alunos. Por esse mesmo caminho, muitos também não compreendem em quais momentos ocorrem atitudes e práticas discriminatórias e preconceituosas que impedem a realização de uma educação anti-discriminatória. Porém, um olhar um pouco mais atento e preocupado com as relações estabelecidas na escola flagra situações que constata a existência de um tratamento diferenciado que hierarquiza o pertencimento racial dos alunos. Essa diferenciação de tratamento, uma atitude anti-educativa, concorre para a difusão, a reprodução e a permanência do racismo no interior das escolas e na nossa sociedade como um todo.

Importante se faz destacar que o enfrentamento e a discriminação raciais no interior da escola não ficam apenas limitados às relações interpessoais. Os diferentes recursos didático-pedagógicos, tais como livros, revistas, jornais, dentre outros, usados em sala de aula, geralmente, evidenciam somente pessoas brancas com e como alusão positiva, também são elementos marcantes do processo discriminatório no dia a dia da vida escolar. Ao passo que, os negros ao se fazerem presentes nesses materiais o fazem somente a fim de evidenciar o período escravista do Brasil-Colônia ou, ainda, no sentido de ilustrar circunstâncias de submissão e desprestígio social.

O uso de materiais pedagógicos perpassado por tal caráter evidencia um processo de socialização de cunho racista, necessariamente branco-eurocêntrico e etnocêntrico, que em uma perspectiva histórica exalta figuras de pessoas brancas, do continente europeu e estadunidense como identificador positivo em relação aos negros do continente africano e afro-brasileiros.

Na prática, os povos colonizados continuam submetidos às “marcas indelévels” do colonialismo, que se mantêm com a contribuição da ‘colonialidade do poder’. Tal termo nos leva a constatar o que é despercebido, que consiste na pretensão europeia de superioridade, “excluindo, omitindo, silenciando e/ou ignorando” os saberes subalternos (GROSGOUEL, 2008).

Percebendo tal questão, Mignolo (2008, p. 304) observa a ‘diferença colonial’ como uma representação das desigualdades entre pensamentos localizados em diferentes ambientes, como o do europeu e o do colonizado. A gestão da educação passou a se basear nessas diferenças (MIGNOLO, 2008, p. 323).

Nesta direção, a colonialidade do saber se mantém quase intacta, o que pode ser observado no contexto de ensino básico e acadêmico do Brasil, país que, embora seja localizado na América Latina, é formado por um povo que quase não se reconhece como latino-americano (FERNANDES, 2018).

A percepção de Costard (2017, 161) é a de que o saber escolar no Brasil não é questionado. A estudiosa visualiza as narrativas no ensino de História em sala de aula como uma ‘matéria-prima’ de fundamental importância para a construção das identidades dos alunos. Contudo, as instituições educativas e a produção do conhecimento no país têm colaborado com a colonialidade do poder e do saber, sustentando o eurocentrismo e fortalecendo o “racismo/sexismo epistêmico” (SILVA, 2018).

Neste sentido, acompanham a colonialidade do saber, a colonialidade do ser com eminências de atitudes como camuflagens, codinomes, xingamentos e deboches que materializam o perpetuamento de preconceitos e discriminações raciais dissimulados. Assim, a separação entre o falante e o seu lugar de fala esconde as formas de colonialidade, como a do saber. Por isso às vezes torna-se difícil visualizar as hierarquias mencionadas, uma vez que são silenciadas por meio do que se toma como ‘verdade universal’.

Circunstâncias nas quais discentes negros (as) são tratados (as) pelos colegas e/ou professores (as) com expressões preconceituosas e discriminatórias que indicam a constante ação de ofensiva contra a humanidade destes, na busca por apresentá-los como animais irracionais ou coisas, e jamais como sujeitos sociais: “urubu”, “macaco”, “picolé de asfalto”, “a coisa está preta”, “humor negro”, “carvãozinho”, “filhote de cruz-credo”, etc. (BRASIL, 2006).

Embora a história da formação das professoras do CEI lócus desta pesquisa, seja perpassada por um currículo racista e excludente, uma vez que certamente elas não tiveram acesso a cursos e programas de formação continuada para as relações raciais, que as possibilitassem se auto interrogar, é imprescindível destacar que os profissionais da educação, se posicionem em relação a existência deste fenômeno no interior de suas práticas. Nesta direção, resolver a questão do racismo que é estrutural conforme afirma Almeida (2018), consiste em, além de se colocar a favor dos (as) alunos (as) negros (as), se colocarem em favor de todos (as) os (as) brasileiros (as), que seja alguém preto, pardo, indígena, branco ou amarelo.

Podemos inferir, portanto, que, uma educação antirracista consiste em proporcionar o bem-estar do ser humano, em geral, assim como promover a edificação saudável da cidadania e do reconhecimento da negritude no Brasil. De outra forma a educação antirracista requer uma epistemologia decolonial.

É possível constatar que as marcas do colonialismo continuam a perpassar a realidade brasileira, contudo, não são impossíveis de serem apagadas. Faz-se necessário contestar as relações de poder, fazer da prática da resistência uma constante a fim de promover cada vez mais a visibilidade de perspectivas subalternas. Para tanto, é imprescindível resgatar a história contada pelos povos subalternizados.

Conforme Manguiera (2019),

A lei 10.639/03 pode ser considerada um exemplo a ser seguido, mas é preciso que se garanta o funcionamento dessa lei, e que o ensino básico seja capaz de colocar em pauta nas salas de aula as consequências das relações coloniais e a importância do resgate de histórias do subalternizados no Brasil. Um dos maiores desafios é pensar como aplicar o projeto decolonial nas salas de aula e nas universidades de modo que não recaia ainda na exclusão de perspectivas subalternizadas. (MANGUEIRA, 2019, p.14).

Podemos afirmar que o pensamento de fronteira consiste em um importante meio de reflexão para o diálogo entre perspectivas, em especial na viabilidade de

perspectivas subalternas. Nogueira (2016) compreende que “o conhecimento apresentase como elemento-chave na disputa e na manutenção da hegemonia”, o que não significa negar as contribuições eurocêntricas (FERNANDES, 2016, p. 88), mas sim persistir no resgate de conhecimentos subalternos, e na ampliação do espaço dos saberes relativas às visões subalternizadas da história, como é o caso de povos da América Latina.

Nesta direção, a pedagogia decolonial carece superar as teorias e narrativas hegemônicas para, assim, a descolonização ser possível no Brasil (OLIVEIRA; CANDAU, 2010). Também, a fim de que o projeto decolonial seja colocado em prática no contexto brasileiro e também em Poconé-MT, é imprescindível uma reforma educacional, política e curricular a fim de possibilitar o direito à voz dos subalternos, de forma a reconhecer tanto o seu lugar quanto sua condição de subalternidade (REIS; ANDRADE, 2018).

Tal reconhecimento se faz necessário tendo em vista que os valores do colonizador impostos aos subalternos passam a impressão de que estes possuem as mesmas oportunidades dos colonizadores, conferindo ao processo de produção de conhecimento ao mérito. A descolonização do pensamento resgata memórias, viabiliza outros saberes, línguas e subjetividades que foram omitidas, excluídas e subalternizadas pelo pensamento colonial (FERNANDES, 2016, p. 89). A problematização da realidade dos oprimidos faz parte de uma educação libertadora, que contribui para a apreensão dos educandos sobre como a opressão foi construída (PENNA, 2014, p. 191).

A educação libertadora permite, ainda, desconstruir os mitos que sustentam a estrutura opressora, e permite que os educandos encontrem seu lugar nessa estrutura (PENNA, 2014). Ou seja, o processo de descolonização epistêmica nas unidades educativas no Brasil deve contar com o aumento das visões subalternizadas nesses ambientes, na produção de conhecimento e nas questões estudadas em salas de aula.

Neste sentido, cabe aos educadores promover no dia a dia nas escolas a discussão relativa às relações raciais no Brasil, assim como de nossa diversidade racial. Nessa direção, se faz importante mais que boa vontade e sensibilidade por parte dos profissionais da educação, mas também a viabilização de recursos didático-pedagógicos antirracistas e materiais acessórios aos professores a fim de que estes possam contemplar em suas aulas o combate ao preconceito e as discriminações raciais.

4 CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIAS: CONCEITOS, VISÕES E APROPRIAÇÕES NA INFÂNCIA

A população negra como vimos nas seções anteriores, por séculos foram subjugadas pela colonização, sendo escravizada e desqualificada como pessoas, e ainda nos dias de hoje muitas vezes essa população é excluída e sofre preconceitos, a ponto de as pessoas negras silenciarem-se nos processos identitários.

Trago o conceito teórico de identidade com a finalidade de aprofundar a compreensão do fenômeno, pois, já pelo fato de ter evidenciado um pouco sobre a história e a memória do povo negro e o racismo na educação, optei por trazer a compreensão quanto ao conceito de identidade, por compreendê-la como mutável, mas também permanente no sentido afetivo de reconhecer-se parte deste grupo, como já dito, subjugados e inferiorizados.

Assim, esta seção tem a intenção de apresentar algumas percepções quanto ao conceito de identidade, a fim de subsidiar teoricamente a compreensão relativa à formação indentária das pessoas, da criança. Apresento na referida seção vários autores para discorrer sobre conceitos de identidade, reconhecendo a existência de identidades e assumo que é fundamental a identidade negra por se tratar de um aspecto eminentemente político.

4.1 Identidades, diferentes visões e tramas teóricas.

O ponto de partida refere-se à evidência dos conceitos de identidade abordados por diferentes estudiosos dessa temática. Falar de identidade significa tratar de uma temática complexa, polêmica, “contraditória, múltipla e mutável, no entanto una” (CIAMPA, 2001, p. 61), “é um monte de problemas e não uma campanha de tema único” (BAUMAN, 2005, p. 18), um conceito “sob-rasura” (HALL, 2003, p. 104) e, mesmo diante das particularidades perceptíveis no que tange à temática em tela, ela tem motivado estudiosos de diversos campos do conhecimento, tais como a Antropologia, a Educação, a Filosofia, a Psicologia, a Sociologia, além de outras Ciências do campo social e a literatura de modo geral.

Desse modo, os pesquisadores do campo da psicologia e da sociologia tem se sobressaído no que se refere ao estudo da identidade. Os mesmos elaboraram o conceito

com base no cenário que perpassam os princípios da modernidade, cuja vida humana é perpassada pela ideia de continuidade e permanência, refutando a ideia de uma identidade única, integral e originária (COUTINHO; KRAWULSKI; SOARES, 2007) de dada estrutura que se apresenta como irremovível, portanto imutável (TERÊNCIO; SOARES, 2003) ou ainda, na perspectiva de uma “unidade de semelhanças se fechando na permanência” (MAHEIRIE, 2002, p. 40).

Importante se faz destacar que os estudos relativos à identidade são recentes. O mesmo tornou-se objeto de investigação teórica e empírica nas últimas décadas do século XX, quando surge o debate relativo às transformações ocorridas na sociedade, em especial diante do cenário que evidenciava diferentes crises que atingiram de forma direta os países capitalistas ocidentais, cujas implicações incidiram diretamente nas relações sociais no que diz respeito à forma como as pessoas organizam tais relações (COUTINHO, 1999; COUTINHO; KRAWULSKI; SOARES, 2007; BENDASSOLLI, 2007).

Bauman (2008) chama a atenção para o fato de que no ano de 1996, o sociólogo Stuart Hall tinha observado uma gama significativa de discursos relativos à identidade e seu conceito de forma a evidenciar tal questão na escrita da introdução de um estudo denominado “Who needs identity?”.

Mas afinal, o que é identidade? “Nós nos tornamos algo que não éramos ou nos tornamos algo que já éramos e estava como que ‘embutido’ dentro de nós?” (CIAMPA, 2001, p. 61) Como a identidade é construída? É possível perceber que a identidade tem sido concebida na perspectiva de um conjunto de peculiaridades pessoais ou comportamentais mediante as quais as pessoas são declaradas como membro de um grupo. “Dizer que a identidade de uma pessoa é um fenômeno social e não natural é aceitável pela grande maioria dos cientistas sociais” (CIAMPA, 2001, p.65).

Na prática, ao longo do tempo, a racionalidade humana foi estudada sem que fossem consideradas as questões relacionadas à vivência. Como exemplos têm Nietzsche e Marx que compreendiam que existe uma relação dialética, no que diz respeito à vivência individual e social, percepção que permite o começo de um movimento teórico que admite que a realidade humana seja edificada na perspectiva coletiva.

As pessoas se apresentam como seres ativos diante de dada realidade de forma a exercitarem certo processo reflexivo na busca de atribuir sentido para as experiências vividas, de maneira a se apropriarem-se, recusarem ou (re) significarem tais experiências.

A fim de podermos compreender como se dá o processo de construção identitária, se faz necessário entender as formas de integração dos sujeitos mediante processos de socialização. A literatura relativa ao conceito de identidade evidencia que vários autores ligam o estudo referente à identidade aos processos de socialização (MARTIN-BARÓ, 1985, apud KRAWULSKI, 2004; MIRANDA, CAPPELLE; MAFRA, 2007; COUTINHO; KRAWULSKI; SOARES, 2007; MIRANDA et al.; 2015, FANON, 1983).

Tendo em vista tal constatação, faz-se necessário evidenciar uma compreensão quanto ao que é socialização. No livro denominado “A construção social da realidade: tratado de Sociologia do Conhecimento”, Berger e Luckmann (1999) declaram que a interiorização da realidade se dá mediante processo de socialização, ou seja, via inserção da pessoa na vida social.

Nesta direção, temos que a socialização primária refere-se à primeira socialização que a pessoa experimenta na infância, mais precisamente no grupo familiar, em circunstâncias perpassadas de considerável grau de emoção, e em função da qual a pessoa dá início na sua trajetória a fim de tornar-se membro da sociedade. Outra questão relativa a esse processo de socialização tem a ver com a inevitabilidade da relação da pessoa com os primeiros outros significativos para ele. Assim, “a socialização secundária é a interiorização de “submundos” institucionais ou baseados em instituições” (BERGER; LUCKMANN, 1999, p. 184), conseqüentemente definida via divisão do trabalho e pela divisão social do conhecimento.

A socialização se nos dá diferentes grupos sociais, onde a pessoa possui a oportunidade de se desenvolver e afirmar-se como membro da sociedade da qual faz parte. Diante do exposto, é possível inferir que é mediante os processos de socialização que as identidades são elaboradas e reelaboradas e que as organizações se apresentam como lócus privilegiados para a formação das definições de si e dos outros. Neste sentido, a linguagem se apresenta como o evento essencial desse processo de socialização.

Importante se faz mencionar que a literatura aponta para a existência de diferença no que diz respeito à identidade pessoal e identidade social. A percepção de Martin-Maró é a de que “não há identidade pessoal que não seja ao mesmo tempo e da mesma forma identidade social” (1988, p. 117 apud COUTINHO, 2009, p. 193), o que significa que os processos são inseparáveis.

Lipianski (1990 apud MOITA, 2007) compreende que identidade pessoal e social são partes de duas possibilidades relativas ao fenômeno identitário que são tecidas de maneira articuladas. Lipianski emprega como padrão a percepção de atributos das pessoas, levando a compreensão quanto à identidade pessoal à auto percepção, consciência de si, definição de si, e da identidade social à percepção que os outros têm do conjunto de atributos da pessoa. Tendo por referência tais percepções, é possível afirmar que o sujeito constrói sua identidade ao estabelecer o elo entre as duas faces de identificação.

Claude Dubar (1998), sociólogo francês, indaga a forma de pensar e realizar a diferença no que diz respeito à identidade pessoal relativa ao o que sou/gostaria de ser e a identificação social, que tem a ver com como sou definido/ o que dizem que sou. Ao desenvolver a análise quanto às teorias relativas à socialização, o autor identifica duas orientações teóricas antagônicas:

a) corrente essencialista ou “psicologizante”, que leva em conta a existência de um *self* ou eu interior provido de autonomia e permanência;

b) corrente relativista, ou “sociologista” que concebe o eu ou *self* uma ilusão, dependente da sociedade na qual se está inserido.

Tendo em vista essa polarização, o autor apresenta a possibilidade de superação mediante a adoção de uma perspectiva relacional cujo caminho possível para tal empreitada, se dá mediante associação entre investigações relativas às posições sociais necessariamente ocupadas pelas pessoas e as formas identitárias – que dizem respeito à biografia dos entrevistados (DUBAR, 1998).

A percepção de Coutinho é a de que:

O conceito de formas identitárias foi proposto por Dubar (2006) para apreender, em situação de entrevista de pesquisa, o discurso de entrevistados sobre suas práticas, trajetórias, crenças e projetos relativos à suas experiências laborais e de formação. Esse conceito foi posteriormente redefinido, passando a ser nomeado como *formas narrativas*, que consideradas como “... ao mesmo tempo modos de categorização e tipos de

argumentação, que permitem a sujeitos (...) falar de si, tentando convencer seu interlocutor do sentido de seu percurso não somente profissional, mas também pessoal (DEMAZIÉRE; DUBAR, 2006, p. 186 apud COUTINHO, 2009, 194).

O quadro 2, a seguir evidencia alguns conceitos advindos da revisão de literatura relativa à identidade, localizados predominantemente no campo da psicologia e da sociologia, a fim de destacar a existência de uma pluralidade de sentidos existentes para o termo e desenvolver o diálogo conceitual construtivos de forma à conjugar as diferentes perspectivas.

Quadro 2 - Conceitos de Identidade

Autor	Obra (s)	Conceito abordado
BAUMAN (2005)	Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi	A identidade – sejamos claros sobre isso – é um “conceito altamente contestado”. Sempre que se ouvir essa palavra, pode-se estar certo de que está havendo uma batalha. O campo de batalha é o lar natural da identidade. Ela só vem à luz no tumulto da batalha, e dorme e silencia no momento em que desaparecem os ruídos da refrega. Assim, não se pode evitar que ela corte dos dois lados (...). A identidade é uma luta simultânea contra a dissolução e a fragmentação; uma intenção de devorar e ao mesmo tempo uma recusa resoluta a ser devorado... (p. 83-84).
BERGER E LUCKMANN (1999)	A construção social da realidade: Tratado de Sociologia do Conhecimento	A identidade é objetivamente definida comolocalização em certo mundo e só pode ser subjetivamente apropriada juntamente com esse mundo (p.177). Receber uma identidade implica na atribuição de um lugar específico no mundo (p. 178).
BOHOSLAVSKY (1981)	Orientação vocacional: a estratégia clínica	A identidade é gerada sobre três pontos: grupos, processos de identificação e esquema corporal, e se traduz numa série de antíteses: o sentimento de quem se é e quem não se são; quem se quer ser e quem não se quer ser; quem se crê que deva ser e quem se crê que não se deva ser; quem se pode ser e quem não se podem ser; quem

		se permite ser e quem não se permite ser da totalidade das quais surgirá, ou não, uma síntese (p.66).
CIAMPA (1987, 2001)	A Estória do Severino e a história de Severina Identidade	[...] as personagens são momentos da identidade, degraus que se sucedem, círculos que se voltam sobre si em um movimento, ao mesmo tempo, de progressão e regressão (1987, p. 198). Identidade é o reconhecimento de que um indivíduo é o próprio de quem se trata; é aquilo que prova ser uma pessoa determinada, e não outra (1987, p. 137). Identidade é movimento, é desenvolvimento do concreto. Identidade é metamorfose. É sermos o Um e outro, para que cheguemos a ser Um, numa infundável transformação (2001, p. 74).
DUBAR (2005)	A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais	[...] resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições (p. 136).
ERIKSON (1976)	Identidade, juventude e crise	[...] estamos tratando de um processo “localizado” no âmago do indivíduo e, entretanto, também no núcleo central de sua cultura coletiva, um processo que estabelece, de fato, a identidade dessas duas identidades (p. 21). [...] um processo de crescente diferenciação e torna-se ainda mais abrangente à medida que o indivíduo vai ganhando cada vez maior consciência de um círculo, em constante ampliação, de outros questões significativos para ele – desde a pessoa materna até a “humanidade” (p. 21).

Frederick Barth (1998)	Ethnic Groups and Boundaries. Tradução e impressão: Poutignat & Philippe. Teorias da etnicidade. Seguindo de grupos étnicos e suas fronteiras de Frederik Barth. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1998.	“Os grupos étnicos são categorias adscritivas e de identificação, que são utilizadas pelos próprios atores e têm, portanto, a característica de organizar a interação entre os indivíduos” (Barth 1998, p.10-11).
GOFFMAN (1988)	Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada	A identidade pessoal, então, está relacionada com a pressuposição de que ele pode ser diferenciado de todos os outros e que, em torno desses meios de diferenciação, podem-se apegar e entrelaçar, como açúcar cristalizado, criando uma história contínua e única de fatos sociais que se torna, então, a substância pegajosa à qual vêm-se agregar outros fatos biográficos. O que é difícil de perceber é que a identidade pessoal pode desempenhar, e desempenha, um papel estruturado, rotineiro e padronizada organização social justamente devido à sua unicidade (p.67).
HALL (2015)	A identidade cultural na pós modernidade	A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (p. 12).
LAING (1989)	O Eu e os Outros	A identidade da pessoa não pode ser completamente abstraída de sua identidade-para-os-outros; de sua identidade-para-si-mesma; da identidade que os outros lhe atribuem; da identidade que ela atribui aos outros;

		da identidade ou identidades que julga que lhe atribuem, ou que pensa que eles pensam que ela pensa que eles pensam... (p. 82). O que outrem atribui a Pedro, implícita ou explicitamente, representa um papel decisivo na formação do senso de sua própria função, percepções, motivos, intenções: sua identidade (p.143).
POLLAK (1992)	Memória e Identidade Social	Nessa construção da identidade - e aí recorro à literatura da psicologia social, e, em parte, da psicanálise - há três elementos essenciais. Há a unidade física, ou seja, o sentimento de ter fronteiras físicas, no caso do corpo da pessoa, ou fronteiras de pertencimento ao grupo, no caso de um coletivo; há a continuidade dentro do tempo, no sentido físico da palavra, mas também no sentido moral e psicológico; finalmente, há o sentimento de coerência, ou seja, de que os diferentes elementos que formam um indivíduo são efetivamente unificados. De tal modo isso é importante que, se houver forte ruptura desse sentimento de unidade ou de continuidade, podemos observar fenômenos patológicos (p. 204).
SAWAIA (1996)	A temporalidade do “agora cotidiano” na análise da identidade territorial	Identidade é uma [...] perspectiva analítica que contém em si mesma a possibilidade de fugir tanto das metanarrativas quanto do relativismo absoluto, bem como a possibilidade de garantir o respeito à alteridade e, ao mesmo tempo, de proteger-se contra o estranho (SAWAIA, 1996, p. 83).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021)

O quadro conceitual evidencia a existência de diferentes concepções de identidade conforme se pode constatar por meio dos conceitos desenvolvidos pelos diferentes autores nas mencionadas no quadro 2. Ciampa, Bauman e Hall, realizam enfoques teóricos que possuem como referência a Psicologia e a Sociologia Social respectivamente, localizadas no Campo dos Estudos Culturais que nos auxilia na esfera

de aprofundamento do diálogo, objetivando obter as bases compreensivas necessárias relativas ao ser humano, na perspectiva de conhecer como estes durante a vida passam a ter uma identidade.

Diante desta compreensão, se faz necessário esclarecer que a ênfase na identidade na perspectiva de uma estrutura fixa e imutável é contestada por estudiosos que defendem a identidade como um processo contínuo de construção de si em movimentos contraditórios. Assim, é possível verificar que outras perspectivas relativas ao conceito têm sido desenvolvidas na Psicologia Social, de forma que Ciampa (2001) admite ser a identidade humana uma “metamorfose”, ou seja, um processo contínuo de transformação que acontece durante toda trajetória de vida e não é algo pronto, acabado.

Ela se desenvolve mediante dados condicionantes materiais e históricos. A percepção do autor é a de que “uma alternativa impossível é o homem deixar ser social e histórico; ele não seria homem absolutamente” (CIAMPA, 2001,p. 71). Afirma também que a identidade pode ser visualizada na perspectiva da “a articulação de várias personagens, articulação de igualdades e diferenças, constituindo, e constituída por uma história pessoal” (CIAMPA, 1987, p.156-157).

A percepção de Krawulski (2004) é a de que as ideias relativas à diferença e igualdade assim como a questão relativa ao reconhecimento da diferença na perspectiva da relação com o outro, mais que a relevância da inserção social no desenvolvimento da identidade é fundamental no auxílio dos teóricos da Psicologia Social no que diz respeito à identidade.

Contudo, a ideia relativa à identidade desenvolvida pelos teóricos da Psicologia Social para o entendimento sobre o conceito de identidade, na perspectiva de um processo edificado de forma individual, considera a existência de um sujeito autônomo e unitário na qual a pessoa que se encaixava socialmente também é questionada, provocando o surgimento de novas identidades de forma a fragmentar o sujeito moderno. Diante do exposto, é prudente carregar identidades que não estejam unificadas em torno de um ‘eu’ coerente e levar em conta que conceber a existência de uma identidade homogênea, unificada, completa e segura ou uma confortável ‘narrativa do eu’ trata-se de uma utopia (HALL, 2015).

É possível observar que os teóricos denominados culturalistas levam em conta as práticas culturais como elementos constituidoras de identidades e subjetividades, dando

origem a uma “compreensão de identidade como algo múltiplo, instável e dependente da adesão a grupos, afirmando uma identidade coletiva, e não mais como uma realização individual, ligada ao conceito de soberania do sujeito” (KRAWULSKI, 2004, p. 27).

Nesta direção temos que admitir a existência de um o marco teórico que aparta as concepções relativas à identidade com viés cultural da psicologia social. Esta evidencia uma concepção de sujeito que experiência uma “metamorfose”, contínua, em constante processo de transformação, mas com capacidade para manter uma relativa unidade e estabilidade. As teorias culturais destacam a divisão e as diferentes posições desempenhadas pelo sujeito ao longo do seu trajeto identitário (COUTINHO; KRAWULSKI; SOARES, 2007). Fica evidente que o sujeito nesta visão é visualizado na perspectiva de alguém que assume identidades que não estão unificadas em torno de um “eu” coerente (TERÊNCIO; SOARES, 2003).

Hall (2015) esclarece o ponto de partida relativo à contradição da identidade constituída mediante processos inconscientes, cuja base teórica consiste na psicanálise de Sigmund Freud e Jacques Lacan:

Assim, em vez de falar em identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de *identificação*, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma *falta* de inteireza que é ‘preenchida’ a partir de nosso *exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por *outros*. Psicanaliticamente, nós continuamos buscando a ‘identidade’ e construindo biografias que tecem as diferentes partes de nossos ‘eus’ divididos numa unidade porque procuramos recapturar esse prazer fantasiado de plenitude (HALL, 2015, p. 24-25, grifo do autor).

A percepção de Hall (2015) é a de que o processo de identificação do sujeito da pós-modernidade transforma a identidade em uma “celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (p. 11-12). Refere-se, portanto, a um fator coletivo compartilhado por pessoas com a mesma história e ascendência.

O conceito de identidade aqui desenvolvido não é, portanto, um conceito essencialista, mas um conceito estratégico e posicional. (...) Essa concepção aceita que as identidades não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. As identidades

estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação (HALL, 2003, p. 108).

Zygmunt Bauman (2005), sociólogo polonês, também contribui de maneira grandiosa na compreensão quanto a fragmentação da identidade. O mesmo menciona que se trata de uma marca da atualidade, cunhada por ele como modernidade líquida. A percepção de Bauman (2005), é de que tal repartição em fragmentos mal coordenados acontece tendo em vista que as sociedades modernas não possuem como caracterizadas apenas o fato de romperem com toda e qualquer condição precedente, elas experienciam um processo contínuo de rupturas e fragmentações internas no seu próprio interior, de forma a reforçar a fragilidade, uma condição efêmera e provisória da identidade.

Bauman (2005) chama a atenção para o fato de que de início, flutuar sem apoio num espaço pouco definido, pode se apresentar como um estímulo, tendo em vista que se trata de experiência perpassada por promessas, ainda não experienciadas, porém, em longo prazo, pode se transformar em uma condição com capacidade para produzir ansiedade e tensão.

Em outras palavras, a incerteza que atormenta os homens e as mulheres na passagem do século XX não é tanto como obter as identidades de sua escolha e tê-las reconhecidas pelas pessoas à sua volta – mas *que* identidade escolher e como ficar alerta para que outra escolha possa ser feita em caso de a identidade antes escolhida ser retirada do mercado ou despida de seu poder de sedução (BAUMAN, 2008, p. 187).

Ao levar em conta a globalização e a fluidez do mundo moderno, Bauman (2008) ao se referir às identidades como herdadas ou adquiridas, sugere que trate de identificação, pois, refere-se a uma atividade permanente, incompleta, em que todos estão engajados, seja em função da necessidade ou da escolha. O autor chama a atenção também para o que ele denomina de crise de identidade, que, segundo sua percepção consiste na perda do ‘sentido de si’, ou seja, a pessoa se sente deslocada, afastada de um eixo resguardado que lhe dê segurança, tornando-se sabedor de que o pertencimento e a identidade homogênea não são garantias permanentes; ao contrário como diz BAUMAN (2007):

São bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age - e a determinação de se manter firme a tudo isso - são aspectos decisivos tanto para o pertencimento quanto para a identidade (BAUMAN, 2005, p.17).

Ao considerar as diferentes concepções pós-modernas de sujeito que discutem a fragmentação das identidades, Lago (1999) evidencia seu ponto de vista desenvolvendo a defesa de que é essencial para a formação psíquica dos sujeitos organizados e unidade na história de vida.

A percepção de Moffatt (1984) é a de que a crise relativa a identidade relaciona-se a uma descontinuidade na percepção de nossa vida como uma história ordenada. Ou seja, trata-se de uma história que perde o elo de continuidade e se fraciona, e o indivíduo fica sem saber como lidar com sua nova situação e sem saber como agir, tendo em vista que suas estratégias não se adaptam às novas circunstâncias. Fica evidente que o conceito de identidade é dinâmico, polissêmico e tem sido utilizado com frequência para compreender a inserção das pessoas no mundo e sua relação com os outros.

Ao apresentar a textualidade sobre identidade a partir de diferentes autores, é preciso dizer que estas se configuram como identidades e na perspectiva do povo negro, é preciso salientar que se faz necessário a construção de uma identidade que lhe seja peculiar, pois, trata-se de um assumir político. E para isso trago Frantz Fanon (1983) para dialogar sobre o sentido da identidade negra.

A percepção de Fanon (1983) é a de que afirmação da identidade negra, outrora negada, se apresenta como condição política e estética para desautorizar as “verdades” do colonizador. Contudo, quando se aceita como dado a pseudo universalidade do dominador e, ainda assim, diante de sua esmagadora negação, limita-se à afirmação apenas daquilo que ele deixou de ver em si, amplifica-se a potência negadora contra si própria ao invés de expurgá-la.

4.2 A Articulação entre Infância, Criança e a Identidade Negra

Há uma articulação entre a infância e a constituição da identidade, e/ou das identidades. Essa articulação ocorre em diferentes espaços, como na família, no gênero, no grupo social e cultural, e também na escola. Na atualidade a ideia de infância se difere em boa medida da que existiu ao longo do tempo, percepção defendida por Gagnebin (1997), que compreende a necessidade de que a infância se refere a uma

idade profundamente diferente a ser respeitada na sua diferença que é relativamente nova.

Na atualidade, as reflexões se assentam nas infâncias, que são diferentes, que se apresentam contextos diferenciados e que se organizam em articulação com os grupos sociais, portanto, em afinidade com as identidades.

É possível perceber que a ideia de infância não existiu sempre da mesma forma. Na verdade, a noção de infância vem sendo ao longo do tempo construída mediante prerrogativas da sociedade capitalista, urbano industrial, que imprime à criança dado papel social em função de sua realidade e desenvolvimento. Assim, a ideia de infância no tempo atual não pode ser dissociada da história, nem mesmo das diferentes visões relativas à criança, uma vez que o conceito de infância é construído em uma perspectiva histórica e reflete necessariamente nos valores presentes na sociedade em diferentes ocasiões.

A infância se apresenta como um tema relevante, tendo em vista que evidencia as sociedades em que estão inseridas, assim como auxilia no processo de construção das sociedades. A infância refere-se a uma chave singular na experiência humana, razão pela qual conhecer as crianças é de fundamental importância para a compreensão da sociedade, de forma a considerar suas contradições e complexidade, uma vez que é a condição imprescindível para a elaboração de políticas unificadas para a infância, a fim de avigorar e garantir os direitos das crianças e a sua inserção plena na cidadania ativa (SARMENTO, 2002, p.01).

Apesar de estar evidenciando a palavra infância, é necessário compreender que em se tratando da faixa etária é possível dizê-la como experiência coletiva de muitos grupos de crianças, mas ainda assim é sensível perceber que as infâncias são diferentes, ou seja, as vivências das crianças em seus períodos de infância se diferem, e essas vivências se articulam com os grupos coletivos das quais fazem parte, e do modo relacional dentro desses grupos. Também é enquanto criança, no período da infância que as identidades são constituídas, e isso não quer dizer que estas sejam fixas. Porém, há aspectos de identidades que reúnem em si aparatos políticos de reconhecimento, de existência no mundo. Neste caso, digo sobre a identidade negra, que é preciso dizer-se enquanto negra para poder em luta conseguir alcançar o uso dos direitos sociais.

Essa constituição identitária de ser negro, no continente americano tem diferentes conotações, e como tenho anunciado, há uma articulação entre a constituição da identidade e a infância. As vivências e as formas de tratamento desenham um jeito singular de ser negro. Para dialogar dentro desta perspectiva parto da ideia de que os termos “criança” e “infância” possuem significados diferentes e plurais. A infância refere-se a um processo de construção social, e que, portanto, existem implicações relativas a estes conceitos quando nos colocamos a pensar na educação voltada para a infância.

A fim de compreender melhor os conceitos de criança e infâncias, recorreremos à Sociologia da Infância que diz respeito a um campo de estudo que, na visão de Sarmiento (2005b), coloca-se à disposição para investigá-la na sociedade a partir de uma ótica cujo objeto de pesquisa sociológica constitui-se na criança, de forma a ampliar o conhecimento não somente relativo à infância, mas também no que tange à sociedade.

Ao analisar os conceitos, o autor demarca as diferenças semânticas e conceituais, entre infância e criança, para esclarecer que infância diz respeito à categoria social do tipo geracional, e criança diz respeito ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, para além do pertencimento a um grupo etário próprio, é sempre um ator social que faz parte de uma classe social, a um gênero, a uma etnia, etc.

A infância é independente das crianças; estas são os actores sociais concretos que em cada momento integram a categoria geracional; ora por efeito da variação etária desses actores, a “geração” está continuamente a ser “preenchida” e “esvaziada” dos seus elementos constitutivos concretos (SARMENTO, 2005b, p.4).

Pode-se afirmar, portanto, que a infância se apresenta como sendo uma fase da vida das crianças, marcada pela dimensão temporal, contudo, trata-se de uma categoria permanente da sociedade, tendo em vista que a infância irá sempre existir, mais seus membros serão necessariamente trocados e a forma de concebê-la possa necessariamente por transformações. Nesta direção, a infância é perpassada por uma dimensão biológica, mas para compreendê-la se faz necessário visualizar sob a ótica social, pois ela consiste em um evento que é historicamente construído.

Diante do exposto, reconhecer a infância como uma construção social implica necessariamente em expandir as concepções ajustadas exclusivamente em peculiaridades biológicas, cujos objetivos são o estabelecimento de padrões do

desenvolvimento infantil a fim de buscar apreender as interações dos sujeitos que compõem essa categoria social.

Sarmiento (2005a) destaca que ao longo do tempo, em todas as épocas estabeleceu-se a construção de imagens relativas à infância e, em diferentes tempos históricos, diferentes foram os papéis sociais atribuídos a ela. Tal percepção nos leva a compreender que a infância trata-se, portanto, de uma construção social, perpassada por diferenças diacrônicas, o que significa que, é necessariamente um evento historicamente construído e transformado ao longo do tempo.

Com as contribuições de Fanon (1983), acerca das questões identitárias compreendo o percurso de constituição das crianças enquanto sujeitos, suas famílias, bem como o mundo colonial no qual suas existências se dão e que permite às mesmas vislumbrar caminhos para deflagração de uma existência para além da reação. Fanon (1983) expressa de modo categórico nas primeiras linhas de *Pele Negra, Máscaras Brancas* que inexistem possibilidades de existência do negro no mundo branco, uma vez que para os colonizados, é exigido assimilar a cultura europeia, dominar seu vocabulário, suas exigências, seu discurso, questões estas que carecem ser abandonadas de preferência ainda na infância.

A infância possui também diferenças sincrônicas, o que evidencia que em um mesmo tempo, as formas de compreendê-la podem ser diferentes, tendo em vista características tais como a localização geográfica, as religiões, a raça-etnia, a classe social, o gênero, ou seja, diversas são as variáveis que intervêm na forma de representar a infância. Nesta direção não é um excesso afirmar que existem muitas “infâncias”. Assim, falar de infância de maneira universal é um equívoco, pois “[...] infância não é singular, nem é única. A infância é plural: infâncias” (BARBOSA, 2000, p.101).

Ao considerarmos as reflexões de Sarmiento (2005a), podemos asseverar de maneira generalizada que as crianças fazem parte de uma categoria social geracional, e que, assim sendo, elas vivenciam experiências diferenciadas ao longo dos anos. Nesta direção, temos que a infância vivida pelo pai não é a mesma vivida pelo filho, uma vez que cada geração é colocada diante de um conjunto característico de acontecimentos sociais que colaboram para definir sua forma de ser e viver, assim como cada grupo é assinalado pelas individualidades dos sujeitos que o compõem.

Assim, a infância perpassa pela dimensão biológica e a compreensão da mesma se dá na dimensão social, e na perspectiva de Fanon (1983) a mesma se constitui em categoria de coletividade e de ancestralidade, pois ao se perceber negro, sentiu toda a sua ancestralidade. Neste entendimento, as crianças têm diferentes tipos de infâncias, e há diferenças nas formas de vivê-las, pois estas estão atravessadas dos aspectos culturais, de discriminação (a depender da construção da sociedade), alegrias, violências, preconceitos, enfim... Quando uma sociedade persiste na interpretação da classificação de seres humanos em “raças”, significa que se insere na ótica social e compõe o imaginário de parte significativa das pessoas dessa sociedade. Fato é que mesmo o mapeamento biológico e genético relativo à semelhança de gens entre os seres humanos não se apresenta como suficiente para por fim as crenças na hierarquia entre as “raças”, tendo em vista que essas possuem origem nas construções sociais, que possuem função e realidade sociais, e nesse sentido a forma como as “raças” são percebidas são mutáveis a depender da sociedade e da época (GUIMARÃES, 2008). De outra forma nas construções colonialistas.

A fim de compreender o processo de construção identitária negra, recorro aos estudos de Munanga (2009), que apresenta os limites e as possibilidades para a construção da identidade negra, de forma a destacar que no Brasil, na atualmente, muito se fala sobre identidade e seu processo de construção, contudo, não existe uma definição contundente do seu significado, e evidencia que a identidade objetiva, propagada pelos estudiosos, como características culturais, linguísticas, entre outras é, em geral, confundida com a identidade subjetiva, que é como o próprio grupo se define ou é definido pelos grupos próximos.

Munanga (2009) compreende que o conceito de identidade tem origem no instante em que passa a existir a tomada de consciência das diferenças entre os grupos - nós e outros - tal processo depende necessariamente do grau de consciência de cada indivíduo, portanto, podemos afirmar que não se apresenta como algo similar entre todos os negros, se apresenta, portanto, mediante uma infinidade de singularidades: religião; classe social; engajamento político; região geográfica, entre outras.

Reconhecer-se numa identidade supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência. Nesse processo, nada é simples ou estável, pois múltiplas identidades podem cobrar, ao mesmo tempo, lealdades distintas, divergentes, ou até contraditórias. Somos, então, sujeitos de muitas

identidades e essas múltiplas identidades sociais podem ser, também, provisoriamente atraentes, parecendo-nos, depois, descartáveis; elas podem ser então rejeitadas e abandonadas. (GOMES, 2005, p.42).

No que se refere à identidade negra, a diversidade contextual é mais fácil de ser compreendida, na visão de Munanga (2009), via reflexão sobre os fatores visualizados como essenciais na formação da identidade ou personalidade coletiva, dentre os quais: o fator histórico, o fator linguístico e o fator psicológico. O autor destaca que o fator histórico desenvolve o elo cultural que concretiza os elementos diversos de um povo mediante sentimento de continuidade histórica experienciado pela coletividade.

Pode-se afirmar que a consciência histórica constitui-se como a articulação com o passado que gera segurança e justifica o esforço dos povos para conhecer sua história e transmiti-la de geração em geração. Diante do exposto, no período relativo à colonização, a destruição dessa consciência foi utilizada com a finalidade de fragilizar a população negra e diluir a coletividade.

O fator linguístico, que perdura nos terreiros religiosos e que se apresenta como uma linguagem esotérica continua a ser um elemento de identidade. Foram criadas em outras categorias formas diferentes de linguagem e comunicação que são expressas via estilo de cabelos, penteados e ritmos musicais, que contemplam marcas de identidade.

O fator psicológico por sua vez, leva ao questionamento sobre o fato do temperamento do/a negro/a ser diferente do temperamento do/a branco/a e poder ser considerado uma marca de identidade, contudo, se puder ser visualizado como diferente, tal fato deve-se certamente ao condicionamento histórico do negro e de suas estruturas sociais e não biológicas.

Neste sentido, Munanga (2009) afirma que a identidade de um grupo refere-se a uma ideologia e que como tal pode ser manipulada por uma ideologia dominante. Ou seja, o autor declara que os fatores apresentados são parte da identidade coletiva, que se faz parte da herança de uma sociedade, e é transmitida de geração em geração via processos educativos.

A complexidade do ser negro em uma sociedade em que essa condição aparece associada à pobreza, inferioridade, incompetência, feiura, atraso cultural tornam a construção da identidade racial dos negros e negros um grande desafio (BENTO, 2011, p.99).

Diante deste contexto Munanga (2009) questiona se é possível para os negros construir sua identidade com base na cor da pele, em uma sociedade em que a tendência geral é fugir da pele negra? Para o autor, o negro possui problemas característicos entre os quais enfatiza a alienação do seu corpo, de sua cor, de sua cultura e de sua história, o que dirige a uma inferiorização e baixa autoestima.

Um processo de retomada seria a busca da identidade que tem princípio pela aceitação dos atributos físicos do negro, uma vez que, o corpo compõe a sede de todos os aspectos da identidade.

Aceitando-se, o negro afirma-se cultural, moral, física e psiquicamente. Ele se reivindica com paixão, a mesma que o fazia admirar e assimilar o branco. Ele assumirá a cor negada e verá nela traços de beleza e feiura como qualquer ser humano “normal” (MUNANGA, 2009 p. 43).

Ora, se faz importante destacar que as identidades são históricas e culturalmente construídas e modificadas ao longo da vida da pessoa mediante as relações que ele constitui e dos espaços nos quais transita, sendo a instituição educativa, frequentemente, um desses espaços, assim sendo, cabe questionar: o que as instituições educativas devem ofertar às crianças no que se refere à educação das relações étnico-raciais? Como elas podem colaborar no sentido de construir identidades étnico-raciais positivas?⁶

É oportuno criar o elo entre a proposta de self na perspectiva de um interjogo permanente entre as duas instâncias, o eu e o mim sugeridos por Mead, mediante as análises sobre a identidade étnico-racial de pesquisadores brasileiros (GOMES, 2003; MUNANGA, 2009; BENTO, 2011). Identificamos nas duas percepções relativas ao racismo por meio dos estudos do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros - NEAB um acionador relevante (SILVA e ARAUJO, 2011; SILVA, TRIGO e MARÇAL, 2013), pois estuda o “racismo à brasileira”, mediante as especificidades das formas de expressão das hierarquias raciais edificadas no Brasil.

Mas tais atributos específicos se relacionam com um processo maior, centenário e transnacional – razão pela qual se encontra arraigado – de racialização dos negros

⁶Neste texto, a utilização do adjetivo “positiva” se dá tendo em vista que o mesmo é referendado na legislação e na bibliografia nacional (GOMES, 2005; MUNANGA, 2009; BENTO, 2011) com o sentido de ressaltar a formação de uma identidade que contempla o orgulho do pertencimento étnico-racial. É possível observar também seu uso na literatura internacional, em especial nos estudos dos EUA sobre a construção da identidade negra por crianças americanas, relacionando o conceito de identidade “positiva” à autoimagem, auto-identificação e identidade que valoriza sua condição racial ao invés de negá-la e se identificar com o branco hegemônico, conforme amplo estudo da arte realizado por Cross Jr (1991).

africanos e africanos da diáspora, processo que tem a ver com as formas de dominação coloniais e pós-coloniais e se ligam com as interpretações racistas relativas aos africanos e africanos da diáspora (FOÉ, 2012; SILVA, TRIGO e MARÇAL, 2013).

No intento de realizar a análise dos muitos processos de racismo colonial, de como eles interferem na construção da identidade negra, de maneira a estabelecer formas que são patológicas e aprisionam a negros e brancos, Fanon (1983) desenvolve uma análise perspicaz em “pele negra, máscaras brancas”.

As diferentes possibilidades de opressão racial estudadas pelo autor e sua análise relativa à como a identidade do negro se constitui de forma sempre densa num mundo pós-colonial no qual a norma europeia/branca, dá condições para avaliar tais processos na realidade brasileira. Neste sentido, se apresenta com característico empenho a análise da construção da identidade, a condição de constante tensão instituída nas relações hierarquizadas entre brancos e negros que os aprisionam no “complexo de próspero” (FANON, 1983, p. 88), a identificação concebida com o colonizador hegemônico.

No que tange aos estudos voltados para a questão racial, a sociedade norte-americana tem sido utilizada com frequência como objeto de comparação com o Brasil. Ao analisar as possibilidades relativas à construção racial na sociedade norte-americana Du Bois (1999) sugere o conceito de dupla consciência do negro americano, que diz respeito ao fato dos negros se verem de maneira contraditória e contraposta pelos olhos de seu grupo de referência negro, ao mesmo tempo em que pelos olhos hegemônicos do branco.

Assim, os estudos realizados pelos NEAB admitem supor que o conceito de “dupla consciência” pode ser utilizado em outros países da diáspora negra e que auxiliam na compreensão quanto às complexas configurações de negociação entre o indivíduo e a sociedade brasileira racializada, na qual a norma branca também é disseminada.

Cross Jr. (1991) tem se dedicado ao estudo da literatura norte-americana, ao realizar um detalhado estado da arte relativo às pesquisas norte americanas sobre a construção da identidade negra em crianças, e do impacto do racismo sobre tais construções. Tomando por base na revisão de oitenta e nove pesquisas norte americanas relativas à construção da identidade negra, o estudioso identificou dois fatores que se relacionam a essas teorias, a saber: a identidade pessoal, mediante os componentes de

autoconceito, autoconfiança, autoavaliação, competência interpessoal, ideal de ego, traços de personalidade, introversão-extroversão e nível de ansiedade, e parâmetros do grupo de referência - reference group orientation no original, por meio de componentes de identidade racial, identidade de grupo, consciência racial, ideologia racial, estima racial, imagem racial e auto identificação racial.

A análise das diferentes pesquisas assinalou para um tempo entre 1939 (primeiro estudo) e 1960 com alta predominância da “identidade negativa”, assinalada pela presença opressora do preconceito racial como parâmetro para o grupo de referência e correlacionada com construções “negativas” da personalidade individual relativas à insegurança, baixa autoestima e autoconfiança, ansiedade, personalidade danificada.

O autor destaca que, em se tratando do contexto americano, os movimentos negros, com base nos direitos civis determinaram outros parâmetros do grupo de referência negro, que impactaram os próprios resultados dos estudos e nos estudos sobre preferências raciais, ou seja, a proporção de crianças negras que defendiam a preferência pelo negro passou a ser maior (CROSS JR, 1991). Na atualidade o autor analisa os impactos das discussões públicas relativas à “negritude” (negrescence), que sugerem que “não há uma única forma de ser negro” na sociedade americana (CROSS JR, 1991).

No entanto, podemos considerar que a experiência de infância por uma criança de classe média em Cuiabá se difere em muito da infância vivida por uma criança pobre em Poconé- MT, por exemplo, e, as duas infâncias, se diferenciam necessariamente da infância vivida por seus pais e avós, uma vez que são compostas e influenciadas pelas relações Intergeracionais, o que significa que, o contato instituído com pessoas de outras idades, adultos, muitas vezes tidos como responsáveis pelo processo de socialização das crianças, e pelas relações intrageracionais consiste na interação estabelecida com os pares, ou seja, aqueles pertencentes a uma mesma geração.

No tempo atual, é consenso nos estudos relativos a construção social da infância que “as crianças são atores sociais que participam do processo de formação e transformação das regras, da vida social” (PRADO, 2005, p.683) e produzem cultura. Dessa forma, é essencial entender que o processo de transformação da criança até o adulto, para além de um fenômeno biológico, é um processo cultural, mediante o qual o

indivíduo se insere no mundo social como um sujeito de direitos, compondo-se via interação com seus pares adultos e crianças (GOUVEA, 2004).

- A infância é entendida como uma construção social; não é por seguinte nem um dado universal nem natural;
- A infância é uma variável da análise social, não dissociável de outras variáveis, tais como o sexo, ou a classe social; a análise comparativa e transcultural revela uma grande variedade de infâncias;
- As culturas e relações sociais das crianças merecem ser estudadas em si mesmas, e autonomamente face às perspectivas e preocupações dos adultos;
- As crianças são e devem ser vistas como seres ativos face ao seu próprio mundo e face à sociedade em que vivem e não sujeitos passivos das estruturas e processos sociais;
- O envolvimento na construção de um novo paradigma de sociologia da infância é também, à luz da dupla hermenêutica das ciências sociais, o envolvimento no processo de reconstrução da infância na sociedade (PROUT E JAMES, apud PINTO, 1997, p.68).

Desenvolver a análise quanto à construção social da infância significa estudar as condições sociais em que vive e interage um grupo de sujeitos ativos que, desde o nascimento, transforma e é transformado pelo ambiente, uma vez que em conformidade com Zeiher (2004), a Sociologia da Infância não possui como prioridade a problemática relativa a pedagogia no sentido de compreender como as crianças devem desenvolver-se, quem se tornarão, ou de como devem viver o hoje, o que interessa, de fato, é saber como elas vivem efetivamente a infância.

Em consequência disso, as pesquisas desenvolvidas com base no campo da Sociologia da Infância têm como objetivo não se balizarem a uma análise do que os adultos querem que as crianças façam, mas o fazer, o querer e a compreensão das próprias crianças no que diz respeito à sociedade. Assim, as crianças são visualizadas na perspectiva de atores sociais competentes, capazes de negociar, compartilhar, reproduzir e criar cultura na convivência com os adultos e seus pares.

Sigaut (2009, p. 4) leva em conta que “atividade e identidade são inseparáveis”. Ainda conforme Sigaut (2009, p. 3), a noção de experiência compartilhada é essencial, uma vez que “a aprendizagem não é somente a aquisição de saberes, é também a aquisição de uma identidade, a do membro do grupo em que esses saberes são reconhecidos e valorizados por serem compartilhados”.

Com base na participação de Castilho (2021) na qualificação do mestrado, a mesma afirma que:

A discussão conceitual sobre identidades, e suas diferentes abordagens [...], mostra a teia de significado e compreensão que se tem construído a respeito

do tema. A pluralidade de enfoques, compreensão que levam à síntese de que identidades são plurais, cambiantes, e fluídas, são formadas nas relações sociais e fixadas por processos históricos. Pois bem, quando se trata de identidades negras, seja do ponto de vista individual ou coletivo, há algumas particularidades. (CASTILHO, 2021- QUALIFICAÇÃO).

Contudo, não se trata de uma tarefa simples ou fácil. Ao contrário, uma vez que a pesquisadora faz parte deste contexto e como negra e professora, lida diariamente com o desafio de possibilitar às crianças construir suas identidades com base da alteridade.

4.3 Marcos Legais e Contribuições do Currículo na Educação Infantil

A educação consiste em um direito social fundamental e todas as crianças têm direito a educação. O Estatuto da Criança e do Adolescente em seu artigo 3º destaca que:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 1990).

Diante do exposto, a educação no Brasil garantida por lei e expresso na Constituição Federal de 1988 que trata de forma detalhada a educação na perspectiva de um direito, de forma a afirmar que:

É direito social a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988).

Em se tratando da educação Infantil, esta é alicerçada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei Nº 9394/96, que em seu artigo 29 menciona:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

O artigo da LDB chama a atenção para a necessidade de levar em conta a criança na perspectiva de um sujeito integral, integrado, em que o binômio cuidar-educar seja

desenvolvido na prática de forma indissociável, uma vez que em uma perspectiva histórica, existiu no Brasil uma cisão entre esses dois instantes de um mesmo trabalho. Destaca também a imprescindibilidade da formação dos/das profissionais que atuarão junto às crianças. Nesta direção, a educação infantil será oferecida em:

Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996, Artigo 30).

Fica evidente que a Educação Infantil se apresenta como uma modalidade de ensino de fundamental importância para a garantia dos direitos da criança, uma vez que é a base do processo formativo da pessoa deste do processo de escolarização.

Ao se referir a formação integral, compreendo que se insere também a formação identitária. Nesta perspectiva da construção, a escola deve ser visualizada como um lugar onde se aprende além dos conteúdos e saberes escolares, também como uma instituição na qual se aprende formas de compartilhar crenças, atitudes, valores e até mesmo preconceitos, sejam eles de raça, gênero, idade e/ou classe, Gomes (2003).

Quando pensamos a escola como um espaço específico de formação, inserida num processo educativo bem mais amplo, encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, normas, projetos, provas, teses e conteúdos. A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las e até mesmo negá-las (GOMES, 2003 p.172).

Nesta perspectiva, o currículo compreendido como uma intenção a ser materializada, elaborado e/ou desenvolvido, portanto pelas escolas, carece assumir um papel fundamental na construção das identidades, uma vez que se trata do mecanismo responsável por determinar, até certo ponto, o que será ensinado pelos docentes e apreendido pelos discentes na esfera institucional, ou seja, o currículo produz tonalidade ao processo de ensino e aprendizagem e, portanto, é constituído mediante escolhas, consciente ou não, mas sempre escolhas, e dessa forma não pode ser visto como neutro ou imparcial. Na verdade, em se tratando de currículo, inexiste neutralidade.

A percepção de Silva (1999) é a de que o texto curricular que pode ser compreendido de forma ampla e inclui necessariamente uma diversidade de materiais, tais como livros didáticos e paradidáticos, atividades, orientações oficiais, festas, datas comemorativas, etc. Tais materiais estão perpassados por concepções étnicas e raciais,

que em geral, ratificam “o privilégio dos dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas” (SILVA, 1999, p.102).

Tomando por referência o pensamento de Silva (1999), é possível afirmar que o currículo, no que se refere à representação racial, é portador de uma forte herança do período colonial e se traduz, entre outras coisas, num texto racial.

O autor esclarece que a questão da raça e da etnia não se trata apenas de um “tema transversal”, uma vez que envolve conhecimento, poder e identidade. Importante se faz destacar que os conhecimentos que as crianças adquirem ao longo de sua trajetória estudantil influenciam, em maior ou menor grau, o processo de construção de suas identidades.

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 1999, p.150).

Podemos afirmar a imprescindibilidade das contribuições apresentadas por Gomes (2003) e Silva (1999) no que diz respeito à escola e o currículo no processo de construção da identidade, daí por que elegemos como preocupação identificar a forma pela qual a identidade é considerada na educação infantil.

Diante do exposto, partimos da ideia de que identidade consiste no ponto de partida para compreender a etapa mais recente da educação básica, que busca construir e sedimentar sua própria identidade, tendo como desafio diferir da família e da escola, de forma a resguardar as particularidades indispensáveis ao trabalho junto às crianças pequenas, ao mesmo tempo em que necessita nutrir uma parceria com a família e a escola de ensino fundamental, tendo em vista que se trata de instituições distintas, mais que, no entanto, se apresentam como complementares.

Na busca por abordar o processo de construção da identidade étnico-racial na educação infantil, se faz necessário tomar como referência de análise os documentos normativos e orientadores que versam sobre a organização do trabalho pedagógico na educação infantil, das leis relativas às relações étnico-raciais, bem como a articulação entre essa primeira etapa da educação básica e o trabalho voltado para a educação das relações raciais a ser desenvolvido nas instituições educativas de atendimento à criança pequena.

Quadro 3 - Documentos Normativos Eleitos Como Base de Análise

Lei nº 9.394 de 20 dezembro de 1996.	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003.	Altera a Lei nº 9.394, de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.
Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008.	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.
Parecer 03/2004 – CNE de 10 de março de 2004.	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
Resolução 01/2004 CNE de 17 de julho de 2004.	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
Parecer 02/2007 CNE de 31 de janeiro de 2007.	Parecer quanto à abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
Parecer 20/2009 – CNE de 11 de novembro de 2009.	Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
Resolução 05/2009 CNE de 17 de dezembro de 2009.	Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
BNCC – Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de Dezembro de 2017	A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica

Fonte: Seleção organizada pela pesquisadora, a partir de pesquisa no site do Conselho Nacional de Educação, em agosto de 2021.

A admissão da educação infantil na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB-9.394/96, conforme já mencionado, permitiu que a educação infantil

passasse a fazer parte da educação básica, se fazendo importante destacar que a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando de forma integral, de maneira a assegurar-lhe a formação para o exercício da cidadania.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013);

Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013);

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013);

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013);

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013);

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013);

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013);

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

Conforme pode ser observado, a LDB trata da educação infantil em três artigos, nos quais abrangem:

- a) os objetivos dessa primeira etapa da educação básica;
- b) a estrutura de oferta;
- c) o compartilhamento da ação educativa com a família e a comunidade, além do processo de avaliação, de forma a determinar que esse deve ter por base o acompanhamento e registro sem a finalidade de classificação ou promoção.

Com base na LDB, fica perceptível que as creches e pré-escolas possuem um caráter institucional e educacional diferente dos espaços domésticos ou de contextos de educação não formal, que permite que sejam organizadas como instituições públicas ou privada, que tem como tarefa primeira o cuidado e a educação de crianças de zero a cinco anos, carecendo contar para tanto com profissionais devidamente habilitados para o exercício do magistério.

Importante chamar a atenção para o fato de que a educação infantil possui uma função sociopolítica e pedagógica que abrange a organização de espaços de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diversas naturezas, comprometidos, prioritariamente, com a democracia e a cidadania, bem como com a anulação de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa ainda presentes em nossa sociedade (Brasil, 2009a).

Por se tratar de uma etapa da educação básica ainda não obrigatória em sua totalidade, de matrícula facultativa⁷, a educação infantil, conforme mencionado anteriormente, não possui um currículo mínimo estabelecido nacionalmente, ou seja, não é organizada segundo o conjunto de disciplinas que compõe a denominada base nacional comum, conforme acontece no ensino fundamental e médio, nos quais, recorrentemente, as questões referentes à temática das relações raciais são designadas à disciplina de História, tornando-se mais um conteúdo ministrado de forma pontual, muitas vezes no mês de novembro⁸, do que uma discussão constante a ser realizada pela escola e pela sociedade.

Embora a Base Nacional Comum Curricular não apresente um currículo para a educação infantil, ela orienta que a primeira etapa da educação básica, que fica a cargo da instituição educativa organizar a seleção de conhecimentos a serem desenvolvidos com cada faixa etária, de forma a respeitar as singularidades das crianças pequenas e em consonância com as fases de desenvolvimento da infância e os preceitos da legislação nacional.

Além da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, o Ministério da Educação - MEC coloca à disposição as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEF, que dirigem a promoção da unidade na qualidade da educação infantil ofertada no território brasileiro, sem deixar de considerar as particularidades regionais, o que significa que o fato de não existir uma organização com base em componentes curriculares determinados nacionalmente não significa, de forma alguma, uma fragilidade ou um estímulo à promoção de práticas fragmentadas e espontaneístas.

⁷Com a aprovação da Emenda Constitucional nº 59, de 2009 a educação básica passou a ser obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade. A obrigatoriedade foi implementada progressivamente até o ano de 2016.

⁸Em função do fato de em 20 de novembro ser comemorado o dia da consciência negra.

Diferente disso, busca levar em conta a criança como a essência da proposta curricular, assim como respeitar as peculiaridades que perpassam a história de vida das muitas crianças que experienciam suas infâncias em diferentes localidades do Brasil.

Neste sentido, se faz necessário elencar o embasamento legal que fundamenta as práticas pedagógicas na educação infantil, em especial os Pareceres e Resoluções expedidos pelo Conselho Nacional de Educação, uma vez que são mecanismos legais que possuem força de lei, deste modo, devem ser desempenhadas por todas as instituições públicas ou privadas que ofertam a educação infantil.

Ao longo do tempo, desde a promulgação da LDB, muitas têm sido as normatizações que fundamentam o desenvolvimento de práticas educativas junto a Educação Infantil. A Resolução 05/2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, e tem por objetivo orientar a formulação de políticas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da educação, bem como o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu Projeto Político-Pedagógico, toma lugar de evidência ao definir as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil no sentido de afirmar que as mesmas devem respeitar os seguintes princípios: Éticos, Políticos e Estéticos.

O documento de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) elege a identidade como um dos fundamentais aspectos a serem abordados na primeira etapa da educação básica. Esta opção é mencionada na definição dos princípios básicos, presentes na versão anterior do documento, publicada no ano de 1999, mantidos e complementados na revisão publicada em 2009. Dentre os princípios elencados pelas DCNEIs (2009b), merecem destaque, neste instante os “princípios éticos: valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades” (BRASIL, 2009b, p.02).

Mesmo estando no ano de 2021, é possível notar que o texto de 2009 se refere de forma clara quanto à valorização e ao respeito às identidades, e de forma complementar, o Parecer 20/2009, que fundamenta as DCNEIs, assegura que “as instituições devem proporcionar às crianças oportunidades para ampliar as possibilidades de aprendizado e de compreensão de mundo e de si próprio” (BRASIL, 2009a, p. 08), colaborando para

construir posturas de valorização e respeito das diferenças entre as pessoas, reforçando a autoestima de todas as crianças.

A Resolução é contundente ao asseverar que o respeito às diferentes culturas, identidades e singularidades deve se fazer presente nas instituições de educação infantil, considerando desta forma a diversidade cultural que compõe a formação da população brasileira. Importante se faz destacar, que o Parecer 20/2009 aponta a importância do trabalho com a identidade cultural nas instituições de educação infantil ao asseverar que:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de sua identidade (BRASIL, 2009a, p.6).

Dessa forma, a proposta pedagógica na educação infantil carece ser organizada de maneira a levar em conta que a criança, se apresenta como o centro do planejamento curricular, ela diz respeito a um sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas diárias que experiência edifica sua identidade pessoal e coletiva ao desenvolver ações quanto ao brincar, imaginar, fantasiar, desejar, aprender, observar, experimentar, questionar, atribuindo sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009a).

É possível perceber que o Parecer 20/2009 chama a atenção para o fato de que as crianças pequenas e suas famílias, nesta fase da vida, estão construindo suas identidades por meio das influências advindas das questões de gênero, classe, etnia, religião. Nessa direção, é tarefa da instituição de educação infantil permitir que as crianças aprendam a conviver com a riqueza das diferenças entre os seres humanos, colaborando para o exercício pleno da cidadania e necessariamente com o combate às desigualdades.

Nossas instituições escolares se acostumaram a falar de assuntos considerados legítimos, tais como métodos de ensinar, técnicas de trabalho, mecanismos de avaliação ou cartilhas; se acostumaram às acusações, às normas e aos dogmas pedagógicos. Não se abrem, porém, para outros temas – ser negro, ser pobre, ser mulher, ser criança, ser humano, ter valores diversos e conflitantes – que tocam muito mais profundamente nos nossos hábitos, na nossa linguagem, naquilo que fazemos no cotidiano. Também no nosso cotidiano de ser professora e professor. Temas que têm tudo a ver com métodos, técnicas, critérios de avaliação e com o próprio conhecimento que está sendo construído e transmitido (KRAMER, 1993, p.184).

É imprescindível destacar que mais que afirmações plausíveis, impactantes e simples de serem aceitos no campo da teoria, os contextos que fazem parte do texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil deve fazer parte do dia a dia de todas as instituições de educação infantil, independentemente de serem elas públicas ou privadas.

No que se refere à educação das relações étnico-raciais, é importante afirmar que o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, depois das alterações efetivadas pelas Leis nº 10.639 e nº 11.645, institui que:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afrobrasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

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

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

Com base na defesa da edificação de uma identidade étnico-racial dar valor, ainda que as Leis nº 10.639 e nº 11.645 – que alteram a LDB e instituem a obrigatoriedade da Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo oficial – não desenvolvam uma referência clara à educação infantil, quem sabe em razão do fato de que nessa etapa, em função da sua especificidade, não apresentar um currículo mínimo, entendendo que seus princípios podem e devem ser trabalhados desde o início da educação infantil, conforme as orientações da BNCC, esse posicionamento em relação à Lei nº 10.639 já foi assumido pelo Conselho Nacional de Educação – CNE – no Parecer 02/2007, que procurava oferecer uma resposta ao Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT e ao Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB, que realizaram uma consulta ao CNE sobre a abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no que diz respeito à educação infantil.

É importante destacar que o Conselho Nacional de Educação garante que os textos normativos não admitem margem para dúvidas e decidem pela obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da educação básica, que é formada pela tríade composta pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Neste sentido, a inclusão da educação infantil na trajetória de incidência das Diretrizes é transparente.

Cabe observar que, embora os conteúdos da Educação Infantil não sejam organizados em componentes curriculares, os temas referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana devem estar presentes no conjunto de todas as atividades desenvolvidas com as crianças (BRASIL, 2007, p.3).

Em uma perspectiva de complementariedade, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, objetivando estabelecer uma positiva educação para as relações étnico-raciais, especifica as fundamentais ações a serem realizadas desde a educação infantil para provocar a eliminação de toda e qualquer possibilidade de preconceito, racismo e discriminação:

- a) Ampliar o acesso e o atendimento seguindo critérios de qualidade em EI, possibilitando maior inclusão das crianças afrodescendentes.
- b) Assegurar formação inicial e continuada aos professores e profissionais desse nível de ensino para a incorporação dos conteúdos da cultura 71 Afro-brasileira e indígena e o desenvolvimento de uma educação para as relações etnicorraciais.
- c) Explicitar nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil a importância da implementação de práticas que valorizem a diversidade étnica, religiosa, de gênero e de pessoas com deficiências pelas redes de ensino.
- d) Implementar nos Programas Nacionais do Livro Didático e Programa Nacional Biblioteca na Escola ações voltadas para as instituições de educação infantil, incluindo livros que possibilitem aos sistemas de ensino trabalhar com referenciais de diferentes culturas, especialmente a negra e indígena.
- e) Implementar ações de pesquisa, desenvolvimento e aquisição de materiais didático-pedagógicos que respeitem e promovam a diversidade, tais como: brinquedos, jogos, especialmente bonecas/os com diferentes características Etnicorraciais, de gênero e portadoras de deficiência.
- f) Desenvolver ações articuladas junto ao INEP, IBGE e IPEA para produção de dados relacionados à situação da criança de 0 a 5 anos no que tange à diversidade e garantir o aperfeiçoamento na coleta de dados do INEP, na perspectiva de melhorar a visualização do cenário e a compreensão da situação da criança afrodescendente na educação infantil.
- g) Garantir apoio técnico aos municípios para que implementem ações ou políticas de promoção da igualdade racial na educação infantil (BRASIL, 2009, p. 50).

Nesta lógica, ao realizarmos a análise de alguns documentos orientadores da prática pedagógica na educação infantil, de circulação nacional, é possível perceber essa recomendação, até mesmo em documentos anteriores à alteração da LDB, como pode ser observado no material publicado pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 1995, e reeditado em 2009, Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças, no qual Campos e Rosemberg (1985) naquele período já elencavam os direitos das crianças, a saber:

Nossas crianças têm direito à brincadeira.
Nossas crianças têm direito à atenção individual.
Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante e seguro.
Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza.
Nossas crianças têm direito à higiene e à saúde.
Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia.
Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade e imaginação.
Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos.
Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade.
Nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos.
Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche.
Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa (BRASIL, 1995, p. 11).

Em se tratando de forma específica ao desenvolvimento da identidade, no texto relativo ao documento em tela evidencia as seguintes proposições: “a política da creche procura responder ao princípio de igualdade de oportunidade para as classes sociais, os sexos, as raças e os credos; nossas crianças, negras e brancas, aprendem a gostar de seu corpo e sua aparência, desenvolvendo a autoestima” (BRASIL, 1995).

Essa discussão é tratada de forma rápida nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998) e repetida em documentos emitidos pelo MEC mais recentemente, como é o caso dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), que chamam a atenção para a imprescindibilidade quanto ao respeito à diversidade cultural e ética e a apreço para as realidades locais, reivindicados por movimentos sociais, de fundamental importância para o desenvolvimento das crianças independente de sua origem social, pertença étnico-racial, credo político ou religioso, tendo em vista que, ao serem expostas a uma gama de possibilidades interativas, as crianças passam a ter seu universo pessoal de significados alargado, desde que se encontrem em contextos coletivos de qualidade (BRASIL, 2006).

Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, documento divulgado pelo MEC no ano de 2009, que diz respeito ao instrumento de autoavaliação da instituição, a identidade é contemplada no indicador Crianças de forma a reconhecer suas identidades e valorizar as diferenças e a cooperação, e indaga:

- A instituição disponibiliza materiais e oportunidades variadas (histórias orais, brinquedos, móveis, fotografias - inclusive das crianças, livros, revistas, cartazes, etc.) que contemplam meninos e meninas, brancos, negros e indígenas e pessoas com deficiências?

- A instituição combate o uso de apelidos e comentários pejorativos, discriminatórios e preconceituosos, sejam eles empregados por adultos ou crianças? (BRASIL, 2009, p.43).

Em âmbito local, no município de Poconé-MT a autoavaliação das instituições é realizada a partir dos Parâmetros e Indicadores de Qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil, orientados pela Secretaria Municipal de Educação desde o ano de 2009.

No que diz respeito à identidade o documento em tela menciona que em se tratando da educação infantil, cabe às instituições pertencentes à rede o desenvolvimento de identidades singulares e autônomas que consiste em objetivo e finalidade que poderão ser alcançados mediante relações de cooperação e de respeito às diferenças biológicas, étnico-raciais, culturais e religiosas entre adultos e destes com familiares e crianças, e nas possibilidades de as crianças agirem de modo cada vez mais independente, desenvolvendo seu raciocínio e expressando seu pensamento de forma crítica.

No que diz respeito de forma bem específica em relação a identidade étnico-racial, aponta na perspectiva de um critério de avaliação as diversidades culturais, étnico-raciais e religiosas de profissionais, familiares e crianças devem ser consideradas.

Em se tratando do desenvolvimento educativo das crianças da educação infantil no município de Poconé- MT, não existe dúvida quanto ao fato de que os processos de constituição das identidades das crianças que frequentam as instituições educativas estão necessariamente articulados com a organização do trabalho na educação infantil, sobretudo em função do fato de que Poconé - MT abriga uma quantidade considerável de comunidades remanescentes de quilombos.

Diante do exposto, a educação infantil deve ser visualizada na perspectiva de um espaço privilegiado para a construção de identidades de crianças, adultos e famílias

tendo em vista a história, a memória e a tradição que perpassa vida das pessoas na cidade de Poconé- MT, que considera em sua prática formativa que a educação infantil, primeira etapa da educação básica, desempenha uma função complementar à família no cuidado e educação das crianças pequenas.

Nesta direção, a instituição de educação infantil enquanto responsável pelo cuidado e educação de crianças de zero a cinco anos, como é o caso do Centro de Educação Infantil Sebastiana Germana da Conceição, localizada no Distrito de Cangas em Poconé- MT, cuidado e educação que podem ser traduzidos, em conformidade com o Parecer 20/2009, como a maneira encontrada para dar condições para as crianças poderem explorar o ambiente de diversas formas e poderem desenvolver sentidos pessoais e significados coletivos, ao longo do tempo em que vão se compondo na perspectiva de sujeitos e de maneira a se apropriar, de forma muito particular, das possibilidades culturais de realizar ações, sentimentos e pensamentos, acolhendo na mesma medida os familiares, de forma a interfere nos modos de ser mãe, pai, família, ao mesmo tempo em que as famílias, em menor ou maior grau, influenciam necessariamente nos saberes e fazeres da instituição, circunstância que dirige a reflexão quanto a importância das relações entre crianças e adultos cuja finalidade incide na construção das identidades no dia a dia da educação infantil.

Diante desta percepção, Bento (2011) entende e define a construção da identidade étnico-racial na educação infantil, como expressiva e significativa, na perspectiva de uma vertente da cidadania, que consiste em um direito da criança pequena, se apresentando como condição necessária para a manutenção de sua saúde, bem estar e desenvolvimento integral.

Podemos afirmar que posicionamento assumido pela autora é de fundamental importância para a defesa de uma construção positiva da identidade da criança na educação infantil. Nossa compreensão é a de que a identidade deve ser visualizada na perspectiva de um processo contínuo e mutável, uma vez que todo e qualquer aprendizado pode ser transformado, tanto para as crianças brancas quanto para as negras, levando-as a outros estágios de interação humana, que permitam, no futuro, mais dignidade e respeito nas relações raciais (BENTO, 2011, p.104).

Em conformidade com o pensamento de Neto (2011) que aqui coadunamos as situações vivenciadas no começo da vida, que nada mais é que a infância, sejam elas

positivas ou não, são as que ficam como referência para os sujeitos. Daí por que da importância da reflexão quanto aos primeiros anos de socialização da criança, experienciado no contexto familiar e educacionais, e reafirma a preocupação com o fato desse processo de formação da identidade que começa na mais tenra idade da criança, mesmo sendo básico, ainda é pouco explorado pelos estudiosos e pesquisadores das questões relativas às relações raciais.

Rosemberg (2011) destaca a incipiência existente nas pesquisas sobre relações raciais e infância no Brasil, chamando a atenção para o fato de que em parte considerável das investigações ou se privilegiam as crianças brancas ou os adolescentes e adultos negros, denunciando uma cisão entre relações raciais e faixa etária, sendo em muito menor número as pesquisas que dão visibilidade à criança pequena negra.

5 A CRIANÇA NEGRA E O FENÔMENO EDUCATIVO NO DISTRITO DE CANGAS-POCONÉ-MT

Nas seções anteriores foram apresentados alguns conceitos básicos acerca das relações raciais, história sucinta da educação infantil e seus marcos legais, com a finalidade de trazer e fazer um entrelaçamento e uma trama que organizasse as compreensões do fenômeno educativo no Distrito de Cangas em Poconé – Mato Grosso.

Por outro lado, objetivou-se também pela compreensão identificar os sinais ou não de práticas de racismo com a criança negra e, ainda verificar como essa questão é trabalhada no processo educativo das crianças na Educação Infantil do/no Campo localizado no Distrito de Cangas.

Nessa perspectiva como pesquisadora, professora, parte da comunidade foi preciso se ater aos fundamentos, as leituras e enfim aos aportes textuais construídos para que ao realizar a pesquisa pudesse de maneira justa fazer as análises. Assim, buscou-se entender as concepções sobre o racismo; bem como, identificar as evidências acerca da importância do conhecimento teórico e metodológico para a superação do racismo na escola e na sociedade.

5.1 O CEI Vovó Sebastiana Germana da Conceição no Distrito de Cangas-Poconé-MT

Imagem 1. CEI Sebastiana Germana da Conceição.



Fonte: Arquivo da pesquisadora em 26 de agosto de 2021.

O CEI Vovó Sebastiana Germana da Conceição (Imagem1) está situada no Distrito de Cangas no município de Poconé- MT, segue no mapa logo abaixo.

Imagem 2. Mapa localização de Poconé, Distrito de Cangas e a direita na parte inferior o Mapa do Estado de Mato Grosso.



Fonte: http://www.pmpocone.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=42&Itemid=10
<https://www.bing.com/images/blogspot.com>

O mapa a cima nos mostra a localização do município de Poconé com um destaque em vermelho onde está localizado o Distrito de Cangas, lócus da pesquisa e a direita na parte inferior está o mapa do Estado de Mato Grosso. Neste Distrito está localizado o Centro de Educação Infantil Sebastiana Germana da Conceição.

Este Centro de Educação Infantil foi criado no ano de 1994 para atender as crianças do Distrito, que antes eram atendidas pela assistência social que não tinha cunho de ensino no sentido de trabalhar a educação integral da criança, atendendo aos objetivos da educação infantil, mas sim, com único objetivo do cuidar. Ou seja, o CEI é lócus da educação Infantil, esta se alinha aos preceitos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDN, Lei Nº 9394/96, ao mencionar que a educação infantil, corresponde à primeira etapa da educação básica, e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança [...] (Brasil, 1996). Uma formação presente em uma escola como um espaço específico de formação, inserida num processo educativo bem mais amplo. Uma formação e um currículo onde não haja apenas normas e conteúdos

disciplinares, mas também contribuições do reconhecimento da diferença e das identidades.

O CEI que se apresenta neste estudo é do Distrito de Cangas, esse lugar que acolhe o CEI, tem 233 anos. Ou seja, o lugar do qual falo faz e/ou acolhe populações remanescentes quilombolas mato-grossense. Importante, lembrar que “o município de Poconé, localizado na Baixada Cuiabana, abrange o maior número de comunidades quilombolas do Estado” (Costa e Silva, 2020, p. 54). O nome do centro é em homenagem a uma mulher negra, Poconeana bastante reconhecida no município e chamada pelos munícipes pela denominação de Vovó Sebastiana.

Ela foi uma senhora muito respeitada pelos moradores do Distrito. Era a única parteira que atendia tanto na sua casa quanto nas comunidades vizinhas não media esforços para atender as demandas da comunidade. Andava quilômetros a pé ou a cavalo para atender às grávidas em seus partos. Além disso, Vovó Sebastiana criou outras crianças, netos e bisnetos. Por ser uma guerreira em prol das crianças, surgiu ideia de homenagem a ela.

O CEI Sebastiana Germana da Conceição atende atualmente aproximadamente (112) crianças de 1 a 5 anos de idade, nas modalidades de berçário, maternal e pré-escola. O centro está situado nas margens da Rodovia 060 no Distrito de Cangas Poconé - MT.

Este estabelecimento de ensino conta com (02) salas para berçário, (02) salas para maternal (01) sala para pré-escolar I e (02) salas para pré-escolar II. Tem 01 banheiro com (04) divisórias sem distinção para masculino e feminino, dois lavabos inadequados. (01) depósito para guardar material de limpeza e (01) depósito para guardar material pedagógico.

A cozinha possui (01) ambiente para armazenar alimentos e (01) ambiente para preparar as refeições. O refeitório e a área de lazer ocupa o mesmo espaço dificultando o atendimento das crianças que frequentam o período vespertino devido ao sol. A instituição não possui biblioteca, os livros infantis ficam no depósito para material pedagógico.

O quadro de servidores do CEI Sebastiana conta com (08) professoras pedagogas efetivo, e (03) professoras pedagogas contratadas. As educadoras cumprem uma carga horária de vinte e cinco (25) horas semanais, estas desenvolvidas em sala de

aula, hora atividade e formação continuada. Este estabelecimento conta com (08) funcionários, que atendem as necessidades de manutenção da infraestrutura nas seguintes funções (02) AAE/Nutrição (01) efetiva e (01) contratada, (02) AAE/Limpeza efetivas (01) Auxiliar Administrativo efetiva e (03) Vigias/Noturno efetivos.

A instituição de ensino em tela atende as crianças nos dois período/matutino e vespertino, no período noturno até às 20 horas fica para a formação de professora e horas atividades. (PPP, 2019).

Falar do CEI Sebastiana Germana da Conceição “Vovó Sebastiana”, é trazer a história e a memória desta mulher que por muitos anos fez nascerem inúmeras crianças, uma mulher negra que fez parte de muitas famílias de Poconé. A mesma residia em uma comunidade rural, aliás, no Brasil, as comunidades negras rurais surgiram antes e depois da abolição da escravatura, formaram-se a partir de terras doadas aos escravos pelo senhorio, terras devolutas, apossamento de terras do Estado compra de terras pelos ex-escravizados, mediante ocupações de fazendas falidas ou em terras pertencentes à igreja católica, terras doadas e outras formas. Essas comunidades negras também eram chamadas de terra de preto. (SIQUEIRA, 1991).

Tal como ocorreu em outras regiões brasileiras, a presença negra foi marcante no século XVIII e XIX em Mato Grosso. Nos documentos oficiais presentes nos acervos do Arquivo Público de Mato Grosso (APMG) e do Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional (NDIHR/UFMT)⁹ há registros da presença de africanos e seus descendentes nos espaços urbanos e rurais mato-grossense desde 17995. De acordo com Siqueira (1990), na ocasião em que foi criada a Capitania de Mato Grosso, com sede / capital no vale do rio Guaporé (Vila Bela da Santíssima Trindade), a entrada de negros africanos tornou-se abundante.

A maioria dos territórios tradicionais quilombolas em Mato Grosso situam-se no município de Poconé, por meio de 31 comunidades onde existe uma rede de comunidades negras a qual podemos considerar como um complexo de quilombos da região de Poconé. Nesta perspectiva, é possível também inferir a circulação de um intenso trânsito de escravizados desde Cuiabá, Nossa Senhora do Livramento, Poconé,

9 Documentos históricos manuscritos e impressos como: Cartas de governadores de províncias, Relatórios de delegado de polícia, Livros de registros de testamentos, livros de registro de Termo de Entrada.

Cáceres até a região sudoeste de Mato Grosso (Vila Bela da Santíssima Trindade), ultrapassando as fronteiras lusitanas, adentrando ao território boliviano.

Poconé situa-se a 100 km da cidade de Cuiabá, é a porta de acesso ao Pantanal mato-grossense, seguindo pela Rodovia Transpantaneira, por isso é conhecida como região pantaneira. Capital do Estado de Mato Grosso. Mantém limítrofe dentro do estado com os municípios de Nossa Senhora do Livramento, Cáceres e Barão de Melgaço, fronteira com o Estado de Mato Grosso do Sul, e também, fronteira com o país vizinho, a Bolívia. Integra a mesorregião 130, da microrregião 535- Alto Pantanal, Centro-sul de Mato Grosso. Ocupa uma área territorial de 17.271,014 km², e uma população de 31.779 habitantes, sendo 72,60% concentram-se na zona urbana e 27,40 % vivem na zona rural. Administrativamente, compõe 14 bairros, 05 vilas, 02 distritos (Distrito de Cangas e Distrito de N. Senhora Aparecida do Chumbo), 72 comunidades (Zona Rural) e 11 Assentamentos¹⁰.

Geograficamente, Poconé é dotada de uma rica e vasta vegetação do cerrado, reunindo diversas espécies de árvores rasteiras e retorcida como: lixeiras, pequiizeiros, Ipês-do-cerrado, buritis entre outros. Devido apresentar um clima tropical úmido, a paisagem modifica de acordo com a estação climática da região, que se divide em dois períodos: a estação chuvosa que vai de outubro a abril e a estação da seca que compreende entre os meses de maio a setembro. Na ocasião da seca a temperatura eleva chegando a atingir aproximadamente 41° graus, nesse período a vegetação ganha aspecto de intensa secura, ocorrendo sistematicamente diversos focos de queimadas. Já quando ocorrem as primeiras chuvas, no início de setembro, denominadas de “chuva do caju”, o verde da vegetação começa a adquirir as mais diversas tonalidades e a nuance de cores das flores começa a alegrar a paisagem.

De acordo com os dados estatísticos do IBGE (2010), o município tem a sua composição racial predominantemente formada por negros, 80,85 % somando-se pretos e pardos. No recorte educacional, os dados apontam que o analfabetismo atinge 8.3% dos jovens negros de 15 a 24 anos, e 2.3% dos jovens brancos. Esse índice mostra que a população negra poconeana convive com os percalços da falta de escolarização, como ocorre em muitos outros municípios brasileiros, mas também fato do resquício histórico da não participação negra na escola.

¹⁰ Informações disponíveis no site da Prefeitura Municipal de Poconé. http://www.pmpocone.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=42&Itemid=10

Muito recentemente, em Mato Grosso, entre os anos de 2005 a 2017 foram reconhecidas 72 comunidades negras rurais e urbanas como Comunidades remanescentes de quilombos pela Fundação Cultural Palmares. Essas comunidades estão especificamente situadas nos municípios de: Acorizal, Barra dos Bugres, Cuiabá, Cáceres, Chapada dos Guimarães, Nossa Senhora do Livramento, Poconé e Vila Bela da Santíssima Trindade, Várzea Grande, Porto Estrela, sendo que, nestes 12 anos, trinta e uma das setenta e duas comunidades rurais existentes no referido município – Poconé foram reconhecidas como comunidades remanescentes de quilombos pela Fundação Cultural Palmares, o que pode caracterizá-las como marca registrada da presença da escravidão em terras mato-grossense.

Em comparação com outras regiões brasileiras, Mato Grosso apresenta-se com um número consideráveis de Comunidades quilombolas reconhecido, porém, os dados estatísticos apontam para um número menor de escravizados trazidos para esta região. Desta forma, Poconé- MT se apresenta como uma região singular do ponto de vista cultural e territorial, ao abranger, além do maior número de comunidades rurais remanescentes de quilombos em terras mato-grossenses, abarca ainda uma diversidade de grupos sociais como agricultores, fazendeiros, assentados e posseiros.

Portanto, o Distrito de Cangas é do período antigo de MT, é rico em culturas (presença ameríndia, quilombola, pantaneira, ribeirinha, entre outros) e valores religiosos tradicionais dos pantaneiros ribeirinhos como siriri e cururu, dança dos mascarados, aliás manifestações culturais hibridizadas entre diferentes grupos sociais.

O Distrito conta hoje com aproximadamente 2.000 habitantes, a sua economia gira em torno de pequenos produtores rurais e quilombolas, agropecuária, garimpos, comércios em geral e instituições públicas. Dentro das instituições públicas, porém que não movimentam a economia, se encontram as escolas, entre elas o CEI.

Junto com uma das colaboradoras da pesquisa, a técnica administrativa obteve acesso a documentos e respostas a alguns dados importantes. Assim, o CEI está situado na comunidade de Cangas e atende crianças do distrito e de outras comunidades rurais, assentamentos e quilombolas, recebe em torno de 112 crianças. Em contato com os documentos dos estudantes, como a certidão de nascimento, observou-se que nem nas fichas e nem nas certidões constava a informação da cor da criança.

A matrícula escolar é um instrumento de organização que traz todas as informações das crianças na escola e para conhecer esse lugar de fala recorri a técnica administrativa, esse momento auxiliou na compreensão ampliada do recebimento das crianças. Conforme a técnica, o recebimento das crianças é feito com a aquisição de documentos que são necessários. Coadunam com a mesma compreensão a coordenadora pedagógica, dizendo que as famílias “*são atendidas ao público durante o dia e em período estipulados pela Secretaria de Educação ou de acordo com a realidade de cada instituição, com a comprovação de todos os documentos necessários*”. Observa-se que não há uma política de autodeclaração e/ou uma política de reconhecimento de identidade negra por parte da escola.

Assim, o CEI Sebastiana Germana da Conceição atende crianças de diversas comunidades, sobretudo, uma comunidade quilombola, Assentamento Santa Tereza, Assentamento Santo Onofre, Fazenda Poconé, Comunidade Retiro e do Distrito de Cangas que faz parte da região Pantaneira carregada de cultura indígena e cultura afrodescendente e, parte significativa das crianças são pardas, negras e a minoria de pele branca. Consideração feita a partir do olhar desta pesquisadora.

Petrucelli (2007) demarcou como se deu a formação da lexicografia relacionada à cor como uma figura de linguagem. Ao realizar o levantamento da gênese dos termos, o autor identificou o termo pardo como sendo um dos mais antigos, entendido como “de cor entre o branco e o preto, mulato” (CUNHA, 1982 apud PETRUCCELLI, 2007, p. 19).

Em português e espanhol, parece derivado do latim *pardus* e do grego *pardos*, significando leopardo (leão-pardo). Já havia referência ao termo pardo na carta de Pero Vaz de Caminha ao Rei de Portugal, em 1500, falando sobre os nativos “que a feiçam deles he serem pardos maneira avermelhados de boôs rrostros e boôs narizes bem feitos” (Castro, 1985, p. 41 apud PETRUCCELLI, 2007, p. 17). Já o termo preto, segundo o autor requer mais precisão no que se refere à sua exata origem, tanto no espanhol, quanto no português.

Contudo o IBGE considera como base para a classificação de cor ou raça da população brasileira a autodeclaração. Neste sentido, as pessoas ao serem questionadas sobre sua cor recebem as seguintes opções: preta, parda, indígena ou amarela. (IBGE 2021).

Tendo em vista que as palavras são dinâmicas, o sentido e sua interpretação variam de acordo com o contexto e o tempo que guarda a origem e a história destas palavras. Pode-se observar que as palavras, utilizadas ao longo do tempo, nos muitos "Brasis" e forjadas nos moldes sociais dos quais fazem parte, possuem o poder de enaltecer ou agredir o indivíduo, todo um povo, uma cultura, uma nação.

A conotação negativa do vocábulo negro evidencia como as palavras, associadas à etnia de um povo, são utilizadas a fim de expressar a posição do grupo na sociedade e a condição de inferioridade em que são alocados. Banir a palavra da língua significa repetir o que foi feito com a população negra, ou seja, penalizar as vítimas.

Nesta perspectiva, faz-se necessário e urgente desassociar o termo de seu significado figurado. Nesta direção, tornar-se negro consiste em um ato revolucionário para quem vive. Entender e praticar o lugar de fala e a representatividade da comunidade negra transforma os grilhões em liberdade.

Anúncio que a próxima subseção adentra no mundo das crianças negras dentro do espaço escolarizado.

5.2 Crianças Negras: Desvelando o espaço escolarizado

Trago neste lócus de escrita a ampliação do espaço escolarizado, e o faço a iniciar pelo Projeto Político Pedagógico, porque de alguma forma este documento reúne orientações pensadas para a educação infantil, seus espaços e formas relacionais com as crianças que delas fazem parte. Evidencio pela pesquisa que a construção do Projeto Político Pedagógico da instituição CEI Sebastiana Germana, baseia-se nas orientações e parâmetros construídos pela Secretaria da Educação Municipal de Poconé – MT. No entanto, a equipe pedagógica nem sempre sistematiza as atividades conforme a realidade de seus educandos.

Sobre o silêncio da criança/cultura negra vamos dialogar a seguir, mas é importante salientar que se os parâmetros da construção do PPP seguem as orientações das assessorias e/ou secretarias, e o fazem sem olhar de frente as questões relacionadas à cultura negra, as relações raciais, então é imprescindível que neste campo educacional se faz necessária, “[...] a designação de assessores pedagógicos, com formação específica em relações raciais e educação, para municiar os professores em suas atividades pedagógicas. (CASTILHO, 2008,p.279) e, portanto municiar também as

orientações e as construções de PPP que abordem tais questões de forma mais direta e específica.

Feito as considerações acima, apresento a organização dos trabalhos que constitui o PPP do CEI, ou seja, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição orienta o desenvolvimento de projetos que envolvem temáticas como: Identidade; Família; Meio Ambiente; Alimentação; Consciência negra. No final de cada semestre é realizada uma noite cultural para apresentar o resultado dos trabalhos dos estudantes para os pais e comunidade.

Há, portanto, no PPP temáticas importantes para a realização com o trabalho de enfrentamento ao racismo, assim destaco: Identidade, família e consciência negra como temas diretos e meio ambientes e alimentação como temas indiretos.

De alguma forma a depender do posicionamento, da forma de sentir e de ver o mundo pelas professoras, todas as temáticas elencadas para o desenvolvimento de projetos fazem um diálogo com as relações raciais.

Abordar identidades e família pode ser a constituição do reconhecimento a partir de elementos pedagógicos que evidenciam a rica presença negra no mundo, os aspectos relacionados à cultura, enfim. Na prática pedagógica a forma de produzir um currículo que discuta as identidades e, principalmente, em Cangas a identidade negra, é fazer ações onde se estabeleça a vivência de um currículo intercultural.

Tapias (2013) no que diz respeito à interculturalidade destaca que:

[...] em nossas sociedades complexas onde convivem pessoas de diversas procedências e de diferentes culturas, o respeito se converte na indispensável chave necessária para afirmar que seja possível uma vida em comum à altura da dignidade humana. Respeito significa reconhecer o outro, cuidando para que seus direitos não sejam menosprezados, recebendo-o no espaço comum da convivência enquanto possibilitamos expressão de sua alteridade. [...] Falar de respeito é falar de reconhecimento [...] (TAPIAS, 2013, p. 126).

Estamos vivendo um tempo em que não há espaços para divisionismo e isolamento entre conhecimentos, culturas e povos. Não tem como falar sobre a Educação Infantil enquanto concepção de educação para o desenvolvimento da capacidade cognitiva, social, física, afetiva, ética e lúdica do ser humano (GUARÁ, 2006; MOLL, 2009) sem perpassar pelo respeito e valorização dos diversos grupos, sujeitos e etnias com suas respectivas linguagens e significados, os quais frequentam os espaços escolares e não escolares.

Para Tapias (2013), a interculturalidade, situada metaforicamente “entre” uns e outros, onde convergem e se sobrepõem as diferentes culturas de comunidades que convivem em um mesmo espaço social, é o “lugar” ético e o “lugar” para a ação educativa. [...] concretizando espacialmente no âmbito educacional essa ideia de “lugar” (TAPIAS, 2013, p. 129). Ainda para o autor, o ponto central da interculturalidade é a convivência harmoniosa entre grupos culturais “[...] não anulando as diferenças, mas com base nelas” (TAPIAS, 2013, p. 129).

Percebemos interfaces com o campo da formação da identidade, especialmente quando falamos sobre uma concepção de valorização dos saberes culturais, sejam de ordem científica e cultural, que permeiam o desenvolvimento integral dos educandos. Ou seja, as crianças convivem nestes campos de conhecimentos, os apropriam e constroem sua identidade a partir das experiências com a diversidade.

A formação de sujeitos autônomos, críticos, participativos e criativos perpassa, também, pela construção de valores pautados na valorização e respeito ao diverso, pois [...] o essencial daquilo que a educação transmite (ou que deveria transmitir) sempre, e por toda parte, transcende necessariamente fronteiras entre grupos humanos e os particularismos mentais e advém de uma memória comum e de um destino comum a toda a humanidade (FORQUIN, 1993, p. 12).

Ao abordar o ambiente é possível fazê-lo a partir dos aspectos geográficos de estar no lugar, das características ambientais de Poconé, dos quilombos, entre outras abordagens teóricas e vivenciais, e sobre a alimentação trazer a cultura brasileira apresentando as construções alimentícias provenientes da cultura negra. Trazer a cultura para dentro da educação infantil é a possibilidade de trazer diferentes culturas entre elas, aquelas que contribuem para o reconhecimento do povo negro no mundo. Portanto, do reconhecimento e valorização da criança negra.

Cultura quilombola pantaneira/ característica de cultura quilombola associado à inclusão de outros para além do pensamento abissal e a favor da ecologia de saberes, no sentido do saber de outros povos, outros grupos que não apenas os europeizantes. Importante se faz destacar que a degradação ambiental equivale à destruição da espécie humana. Razão pela qual a dimensão da racionalidade carece ser revista a fim de que de fato, o ser humano possa pensar e existir no sentido mais amplo da vida, a fim de poder

pensar e existir com sensibilidade e harmonia com os outros seres que conosco habitam este planeta.

Ao elaborar um projeto espera-se que o mesmo tenha uma abrangência que seja intercultural, tendo em vista que:

O conceito de interculturalidade é central à (re)construção de um pensamento crítico-outro - um pensamento crítico de/desde outro modo -, precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global. (WALSH, 2005, p. 25)

Podemos afirmar que no campo educacional essa perspectiva não restringe a interculturalidade á mera inclusão de novos temas nos currículos ou nas metodologias pedagógicas, mas se situa na perspectiva da transformação estrutural e sócio-histórica. Trata-se do desenvolvimento de um trabalho cujo resultado seja evidenciado a partir da mudança de comportamento da criança, mas a depender da forma com que o projeto é trabalhado a mudança é coletiva, pois o mesmo tem a possibilidade de abrangência que ultrapassa a sala de aula.

Para que o projeto educativo a ser desenvolvido tenha significatividade e seja exequível, a construção deve se dar coletivamente, com avaliações e proposições, e sobre isso a participação da coordenadora do CEI foi importante ao relatar a forma com que o mesmo é escrito: *temos o nosso PPP que a cada início de ano juntamente com toda a equipe, este documento é adequado com as mudanças que ocorre buscando uma prática educacional de qualidade.*

Nesta direção, é de fundamental importância que o projeto educativo evidenciado pelo Projeto Político Pedagógico-PPP, na perspectiva de um documento que orienta a escola considerando o coletivo e, portanto, considerando a democracia, essencial para a garantia da participação efetiva de todos os atores sociais envolvidos no processo educativo, uma vez que segundo Libâneo (2008).

Projeto, por que ele visa organizar toda a estrutura da escola. Político abrange todas as ideias como a realidade da escola, a missão da escola, tudo que envolve as questões políticas e burocráticas. Pedagógico por que vai trabalhar com o processo de ensino e aprendizagem. Se você me perguntar qual é a palavra chave que resume o projeto político pedagógico, eu vou lhe dizer que é identidade da escola (LIBÂNEO, 2008, p. 35).

Tal concepção vem ao encontro das ideias de Veiga (2003, p.13) quando esclarece que:

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. Na dimensão pedagógica reside à possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. (VEIGA, 2013, p 13).

Partindo das ideias de Veiga (2013), as dimensões política e pedagógica necessárias ao projeto são consideradas indissociáveis, uma vez que esse planeja as atividades a serem realizadas tendo como foco a reflexão das ações cotidianas das instituições para melhoria da organização do trabalho pedagógico cuja essência se traduz na formação do cidadão crítico, participativo e autônomo.

Infiro a ideia de que quando a coordenadora fala acerca das adequações do PPP de acordo com as mudanças e esperando resultados de qualidade, a impressão é que essa qualidade se relaciona com as aspirações das diretrizes nacionais que estão em consonância em grande parte com um pensamento que é etnocêntrico, porque faz parte de um interesse que se alinha as políticas neoliberais, pensando numa qualidade que dialoga com uma epistemologia colonial. Muitas vezes essa posição não é consciente, e Castilho (2014), destaca que:

[...] embora haja importantes legislações que contemplem os direitos das comunidades quilombolas no campo da educação, a realidade concreta no “chão” das escolas situadas em seus territórios ainda requer efetividade para que se possa realmente discutir a existência de “um ensino democrático, inclusivo, antirracista e emancipatório, considerando as especificidades dentro de um país tão multicultural” (CASTILHO, 2014, p. 22).

A coordenadora ainda acrescenta que tendo em vista a importância dos pais na vida escolar dos filhos, o CEI Sebastiana Germana da Conceição realiza eventos para aproximar família e o CEI tais como: Festa junina, reuniões periódicas, palestras, festejos da família contemplando o dia das mães e dos pais, a culminância de toda essa vivência é a apresentação de todos os trabalhos e atividades para a comunidade, também são feitas visitas domiciliar em casos de risco de evasão.

Observa-se no relato da coordenadora um esforço no sentido de trazer a família para a escola, de produzir uma pedagogia que atenda as crianças, assim na educação infantil as temáticas trabalhadas são necessárias, pois a partir delas compreendem e aprendem para sua construção social, cultural, econômico, político e afetivo. É um universo que se pretende envolvente e atraente.

Existe um esforço em fazer um currículo significativo, mas este ainda não aglutina uma compreensão sobre a identidade negra, porque, compreendo que se fosse objetivo desenvolver um trabalho na perspectiva das relações raciais, isso seria evidenciado mais especificamente no PPP. Parece que este silêncio evidencia a não presença deste trabalho. Mas, por outro lado a coordenadora emite uma opinião acerca da discriminação, dizendo que: O combate à desigualdade racial em uma instituição é essencial e indispensável, devemos promover a compreensão e a aceitação do outro com suas diferenças e necessidades.

Tal perspectiva vem ao encontro das ideias de Freire (1987) para o qual a educação não é neutra. Nessa direção, uma escola que se comprometa com a transformação social carece se posicionar diante das desigualdades sociais, de forma a lutar para combatê-las e buscar construir uma sociedade mais justa e democrática. Para isso, é preciso que sejam repensadas suas práticas, sua cultura e sua relação com a sociedade.

Ainda que no PPP não esteja bastante evidente a inclusão das relações raciais, há um esforço e uma compreensão por parte da coordenadora acerca da importância do desenvolvimento de um currículo que atenda e que trabalhe a diferença.

Faz-se necessário a construção de um currículo decolonial na perspectiva da realização de um trabalho que aborde outras histórias e outras culturas. É inegável a importância de que seja organizada e proposta, desde a Educação Infantil, a vivência de práticas que não se organizem somente pela valorização das características da diversidade, mas na reflexão de como as diferenças foram e são utilizadas no sentido de reproduzir as desigualdades e na luta para que essas não se legitimem como tal. Nesta direção, a interculturalidade almejada é, “em última instância, um sonho, mas um sonho que se sonha na insônia da práxis.” (WALSH, 2009, p. 28).

O Centro de Educação Infantil desenvolve vários projetos educativos, dentre os quais em parceria com um pesqueiro na região. Trata-se de uma atividade dentro do

projeto ambiente, que tem como objetivo o reconhecimento do lugar, das atividades desenvolvidas próximas ao CEI. O peixeiro é um lugar importante dentro da realização do projeto de meio ambiente porque o peixe consiste na base da alimentação das pessoas na região de Poconé - MT.

Trazer essas vivências junto às crianças da educação infantil teve como finalidade exemplificar as atividades em projetos desenvolvidas pelo CEI. Mas também evidenciar que os projetos na grande maioria assumem temas ambientais a partir da realidade de vida dos moradores da região.

Evidenciando algumas práticas pedagógicas com projetos identifiquei que as relações raciais, e/ou o racismo é silenciado, até porque tratar sobre racismo na educação infantil talvez ainda cause desconforto entre os pares pertencente à instituição. Por essa razão, considera-se importante destacar no contexto escolar trabalhos que desconstruam estereótipos, de modo, que venha combater a resistência do silêncio.

A percepção de Castilho (2014) é a de que é papel da escola trabalhar as questões relativas ao racismo e ao preconceito, uma vez que,

Para que a escola cumpra seu papel de intermediadora dos conhecimentos nestas comunidades, é imprescindível um novo olhar sobre a inserção do povo negro, considerando-o como fazedor do conhecimento, na sua tendência natural de sujeito da construção de saberes, respeitando sua história e suas práticas culturais. É pressuposto fundamental para uma educação antirracista, e além, que esta reafirme a importância de se garantir a criação e recreação física e cultural de comunidades que passaram séculos relegados às margens da sociedade nacional e que ainda hoje enfrentam os efeitos deste período. (CASTILHO, 2014, p16).

As observações sobre o PPP e a prática de projetos na educação infantil estão asseguradas com as possibilidades da criação de um trabalho que enfrente o racismo, as ideias colonialistas, mas apenas estar escrito, e vivenciar projetos que não especifiquem a temática em estudo, não será suficiente para o desenvolvimento de ações de valorização da cultura negra.

Nesse sentido, desde a chegada da criança na escola, de acordo com a coordenadora da instituição, é feita da maneira mais acolhedora possível, assim narra: *recebemos essas crianças iguais às outras tendo o mesmo direito e a mesma atenção, pois é no CEI que ela tem seu primeiro espaço de trocas e valorização. Diante das*

intensas e persistentes desigualdades a instituição de Educação Infantil é um espaço onde possa estabelecer relações de confiança e vínculos com as famílias quilombolas.

As crianças também compartilham de determinadas faces da opressão em função do poder paternalista e adultocêntrico direcionados a elas. Contudo, as condições das trocas desiguais não são as mesmas em todas as culturas. Daí a necessidade da emergência de um novo olhar com capacidade para compreender a totalidade das infâncias sem desembocar numa perspectiva universalista só pode ser pensada a partir de um “trabalho de tradução”, que visa criar formas de inteligibilidade, coerência e articulação entre a multiplicidade e a diversidade.

Partindo da ideia de que as crianças consistem em seres concretos, situados historicamente e que vivenciam a experiência da infância em contextos diversificados de acordo com a cultura da qual fazem parte, sendo afetadas e também produzindo novas configurações no espaço social a partir dos seus modos particulares de ser e estar no mundo, estas carece ser visualizadas a partir de suas diferenças. (SANTOS, 1999).

No decorrer das narrativas da coordenadora observa-se uma preocupação no desenvolvimento de ações que enfrenta o racismo, e elas estão no acolhimento das crianças, nas reuniões junto às famílias, nos objetivos do PPP, no objetivo da coordenação pedagógica, no entanto, nos parece que os encontros são pontuais, e estão direcionados a datas comemorativas específicas, talvez fosse importante pensar em estratégias diferentes, com um espaço para o desdobramento de um diálogo específico sobre as relações raciais, preconceito, racismo.

Em conformidade com Castilho (2014), a Educação consiste em um processo que faz parte da humanidade e se faz presente em toda e qualquer sociedade. Nesta direção, podemos afirmar que a Educação Quilombola é aquela própria de um povo, diversa e vinculada a uma especificidade cultural.

Enfrentar o racismo passa necessariamente pela aquisição de informações, percepção do meio e sistemas sociais, como a situação de exclusão do povo negro em diferentes dimensões da sociedade. Pensar em um diálogo que fale sobre essa realidade apresentada nos estudos, pesquisas e que são reais na sociedade brasileira.

Ou seja, pensar em uma abordagem desta natureza junto aos professores/as, família e a própria coordenação pedagógica.

5.3 Concepções de Professoras da educação infantil sobre o racismo

Após análise acerca do PPP a partir da escuta da coordenadora, algumas questões foram realizadas junto aos outros participantes da pesquisa sobre as temáticas trabalhadas no currículo escolar, e o objetivo foi justamente entender o que pensam as professoras acerca desta situação.

Assim, o processo de captura de informações foi instaurado e feito conforme detalhado na metodologia da pesquisa. Passo a partir daqui textualizar as compreensões no que se refere a legislação e sua aplicabilidade no CEI, enfim analisar os questionamentos feitos as professoras sobre a presença do racismo na escola, formas de trabalhar o enfrentamento ao racismo, conhecimento da lei nº 10.639/03.

Início pela legislação e aos poucos vou aprofundando no texto as discussões e reflexões feitas por esta pesquisadora, um momento de análise das opiniões das professoras, mas de mim mesma também.

Sabe-se da obrigatoriedade de trabalhar diversidades étnicas raciais, gênero e crença. Trabalhar essa diversidade é um desafio para a escola, ao mesmo tempo em que é um compromisso social necessário para conhecer a história não contada e nos posicionar de maneira justa. Assim, é importante que essas ações contemplem nos currículos escolares desde a educação infantil.

Todas as crianças, independentemente de serem elas quilombolas, indígenas, ribeirinhas e outros, precisam ter seus direitos respeitados e, sobretudo, viverem as suas infâncias. As crianças devem ser respeitadas como sujeitos ativos, protagonistas de suas histórias e culturas. É preciso que as escolas de educação infantil ofereçam uma educação de qualidade, seja atrativa, deve possuir um espaço adequado, onde elas possam vivenciar diferentes experiências de aprendizagem e que, de fato, possa ser crianças, interagir com outras crianças através de brincadeiras e fazendo descobertas (ARRUDA, 2021, p129).

Esse tipo de prática educativa se consolidou como parte integrante da educação brasileira. Nesse sentido, é importante saber que:

[...] a partir de 2003, quando ocorre a alteração dos artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (lei n. 10.639 de 2003 e lei n. 11.645 de 2008), explicitando de maneira contundente a obrigatoriedade dos sistemas educacionais brasileiros contemplarem em seus currículos questões relativas à história de negros e indígenas (DIAS 2012 p. 661-662).

A partir desta compreensão e pelo tempo de existência, principalmente da Lei 10.639/03, que questionamos acerca do conhecimento e/ou formas de aplicabilidade da

mesma no CEI Sebastiana Germana. Pois, a mesma como já foi dito abriga a obrigatoriedade da presença da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ou seja, inclui a cultura e a história quilombola. Neste caso, propicia para ser trabalhada no CEI situado em um município onde há o maior número de comunidades quilombolas de Mato Grosso.

Diante da argumentação exposta neste texto, iniciei o diálogo com as professoras, cada uma no seu tempo e respeitando o período pandêmico. Perguntei sobre o conhecimento a aplicabilidade da Lei, e assim passei a ouvi-las.

Observei que nos relatos há uma afirmação que na prática ainda não é aplicada a lei nº 10.639/03 e nem a outra lei que trata sobre o povo quilombola. Assim, a profa. Elena afirma: “*Nós trabalhamos somente nas datas comemorativas*” Essa situação relacionada a aplicabilidade da lei também é mencionada pelas demais professoras, seguindo a mesma condução de pensamento. Evidencia-se que as datas comemorativas são lócus de formação pontuais, e que há um desconhecimento, talvez não da Lei, mas da história, da cultura afro-brasileira dentro de uma perspectiva que não seja colonizatórias, e também não deve ser esporádica, e sim sistemática.

Candau (2014, p.1) considera que: A educação intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos—individuais e coletivos—, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça—social, econômica, cognitiva e cultural, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença.

Acerca da prática do racismo na escola, o diálogo foi mais complexo e as professoras relataram, passo a apresentar a seguir. Sobre isso, a Professora Elena contribui com argumentações dizendo que *essa questão deve ser refletida sob outra perspectiva no sentido de sistematizar temas que casa com a realidade das crianças*.

Há por parte da professora, de forma inconsciente, tratar a palavra racismo, por questão, o que nas análises que faço significa uma forma de silenciar o fenômeno. O mesmo ao invés de ser silenciado, ao contrário, preciso ser dialogado. Pelo diálogo, pela palavra é possível reconhecer que o racismo é uma construção, porque ninguém nasce racista. E esse tema faz parte da vida das crianças, assim, é preciso protagonizar uma aprendizagem mais humanizada, mais dialógica, antirracista.

Tal educação pode ser feita como aponta Freire (2005) pelo diálogo, um diálogo que não se faz por palavras vazias, mas sentidas e significadas na realidade das vivências. Professoras e estudantes podem se constituírem em aprendizagens outras, pois, ainda como diz Paulo Freire, nós os humanos somos seres inacabados e que nos educamos por meio do diálogo.

De outra forma, precisam-se construir temas escolares que abordem conteúdos que entre outras aprendizagens desconstrua o racismo e essa prática pode se dar em comunhão quando se compreende que na cura dessas dores racializadas “Não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado também educa”. (p. 78-9). E se educa mediante vivências e reconhecimento do racismo que é estrutural e que permeia não apenas a vida dos estudantes, mas também de muitas educadoras negra.

A discussão feita acima é importante, no entanto também se sabe que na maioria das vezes educadores/as se comportam de forma semelhante ao dos demais indivíduos da sociedade, ou seja, dentro de um constructo racista, o que é compreensível, embora não seja aceitável. È por isso que a compreensão é que as ações do professor são inconscientes. Ademais a inconsciência não pode e nem deve tirar a responsabilidade e de forma que incorporem e naturalizem atitudes e comportamentos racistas.

Aprofundando o processo da pesquisa com a professora Elena, compreendo que a medida que a leitura das respostas do questionário foi sendo efetivado, a mesma relata que já percebeu práticas de racismo e preconceito dentro da instituição por parte de colegas e das crianças, porém não relata em detalhes o que efetivamente aconteceu, afirma que há racismo por parte de *Colegas, próprio aluno... Nós fomos criando dessa forma se nós não tomarmos cuidado, vamos praticara todo o momento racismo. (Prof.^a Elena).*

Não emitir comentários, não explicitar tais práticas colabora com a permanência do racismo, é preciso provocar uma mudança de postura. Estamos no século XXI convivendo com muitos debates, estudos, políticas de cotas, entre outros. Pensando em uma sociedade intercultural, nas mazelas sociais é preciso refletir com Fanon (2009), que “O que se espera daqueles que os têm mantido por séculos na escravidão, é que os

ajudem a reabilitar ao homem, a fazer triunfar ao homem em todas as partes, de uma vez por todas” (p.97). O habilitar se insere na compreensão da construção de uma equidade social e para isso, é preciso que todos/as homens e mulheres negras e não negos compreendam que o racismo é um fenômeno que não está relacionada somente ao aspecto à cor da pele. Ao contrário disso, o se manifesta por várias marcas sociais, em que refletem nas dimensões epistemológica, social, culturais, econômica e políticas, que subalterna os colonizados por grande violência de caráter físico e simbólico.

Há nessa afirmativa certo reconhecimento de que todas as pessoas estão sujeitas ao racismo, que há um racismo implantado na sociedade e na vida das pessoas, e que sobre isso temos que tomar cuidado, pois as pessoas estão tomadas pelo racismo.

O questionamento sobre prática de racismo no CEI é observada com certo susto, em escuta e diálogo, pergunto a professora Líbia sobre essa prática e a mesma diz: “*olha eu pessoalmente não, mais geralmente a criança não sabe o que é racismo*”.

A criança não saber o que é racismo é o mesmo que dizer que a criança não sente as diferentes formas de preconceito existente na sociedade é como se para sentir o racismo é preciso ser adulto. Como se o racismo fosse um conceito e não um fenômeno sentido. A criança pode até não conhecer a palavra, mas o sentimento, a percepção de um tratamento diferente, e às vezes não acolhedor é sentido.

São pequenos gestos, nos materiais apresentados que a imagem negra não é visualizada, pouco se discute sobre o assunto no meio escolar infantil de modo que vai revelando a desigualdade no tratamento das crianças negras. De qualquer modo, isso contribui para aprendizagem do silêncio. Para Cavalheiro (2018), a escola contribui no silêncio da criança negra que ela atribui “a aprendizagem do silêncio” quando não faz interferência nos conflitos das crianças, negando a tomar providências reforçando o preconceito.

A professora Georgina, destaca que já presenciou situações *desagradáveis*, pois tem crianças que não gosta de se misturar com as outras não deixam seus colegas preferidos conversar com outras, cabe nós educadores mediar essas situações. O diálogo era sobre racismo, e mais uma vez o silêncio se personifica no relato, evidencia-se situações desagradáveis, não gosta de se misturar... Compreendo que há uma atitude não acolhedora às crianças com pele negra. Há um cuidado excessivo na palavra ao tratar das relações raciais, e isso demonstra uma não explicitação direta, mas contornos

da existência de um preconceito. De alguma forma, sustenta-se um silêncio, e as relações raciais, as situações de racismo são colocadas em um lugar que não pode e/ou não é visibilizado.

Cavalleiro (2018) na sua narrativa expressa bem esse silêncio dos docentes, nesse ritual pedagógico é um silêncio que se dá de forma generalizada na prática educativa, pois:

[...] o silêncio dos professores perante as situações de discriminação impostas pelos próprios livros escolares acaba por vitimar os estudantes negros. Esse ritual pedagógico, que ignora as relações étnicas estabelecidas no espaço escolar, pode estar comprometendo o desempenho e o desenvolvimento da personalidade de crianças e adolescentes negros, bem como estar contribuindo para formação de crianças e de adolescentes brancos com um sentimento de superioridade. (CAVALLEIRO 2018, p. 32).

Não tocar no assunto, silenciá-lo é uma forma de contribuir para a sua existência e a sua permanência.

Quando questionadas se as relações raciais são trabalhadas e contextualizadas a partir da realidade da criança, a profa. Elena relata que: *Quando acontece alguma celebração que permite contemplar a questão, ela é contextualizada levando a criança fazer uma análise crítica dessa realidade, a fim de conhecer melhor e comprometendo-se com sua transformação (Prof.ª Elena)*. Afirma a Professora Georgina que *A gente trabalha as datas comemorativas de maneira lúdica e não colocando estereótipo nesses povos*.

Ou Conforme professora Libia, ajeitar o olhar e produzir experiências contextualizadas e esse trabalho passa pelo reconhecimento de que somos diferentes. Essas diferenças, segundo ela não inferioriza as pessoas negras, pois ainda de acordo com o seu pensamento todas tem seu valor, mesmo os negros/negras. Assim, ela afirma, *[...] pelo fato de serem crianças pequenas aproveitamos situações que acontece no dia a dia e conversamos sobre o fato de uma maneira que elas entendam que todos são diferentes na aparência tais como cor, cabelo, tamanho, etc, e, temos que respeitar nossos colegas isso vai acontecendo naturalmente através de exemplo, história mostrando que as pessoas são diferentes mais todas tem o seu valor*.

Permanece o silêncio da palavra que não pode ser dita... Assim, compreendo que o fato de não dialogarmos diretamente acerca das relações raciais e do racismo traz implicitamente uma camuflagem do próprio racismo.

Nessa mesma perspectiva, Cavalleiro (2005) afirma que “na educação brasileira, a ausência de uma reflexão sobre as relações raciais no planejamento escolar tem impedido a promoção de relações interpessoais respeitáveis e igualitárias entre os agentes sociais que integram o cotidiano da escola”. (p.11).

Em continuidade dos questionamentos e da captura das opiniões percebo que mesmo que há um silêncio, mesmo que esteja velado, em outros tempos sequer podíamos questionar e dialogar acerca das relações raciais. Assim, também observo nos relatos que o cuidado se insere num emaranhado de sentimentos entre medos, camuflagem, insegurança... E assim, mesmo não sendo a forma ideal da realização do trabalho pedagógico as professoras também emitem uma opinião e um relato sobre uma disposição em abordar a temática, mas tal não é feito de forma sistemática, somente às vezes, mediante celebrações em datas esporádicas, que como sabemos, oportuniza certa reflexão, contudo pouco fala da problemática atual do negro na sociedade brasileira e, na maioria das vezes, as histórias que são lembradas na ocasião se apresentam distorcida, de forma reducionista e estereotipada.

Veja que a Professora Georgiana afirma que “*a escola deve trabalhar as diversidades raciais, para quando ocorrer um caso, poder ser tratado de uma melhor forma*”. Observa-se o reconhecimento desta necessidade, mas por outro lado, os relatos mostram que os trabalhos pedagógicos sobre a diversidade ficam resumidos somente na celebração das datas comemorativas como o dia do Índio e dia da Consciência Negra.

Assim, a escola ainda trava ao discutir as diversidades, principalmente, o racismo. A prática ainda fica restrita nas datas comemorativa conforme já foi mencionado, portanto, tal realidade evidencia ainda mais a complexidade de perceber se realmente existe racismo no chão do CEI.

Diante do exposto afirmo que é tão voraz o silêncio relativo ao racismo que permeia entre as professoras, parece que não percebem ou não querem perceber o fenômeno, contudo, não há afirmativas sobre a negação de trabalhar as questões relativas ao racismo, a negritude, a história da África que está assegurada na lei nº 10.639/03.

Mas, observo que o silêncio, é forte e, portanto, a concepção de racismo, é por mim interpretada como algo que não pode ser dito e que não pode ser visto. Algo feio, que precisa ser escondido porque podem denunciar comportamentos, atitudes, pessoas.

Muda-se de lugar, o racismo que é crime, ao ser reconhecido em sua existência, precisa de esconderijo, e ele se esconde em muitos lugares, inclusive nos centros de Educação Infantil.

5.4 Marcas silenciadoras do racismo na educação infantil - pronunciamentos das mães

Diante da realidade que perpassa o processo formativo da criança na educação infantil, cabe indagar: Que marca silenciadora do racismo ocorre na criança negra na educação infantil? Evidentemente, é a aprendizagem social negativa sobre o que representam pessoas negras. Ao longo do seu processo formativo a criança recebe a ideia de que o negro é uma pessoa feia, suja, ladra, perigosa, malandra, assustadora, entre outras, essa construção permeia do imaginário de todos nós. Essa construção é representada por meio de mecanismos simbólicos em diferentes formas que trabalham com imagens de pessoa negra que muitas vezes é representada e associada a fatores negativos.

Os livros didáticos e histórias infantis compõem esse rol de mecanismo simbólico de racismo, pois nestes, a referência à cor preta é tradicionalmente a portadora do mal. A linguagem usada no espaço escolar que as crianças experiênciam remetem as elas a relacionarem o negro como algo ruim. E essa marca pode trazer para o corpo negro o medo e a rejeição e na maioria das vezes a agressividade. Como aponta nos estudos de Lucimar Dias (2012),

A forma mais comum de resistência é a reação de agredir praticada por crianças negras que são ofendidas. Muitas crianças negras reagem desse modo na escola. E nem sempre elas são compreendidas pela comunidade escolar, que a acusa de ser violenta, mas, no entanto, não tem o mesmo procedimento com a criança que praticou a discriminação. (DIAS 2012, p. 670).

A criança é um ser que pertence a um grupo que interage ativamente ao meio social que transforma e é transformada a todo instante na construção do seu conhecimento e essa criança é constituída de cultura que é trazida desde a família até o chão da escola, mas muitas vezes lhes é difícil viver experiências que a fazem sofrer. É relevante destacar conforme pesquisa de Arruda (2021) que as escolas são espaços que se relacionam com suas comunidades, tais relações ocorrem dentro das dimensões locais

e globais, e são lugares de valorizações construídas historicamente por gerações imbricadas em suas diversidades culturais.

No entanto, mesmo abrigando relações, diversidades culturais, e valorizações das gerações, em relação à questão racial nunca é fácil, tanto que, esse ambiente que perpassa pela vida da criança vem carregado de falas racistas, de gesto racista e da presença de conto historinhas e músicas que representam a negatividade na criança negra.

Diante da argumentação exposta, é possível afirmar que nem sempre as pessoas que fazem parte do processo educativo da criança conseguem agir de forma precisa no combate ao racismo e ao preconceito. Embora o racismo na escola e nos centros de Educação Infantil seja velado, há quem o perceba e faça um trabalho diferenciado.

Nessa perspectiva, e com o objetivo da identificação de marcas do racismo, buscou-se compreender a opinião das mães sobre a temática em estudo, porém a pandemia do Covid 19 impossibilitou o contato direto, a construção de laços, principalmente, para dialogar mais profundamente acerca de uma questão que incluía filho ou filha frequentadora de uma instituição de governo, forte, e compreendida como lugar de formação social.

Com cuidado o contato foi feito e refleti o que teria as mães para dizer? Que vivências e que sentimentos haviam compartilhado com sua filha e/ou seu filho acerca das experiências no CEI, no que se refere ao racismo. Então, expliquei a importância da pesquisa, e os objetivos, e questionei Jéssica (mãe) se sua filha que é negra já havia comentado em casa sobre alguma situação de ser rejeitada pelos coleguinhas na hora das brincadeiras, ou se ela mesma observou alguma atitude preconceituosa em relação à filha.

Respondeu que *“não, mais ela é tímida e a professora disse que ela brinca sozinha porque as coleguinhas não chama ela pra brinca”* (mãe Jéssica) e ainda acrescentou que *“O CEI é nota 10, tem uma ótima qualidade”*.

Um complexo de resposta, que evidencia o CEI Sebastiana Germana como um espaço acolhedor, que se preocupa com o bem estar das crianças. Continuo com indagações, o que leva a filha de Jéssica a ser tímida e a brincar sozinha? Por que os coleguinhas não a chamam para brincar? Como se sente está criança?

Trabalhei com essa turma maternal (03 anos de idade) e notei que no momento das brincadeiras a filha da Jéssica não participava do grupo, sempre ficando e as demais crianças não há convidava para fazer parte do grupo. Esse fato também ocorria com outras duas crianças negras moradores do quilombo Morrinho. As mesmas ainda, que demonstravam interesse em participar do grupo não eram aceitas.

Diante dessas observações reelaborei os planos de aulas, adequando às historinhas que tinham os personagens negros. Montava peças de teatro e colocava as crianças negras como personagem principal, com a finalidade de que as crianças que não aceitassem outras crianças negras pudessem construir um novo olhar, no que diz respeito às questões raciais.

Pergunto se a mãe percebe algum trabalho da escola em relação ao povo negro, e diante da fala da Jéssica, percebo a confirmação de que a temática relativa a cultura negra e/ou racismo é trabalhada somente em datas comemorativas. Entendo que é um trabalho que se dá ainda de forma estereotipada compondo uma matriz colonial.

O desenvolvimento deste tipo de ação pedagógica contribui ainda mais na formação negativa da criança negra que de forma alguma se vê representada, tais ações não demonstram a necessidade de combater o racismo e os seus desdobramentos desencadeando o preconceito e discriminação étnicos, o que vem ao encontro da indagação feita por Cavalleiro (2018),

Em que medida a escola está preparada para lidar com a questão étnica? A escola está formando ou conformando os indivíduos a uma realidade já estabelecida, não possibilitando, assim, a alteração dessa realidade? (CAVALLEIRO 2018, p, 35)

Ainda nesta perspectiva, sou surpreendida, quando pergunto sobre prática de racismo na escola, e a mãe Karolyne Andrade relata que presenciou uma prática de racismo e, conta com tristeza, *infelizmente, minha filha teve uma atitude racista com uma coleguinha. E isso me deixou muito triste, por mais que converso com ela isso aconteceu. Mas eu fui bem instruída por uma educadora do CEI, que me ajudou a reverter essa situação com a minha filha.*

Trata-se de uma atitude de reconhecimento da existência de marcas de racismo na educação infantil. Compreendo que pode ser difícil conversar com os filhos e filhas sobre racismo, mas é uma ação necessária, mas o mais importante para as crianças são as atitudes da família, e de outras pessoas com quem convivem. As crianças aprendem

pela observação, pelo convívio, e pelo exemplo dos adultos, pois as questões que organizam os valores sociais e a valoração de hierárquica de um grupo sobre o outro se faz presente desde a infância da criança, pois, crianças não vivem em redomas, elas se articulam e vivem na sociedade. É preciso que pais, mães e escola saibam lidar com essa situação e que encontre caminhos a partir do diálogo e não no silenciamento. É perceptível a preocupação de Karolyne Andrade, e a tristeza pelo fato ocorrido. Em direção contrária, essa mesma mãe relata que sua filha nunca reclamou de sofrer preconceito.

Situações como a ocorrida e relatada leva a analisar que é preciso que haja sensibilidade de a partir do reconhecimento do fato produzir práticas pedagógicas que sejam significativas e que produzam a transformação. Tais práticas não podem fazer parte da filosofia da educação bancária, mas de uma educação libertadora. Freire (2004) afirma que, enquanto a educação bancária tem como objetivo realizar uma divisão entre “os que sabem e os que não sabem, entre oprimidos e opressores”, negando o diálogo, a educação problematizadora, em contrapartida, “funda-se justamente na relação dialógico-dialética entre educador e educando: ambos aprendem juntos” (p. 69). Esse aprender juntos, é também aprender sobre a própria condição humana de ser negro ou negra neste mundo.

Devemos nos transformar em descobridores de novas possibilidades e, em tempo, torná-las concretamente reais. Não há esperança na passividade, na acomodação, no ajustamento, e sim na dialética inquietude e paz que caracteriza o ato crítico da busca permanente. Minha espera só é válida se busco e luto com esperança. (FREIRE, 1977, p. 88).

O que se observa, portanto, é uma atitude dialógica, mas também a complexidade da presença sutil do racismo quando permanece em estado de silêncio. Nesta perspectiva busco argumentação no racismo estrutural, por ser ele um mecanismo social, e por consistir em um fato e histórico. Mas, o racismo institucional merece maiores reflexões, no sentido de se tratado e combatido mediante a prática de mais ações pedagógicas e mais políticas pública.

Fazem-se necessários nos movimentarmos no CEI de forma que haja um trabalho que aborde as relações raciais, que seja aplicada na prática pedagógica os preceitos da lei nº 10.639/03, no sentido de fazer com que seja incluída e desenvolvida

no currículo de ensino que é obrigatório, mas que, atualmente, na prática, ainda é negado o direito de se conhecer a história do povo negro no Brasil.

Foram muitas as relações, pautadas em legislação que pressupunha uma educação eugênica e higienista. No caso das crianças negras, a elas foi negada a educação durante o século XIX e quando elas puderam finalmente estudar, sua formação foi sensivelmente diferente daquela dirigida às crianças brancas, sendo pautada principalmente no ensino do trabalho braçal, especialmente para o campo. (PRISCILA; PAULO ALBERTO 2019, p.288-307).

Como vimos na citação acima, as crianças negras foi negado o direito a educação, quando puderam participar da escola foram tratadas diferentes, e isso diz respeito ao século XIX, como se encontra tal situação no século XXI?

Arrisco afirmar dentro desse processo histórico que estamos imersos em negação e silenciamento, que o processo histórico e cultural de povos negros e indígenas que constitui a construção histórica do nosso país, ainda não faz parte deste mundo como deveria. O que se vê ainda é a presença preconceituosa em diferentes espaços sociais, e me parece, inclusive nas instituições de educação infantil, a mesma é sutil, e se apresentam de diferentes maneiras, de forma implícita, ou seja,

A discriminação implícita é a mais comum, pois aparece sutilmente em nosso meio de maneira subjetiva. O simples fato dos livros infantis não retratarem personagens negros e/ou não fazerem nenhuma menção a personagens afros pode ser considerado um racismo camuflado. (SILVA, PALUDO 2011p. 3).

Diante do exposto se pergunta: Será que representações, traços, conceito de beleza são marcas silenciadoras na escola? Quando fala em empoderamento da criança negra na educação infantil fala-se em reconhecimento, representatividade e referências. E o que se percebe é que muitas vezes essa busca apresenta dificuldades no universo da criança, que não encontra a referência negra nos seus personagens mais famosos em livros, cinema e televisão.

A falta de representatividade, acrescentada aos padrões impostos pela sociedade, afeta na baixa autoestima e interfere no fortalecimento do preconceito racial. É tão evidente essa situação que a própria família também fortalece esse pensamento acreditando que o fazer pedagógico está coerente com a formação de seus filhos/as, porém, na maioria das vezes não conhece o currículo da instituição que a criança estuda.

É comum a família idealizar a escola como locus de perfeição, de aprendizagem verdadeira, enfim... Dessa maneira, também é comum desconhecer os movimentos que ocorrem na escola, as relações constituídas e os conhecimentos trabalhados.

Tal perspectiva, por exemplo, pode ser percebido em afirmações taxativas como a fala de Dayner, mãe de uma das crianças que estuda no CEI. Ela afirma categoricamente que no espaço da escola *não acontece o racismo com crianças*. Percepção compartilhada por Mireia, outra mãe, que concorda ao afirmar que realmente “*não acontece*”.

São afirmativas para reafirmar que a sociedade é perfeita, que não existe racismo no CEI, no entanto, sabe-se que ele existe e se não é percebido, não significa que ele não tenha se manifestado.

Ele se manifesta na sutileza, no silêncio, por exemplo, nas práticas pedagógicas quando na contação de história os personagens infantis apresentados como heróis e princesas, são pessoas de pele brancas, quando os livros e filmes apresentam apenas enredos da sociedade hegemônica, ou quando os brinquedos manuseados e os painéis expostos nas escolas dizem respeito a essa mesma sociedade.

Nesse sentido, volto a afirmar que não ver o racismo, não significa que ele não exista. As marcas estão lá e se fazem presente, por isso, torna se importante criar ambientes de aprendizagem para tratar sobre a igualdade racial e possibilitar que as crianças exponham seu potencial, suas criatividade, suas habilidades, e curiosidades para assim possibilitar a criação e espaço para outras formas de pensar e de agir.

Educar para a igualdade racial na educação infantil significa se atentar não só na escolha de livros, dos brinquedos, mas também cuidar de todos os aspectos tanto estéticos, como na elaboração de materiais de decoração condizentes com a valoração da diversidade racial.

A criança precisa ter uma relação de confiança, acolhimento e reconhecimento das diferenças no chão da escola, pois é onde convive parte do seu tempo, também é o lugar que contribui com a formação do caráter e da personalidade. Essa é uma das razões para que as falas, as figuras, os audiovisuais, sejam selecionados com cuidado e que estejam na direção de uma educação a favor da igualdade racial. Apresentar as crianças um meio de aprendizagem que aborde a igualdade racial é importante, pois, o cognitivo delas captura tudo o que está a sua volta e acelera a aprendizagem, por isso, se

faz necessário tomar cuidado com o ensino narcisista que deflagra a baixa autoestima da criança negra, parda, quilombola. As crianças negras precisam visualizar a sua existência!

Faustino (2007) Faz uma bela reflexão em relação a imagem:

“Quem não se vê não se reconhece”.
 “Quem não se reconhece não se identifica”.
 “Quem não se identifica, não se ama,
 tem baixa autoestima e se desinteressa
 tanto por si próprio quanto pelo outro.”
 “E ainda querem impor-lhe conceitos de cidadania...”.

Esta reflexão confirma a importância de na educação infantil haver imagens e situações culturais que dialogue com o nosso mundo negro. Nessas reflexões, percebe-se como as marcas silenciadoras em uma instituição escolar podem ser ou é gritante.

Voltando a escuta das mães, continuo a ler um discurso de não racismo, de um mundo perfeito, ou de uma capa protetora que se quer fazer em relação ao CEI, porém, isso chama atenção, porque é um ato do viés inconsciente, de como mães negras e pardas veem e/ou analisam a escola. A escola é um espaço de poder e de saber nessa concepção Freire (1986) propôs a ideia de educação na qual o método do diálogo é fundamental, “uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política” (p.12). Complemento dizendo que uma educação que se faz na interculturalidade crítica e na perspectiva da decolonialidade.

Paulo Freire na sua obra *Pedagogia do Oprimido* defende que “o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (FREIRE, 1988a, p. 79). Nesse contexto, a educação deve constituir no diálogo, entre os pares envolvidos, no processo de produção do conhecimento, e estar em condições de igualdade. O papel da educação deveria ser essencial, uma tarefa constante de elaborar ações democráticas, que pudesse substituir hábitos antigos de passividade, talvez ativo por novos hábitos reativos na mudança das práticas pedagógica com participação fundamental da família. Digo que ações democráticas, interculturais e decoloniais onde as atitudes pedagógicas centrassem na constituição de uma educação em que o outro, a criança negra seja reconhecida na sua diferença e não de forma preconceituosa e com desigualdade social.

Então, assim como as outras acima apresentadas, Joanadark, que também é mãe, na sua fala diz que *em nenhum momento presenciei ou ouvi falar de alguma forma de*

racismo que constitui a instituição. Alessandra outra mãe também faz um discurso de que tudo está perfeito, que as coisas no CEI são boas, que as crianças são acolhidas e, portanto, relata que *não há racismo.*

Joanadark, inclusive faz explicações que essa prática na educação infantil é impossível e utiliza das informações que obtém da filha para contribuir na sua resposta, veja que *a minha filha é uma criança muito comunicativa, e jamais deixou transparecer a profissionais algum gesto de racismo, por parte de coleguinhas ou até mesmo profissionais da instituição.* Ou seja, sua filha não é racista, seus colegas não são racistas e ninguém que trabalha na instituição é racista, pois, sua filha nunca lhe contou nada sobre isso, uma vez que as crianças não categorizam o que sofrem.

Também a fala de Alessandra, outra mãe que ao ser questionado, responde: *não.* Ou seja, um não forte para dizer que não existe racismo em relação a sua filha por parte da instituição. Geisyane, outra mãe expressa à valorização dos profissionais da instituição dizendo que em nenhum momento *não, nunca percebi atos de racismo.*

Sob escuta, ouço ecos repetidos da afirmação da inexistência do racismo no CEI. De outra forma é também como dizer que não há racismo em Poconé, não há racismo em Mato Grosso e não há racismo no Brasil.

Fica explícito que para essas mães que o CEI é um lugar onde elas estão satisfeitas e confiam em deixar seus filhos e filhas. Talvez implicitamente, pensem que o papel do CEI é ensinar seus filhos/filhas conhecerem as primeiras letras, pintar, rabiscar, cantar, enfim, levar essas informações para elas já é o bastante.

E os repetidos “não existem”, a posição silenciosa, ou mesmo de quem não vê ou não quer ver, pode ser explicado “*como um balsamo, o silêncio abrandando as dores da alma*” (CAVALLEIRO, 2018 p. 100). Um silêncio que quer proteger, que não quer se expor e ou expor outros. Um silêncio como disse bem Cavalleiro, que abrandando as dores da alma.

Na entrevista com Ana Paula (mãe) pergunto a ela sobre o racismo e se a sua filha já passou por situação.

Ela diz, em resposta por whatsapp que: *O racismo é quando a outra criança discrimina ou rejeita brincar com criança de cor negra ou de cabelo ruim. Ela acrescenta que sua filha. [...] algumas vezes reclama que suas coleguinhas têm dia que não gosta de brincar com ela e para mim isso é racismo.*

Ainda nessa perspectiva, procurando compreender esse processo, questiono a Emily (mãe) acerca do racismo e o seu ponto de vista sobre a escola trabalhar as questões de discriminação racial como estratégia para combater quaisquer atitudes preconceituosas. Desta forma, responde: *É muito importante desde pequeno falar sobre essas questões, tem que começar em casa e a escola preparar melhor, orientando que toda criança tem direito independente da sua cor. Emily acrescenta ainda que muitas crianças já escutam em casa sobre as piadas sobre o negro.*

Conforme (GOMES 2017) afirma que:

Quanto mais a sociedade, a escola e o poder público negam a lamentável existência do racismo entre nós, mais o racismo existente no Brasil vai se propagando e invadindo as mentalidades, as subjetividades e as condições sociais dos negros. O abismo racial entre negros e brancos no Brasil existe de fato (p. 9).

Portanto é de fundamental importância a escola fundamentar nas teorias sobre a diversidades raciais para conhecer o movimento dessa luta que o povo negro vem trazendo a sua história de modo que o racismo ainda é forte e presente na sociedade e nas escolas.

Pergunto ainda se ela acredita que na instituição escolar acontece racismo, e como os profissionais da educação podem tratar tal questão: Acredito sim... Em todo lugar agente observa isso e na escola não é diferente trabalho em escola e sei que acontece isso. Ai entra o papel das professoras estarem bem preparadas para intervir e também desenvolver atividades que fala sobre o assunto. Imagino agora com a pandemia e aulas remota como não dificultou essa relação da escola com a criança negra... Né.

Esses trabalhos devem trazer reflexões e ser construídos e reconstruídos com ações pedagógicas e de políticas pública baseadas em base antirracistas.

Conforme Cavalheiro (2001) “Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira; busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar; repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças negros e brancos sejam respeitadas; não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as os/as alunos/as; ensina às crianças e aos

adolescentes uma história crítica; busca materiais que contribuam para a eliminação do “eurocentrismo” dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de “assuntos negros”; pensa em meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial; elabora ações que possibilitem o fortalecimento do auto-conceito de alunos e de alunas pertencentes a grupos discriminados” (p.158).

Nesta perspectiva a efetivação de uma educação antirracista é um caminho que perpassa por lutas e que precisa de um processo cuidadoso que seja articulado que trás uma decolonização de nossos currículos, da formação continuada de docentes e estudante dessa forma compreendam e ao mesmo tempo atuem para a superação do racismo no chão da escola e simultaneamente na sociedade. Nesse sentido, as obras de Paulo Freire e de Fanon, e outros autores que dialogam sobre o antirracismo, são caminhos para essa formação.

Para Ana Paula falar de racismo é um dever da família e: deve começar em casa a gente ensinar nossos filhos que deve gostar de todos. E as professoraras ensinar sobre isso também. Porque na escola a criança negra e que tem cabelo crespo, sofre discriminação, e são chamados de negro cabelo ruim.

E como estratégia para superar o racismo é importante destacar a fala da Emily que: “A escola deve desenvolver projetos que fala da inclusão racial e social e destacar em cartazes, nas musicas infantis e historinhas a história do negro e sua importância”.

É preciso quebrar o silêncio que existe em muitos lugares, que existe na sociedade, e quebrar o silêncio é trabalhar sobre as questões raciais. A instituição formativa quando deixa de trabalhar sobre as questões raciais ou qualquer tipo de discriminação não somente nega o direito de a criança negra conhecer sua história e as lutas do seu povo, ela também silencia a criança e assim, nem ela e nem os seus pares percebem os atos de racismo, o que faz com que passem a acreditar que o mesmo não acontece em espaço escolarizado.

Quando uma das mães na sua fala narra que; “até o momento não vi, mais, quando surge o racismo a instituição trabalha isso com a criança de forma, que a criança não seja discriminada” (Maria). É uma afirmação importante, pois ela não viu, mas apresenta uma certeza de que se houver a escola fará o papel de trabalhar a respeito. O que é fundamental destacar é que não precisa esperar um fato de racismo acontecer para

mobilizar trabalhos e orientações, mas é preciso antepor no sentido de que o CEI, a escola tenha um currículo inclusivo, onde o povo negro realmente faça parte. Essa atitude atende a um direito e produz uma reflexão histórica e de contextos vivenciais, o que faz com que não se naturalize as formas de tratamento para com o povo negro.

Em seu livro Cavalleiro (2018) cita Florestan Fernandes:

Até que ponto o “negro” e o “mulato” estão socializados não só para tolerar mais também para aceitar como normal e até mesmo endossar as formas existentes de desigualdade racial.com seus componentes dinâmicos- o preconceito racial dissimulado e a discriminação racial indireta? (CAVALLEIRO, 2018, p.59).

Nessa perspectiva a normalidade na maioria das vezes do negro em relação como é tratado dificulta ainda mais o desenvolver dessa temática, endossando ainda mais os conflitos dentro e fora do espaço escolar. Como pesquisadora percebo que o deixar de fazer e de vivenciar esse processo de decolonialidade, é continuar com as marcas silenciosas na vida das crianças negras em instituições escolares.

E os ecos da inexistência do racismo continuam então Suzana, mãe negra quilombola, relata que sua filha “nunca” sofreu racismo. Nunca, em lugar algum, ela é aceita, ela é como todas as outras crianças. Nunca, nunca sofreu racismo. Trouxe a palavra nunca, como forma de reafirmar a inexistência do racismo, enquanto reconhecimento dentro da estrutura social como um todo.

Talvez as famílias, as mães de crianças que estão em escolaridade maior incentivam seus filhos, conforme ao conhecimento que possuem sobre a construção da história negra, assumir a identidade negra. Entretanto, observo nas narrativas das mães que desconhecem a sua história e lutas, e também se sabe como pardas e negras elas compõem a camada social mais pobre desse país, e, portanto também mais sofrida. Talvez, desconhecer lutas e história possa ser uma das razões de um silêncio camuflado nas afirmativas da inexistência do racismo de forma geral.

Por outro lado, estudos têm demonstrado que a criança negra chega ao espaço escolar e sofre toda uma carga de discriminação quanto a sua cor, tanto por parte dos colegas e quanto dos professores/as que não estão preparados para lidar com a situação.

Segundo Cunha (1987):

Em todas as situações nos parece haver uma indecisão dos pais devido, em parte, ao fato deles não acreditarem na existência do racismo brasileiro, ou por procurarem sistematicamente negá-lo, pois admiti-lo é admitir a condição

de ser inferior. Outro motivo da indecisão relaciona – se aos resultados do protesto motivado pela injustiça sofrida. Primeiro porque a existência mostra que tal protesto não é levado em conta por ninguém, segundo porque ficam por vezes com medo da criança ficar marcada e ser perseguida. (CUNHA, 1987,p.52).

Nesses termos, a pesquisa evidencia que as mães entrevistadas, muitas vezes percebem a discriminação, contudo, como não sabem lidar com a questão, como a escola detém poder, preferem o silêncio, com medo de algum tipo de punição contra seus filhos por parte da escola, embora caso a escola haja desta forma, irá cumprir com uma disfunção, que contraria sua função social na sociedade.

5.5 Superação do racismo: caminhos políticos e didático-metodológicos na educação infantil

Para se chegar aos caminhos didático-metodológicos na Educação Infantil que contribuam com a superação do racismo, ou do silêncio deste. Faço a opção de fazer uso de algumas narrativas que se desejam nesse sentido.

Assim, ao considerar os princípios que norteiam a organização do Projeto Político Pedagógico da educação infantil como um todo, e do CEI Sebastiana Germana, reconhece-se a educação infantil como um lugar importante de fazer uma pedagogia da diversidade étnico-racial. Torna-se necessário pautar em práticas da realidade, que a partir de suas vivências, suas experiências e subjetividades se reconheceram como sujeitos e a partir de então transformar seus fazeres, desse modo, novos saberes serão acrescentados àqueles que já possuíam. Ou seja, o PPP deve propor conteúdos legítimos para trabalhar as questões da relação racial.

Dias (2012), no seu artigo intitulado “Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo” cita Sacristán (1998, p. 121) que afirma que “[...] um conteúdo passa a ser valioso e legítimo quando goza do aval social dos que têm poder para determinar sua validade; por isso, a fonte do currículo é a cultura que emana de uma sociedade (SACRISTÁN 1998, p.121)”.

Em consonância com a proposta do Projeto Político Pedagógico a coordenadora colabora com a pesquisa evidenciando as finalidades e esforço no desenvolvimento de uma prática pedagógica que contribua com as crianças. Que se quer fazer realmente do CEI Sebastiana é uma instituição acolhedora e o caminho tem sido o desenvolvimento

de um trabalho onde há a participação da família, conforme evidencia a coordenadora Sandra Cleia a parceria entre família e escola é um dos principais elementos para o sucesso da educação, a instituição busca esta relação através de reuniões, dias de comemorações, ações apresentadas aos pais sobre os trabalhos desenvolvidos. Esses encontros são importantes, mas, é preciso reavaliá-los e/ou como já foi dito anteriormente propor formas específicas de tratar a temática com os pais. Esse caminho pode contribuir com a superação do racismo.

Na perspectiva da realização de um trabalho para a superação do racismo na educação Infantil, propriamente no CEI Sebastiana Germana reconhece a necessidade de mais diálogo com a comunidade escolar pais, equipe gestora, professores e funcionários sobre as legislações que foram alteradas nas Diretrizes e Bases da Educação que se trata da diversidade, sobre os dados de exclusão social, sobre situações de racismo, sobre a história do povo negro, etc.

Conforme Freire (2001) que ao fazer isso é pensar numa educação emancipatória e a transformação social exige o conhecimento da realidade, entretanto, deve-se considerar o homem, um ser de relações que não só apenas está no mundo, mas, também, como o mundo.

Compreendo que a escola tem um papel importante a cumprir nesse debate, e é nesse contexto que se insere a alteração da LDB uma das formas de interferir pedagogicamente na construção de uma pedagogia da diversidade e garantir o direito à educação este talvez seja o caminho para todos saberem mais sobre a história e a cultura africana e afro brasileira. Ademais, sabe-se que apenas a legislação não dá conta da transformação, há que se ter um compromisso e envolvimento político para efetivamente produzir um movimento significativo na formação das crianças da educação infantil, a esse respeito.

É na Educação Infantil que se começa a educar para o convívio social garantindo uma educação voltada para a cidadania, e nessa perspectiva são trabalhados em forma de contação de história, brincadeiras pinturas, entre outras metodologias e elas devem servir também para mostrar sempre a necessidade de respeitar a diversidade no meio em que vivemos (SANDRA CLÉIA, coordenadora).

Observo um entusiasmo na fala da coordenadora, no sentido do desejo da realização de um trabalho que transforme, no entanto, para que a ação seja profícua, a primeira ação é o reconhecimento da existência do racismo.

A formação e informação são fatores essenciais para o combate do racismo que foi constituído em nossa sociedade a partir do fenômeno da colonização e que é até a atualidade em forma de colonialismo do poder, do saber e do ser, prejudicial à toda população negra. Para Munanga (2010) a:

Tomada de consciência de uma comunidade de condição histórica de todos aqueles que foram vítimas da interiorização e negação da humanidade plena pelo modo ocidental, a negritude deve ser vista também como confirmação e construção de uma solidariedade entre as vítimas. [...] o reconhecimento das identidades particulares no contexto nacional se configura como uma questão de justiça social e de direitos coletivos e é considerado como um dos aspectos das políticas de ação afirmativa. (MUNANGA, 2010, p.36, 2010, p.42 e 2012, p.12).

Mas, observo que o fenômeno que perpassa a questão do racismo se faz presente nas falas que acontece nos corredores relacionados ao negro através de piadas e outros gracejos, nas representações de figuras decorativas em painéis evidencia-se um fenômeno preocupante que precisa ser combatido.

Professora Cleide destaca que a instituição ainda precisa rever o Projeto Político Pedagógico, pois ele ainda não contempla a Lei 10.639/2003, Conforme a fala da mesma: Precisamos refazer o nosso PPP mais rápido possível para podermos ter no currículo formas para orientarmos as crianças para respeitarem os colegas e também trabalhar com a família sobre essa temática.

A professora Cleide do CEI Sebastiana relata *“Olha eu já presenciei atitude de racismo entre as crianças. Nas brincadeiras as crianças de cor branca não aceita a criança de cor negra brincar junto, diz que não quer brincar, isso para que a criança negra saia do grupo. Esse tipo de comportamento no meu ponto de vista é racismo”*.

Diante dessa fala torna se evidente que existe racismo na instituição infantil CEI Sebastiana Germana. Quando pergunto para a mãe Aline se seu filho já reclamou se já foi rejeitado pelos coleguinhas e a mãe resposta: *Já! Um dia ele chegou da creche me dizendo que disseram que o cabelo dele era ruim, feio, e que ele não queria ir mais para creche, para mim meu filho sofreu racismo sim e eu como mãe fiquei muito triste, para as crianças mudar isso, a creche precisa falar mais sobre esse tipo de preconceito só dessa maneira que pode melhorar.*

O CEI Sebastiana ainda está muito tímido em relação á orientação sobre a diversidade racial e indígena. Vale ressaltar que trabalhar a diversidade é desenvolver atividades que abrange na sua totalidade todos os povos originários para que a criança entenda todo o processo da formação sociocultural étnico do povo brasileiro.

E é no chão da escola que acontece esses conhecimentos, o fazer pedagógico como resalta muito bem a professora Cleide afirma: *Devemos repensar o nosso fazer pedagógico, levar para sala de aula mais desenho da criança negra trabalhar com ela essa identidade desde casa passar para os pais e explicar para as crianças que tanto o branco como negro e índio tem o mesmo valor.*

Nessa perspectiva os profissionais da educação têm tarefas bem desafiadoras no desenvolvimento da proposta da lei nº10.639/2003 que deve incluir as atividades relativas às temáticas de cunho identitário, de diversidade e relacionados com as questões étnicas raciais na sua proposta de trabalho durante o ano letivo que não fique somente nas datas comemorativa ainda de forma estereotipada, estático reafirmando o discurso colonial que o negro escravizado era tratado como objeto. E a escola tem o dever de discursar que o negro ainda escravizado lutou por dias melhores, por liberdade de fala, de movimentar do oriente ao ocidente por onde quer que seja assegurado pelos seus direitos constitucionais.

Como pesquisadora e professora da educação infantil acredito que a escola é o melhor lugar de fala, que possa empoderar toda uma geração que perpassa por ela. E ao longo do desenvolvimento desta pesquisa percebi nas narrativas de mães e professoras que o CEI Sebastiana precisa repensar suas práticas pedagógicas em relação à diversidade racial.

A professora Elena destaca *“já presenciei atitude de racismo de colega professora com criança, para mim é racismo quando minha colega diz para a criança que precisa cortar seu cabelo, porque está feio, para mim é racismo essa atitude até porque o cabelo dele é afro, ouvi também professora apelidar a criança e essa criança é negra.” Pra mim isso é racismo.*

A professora Jaíce relata: *“agora compreendo que na Instituição há situações de racismo e diante disso reavalio minha prática refletindo sobre valores e conceitos que traz sobre o povo negro e sua cultura repensando as ações cotidianas, e acredito que o racismo deve ser tratado pedagogicamente pela escola”.*

Quando a pesquisadora pergunta a professora Jaíce: Você já presenciou algum tipo de prática racial com as crianças por outra criança ou por seus colegas? Ela diz: Não ainda não presenciei nenhuma situação de racismo com a criança na instituição, mas já ouvi algumas colegas comentarem situações vivenciadas sobre o assunto. A professora acrescenta ainda que: atua há trinta anos na educação e há 10 anos na Educação infantil e que nunca presenciou tal fato.

A não percepção do racismo na instituição escola se relaciona fortemente com um modelo de ensino eurocêntrica /colonial, que continua a implantar com esse projeto dominado por esse projeto. A esse respeito Walsh (2007) pode- se afirmar que:

Ao problema da “ciência” em si; isto é, a maneira através da qual a ciência, como um dos fundamentos centrais do projeto Modernidade/Colonialidade, contribuiu de forma vital ao estabelecimento e manutenção da ordem hierárquica racial histórica e atual, na qual os brancos e especialmente os homens brancos europeus permanecem como superiores (p.9).

Para a técnica administrativa Emília Holanda (2021) do CEI Sebastiana Germana, é essencial colocar em prática as leis que buscam combater o preconceito racial nas instituições. A mesma ainda acrescenta que é bem relativo, é difícil ter uma educação para combater o preconceito e o racismo, uma parte aceita é a favor e outros não aceitam é contra. Considerando a fala da técnica administrativa é evidencia elementos importantes para essa análise “para se realizar um trabalho que leve em conta a identidade da comunidade e da escola, os docentes também precisam se autoidentificarem, e esse processo não é possível de ser feito sem a formação continuada dos professores para essas novas proposituras” (CASTILHO,2019,p. 37).

Antes de tudo é preciso compreender que se queremos uma sociedade igualitária, se queremos combater o preconceito racial, primeiramente, é necessário entender que a estrutura socioeconômica do país historicamente fez o papel de reproduzir o racismo, pela escravização, e, atualmente pela não ocupação de negros e negros em diversos lugares sociais. Também precisamos compreender a política negacionista existente, veja, por exemplo, o presidente da Fundação Palmares Sérgio Camargo, que tem ideias da destruição do movimento negro, que afirma que não há racismo no Brasil, que racismo só existe nos Estados Unidos. Situações socioeconômicas e políticas dessa maneira, de forma geral contribuem para o desempenho da reprodução do racismo.

Nesse cenário, o combate à desigualdade racial pela educação é essencial, enquanto elemento indispensável para qualquer mudança, de modo que sem uma educação efetivamente antirracista não é possível pensar em uma sociedade igualitária.

Como forma de aproximar mais do diálogo e objetivo da pesquisa, procurei saber como as mães avaliavam a condução do CEI no desenvolvimento de atividades junto às crianças. Antes de responder a isso diretamente, relembro que as falas das mães colocadas nesta dissertação em trechos anteriores vão à direção de um silenciamento sobre a existência do racismo. Compreendo que tem grande conectividade com as relações destas com a instituição CEI Sebastiana Germana da Conceição, e em resposta a condução da instituição selecionei alguns trechos que reúnem no geral as evidências a esse respeito.

De acordo com as mães a instituição sempre está conectada com a comunidade, de modo, que a família acompanha o processo ensino aprendizagem de seus filhos e filhas. [...] vejo uma instituição que sempre preocupa, ensina tudo de forma adequada para as crianças (Maria). Outra mãe evidencia seu ponto de vista em relação à instituição dizendo que ela faz: “a interação e o acolhimento com os alunos, pais e responsáveis é muito boa” (Kénia Hayanne).

Kénia Hayanne destaca nesta avaliação institucional que mesmo que o CEI atende muito bem as crianças tem uns funcionários que ainda olha para a gente com falta de respeito. Nessa observância é possível constatar que as experiências de racismo acontecem no ambiente escolar, que é presente. Observa-se que o assunto é complexo e que aos poucos entre um diálogo e outro essas situações aparecem.

Nessa perspectiva avaliativa da instituição a professora Margareth diz que a instituição faz o que pode, e procura respeitar o que está proposto no Projeto Político Pedagógico, relata que assuntos relacionados ao preconceito social devem ser tratados dentro das instituições de ensino, pois, são neste lugar que há diversidade de cores.

O entendimento evidenciado pela Professora poderá ajudar a superar opiniões preconceituosas sobre o negro, denunciar o racismo e qualquer tipo de discriminação e assim implementar ações afirmativas, rompendo com o mito da democracia racial. Para a docente, uma das formas de superar o racismo deve também começar pelas mudanças dos materiais pedagógicos, mais livros, vídeos, desenhos didáticos sobre o assunto (prof. Margareth).

A grande perspectiva também encontra nas falas, lugar que revela avanços na democracia e na superação das desigualdades sócias e raciais e as escolas deve redesenhar novos currículos e novas posturas pedagógicas que atendam ao preceito legal e inclua o direito a diferença.

Nessa perspectiva e com a finalidade de superação é importante observar as próprias práticas, dialogar acerca desta situação na educação infantil no que refere à diversidade, buscar compreender quais os princípios e valores necessários de inclusão no CEI para desenvolver práticas pedagógicas que contribuam com uma formação mais humanizada e de reconhecimento de direitos.

Nessa perspectiva é importante, e faz parte da superação “conhecer as leis, a história da população negra, as suas lutas, e reconhecer a herança dos povos africanos e suas culturas na formação do Brasil é um bom começo” (BRASILIA 2012, p.13).

É importante no fazer pedagógico fazer uso de metodologias que se trata de tema sobre relações étnico racial para a construção de uma educação infantil que seja decolonizante, que vai contra os processos colonizatórios, pois faz se necessário com urgência descolonizar a ideia negativa e de inferioridade do povo negro. Para que a criança negra sinta se representada, presente, igual e com direitos iguais dentro da sociedade brasileira.

É explícito na pesquisa que na concepção escolar, vista por muitos professores/as, gestores e demais profissionais da educação, existe a ideia de que a criança não pratica racismo, que não há racismo na instituição, que as professoras não são racistas, que na escola não há racismo e por isso, talvez pouco se dialogue sobre essa temática de forma específica.

Portanto, na concepção das professoras, gestores e demais agentes educacionais o racismo institucional não é pertencente da instituição CEI Sebastiana Germana da Conceição, por não terem nem um momento dessa prática. Esta constatação pode ser verificada pelas narrativas já apresentados nesta dissertação.

São percepções que apresentam um discurso de afirmação de não se querer racista, de não aceitar o racismo dentro da escola, e por isso, não falar muito sobre isso pode representar o afastamento do próprio racismo. Sabe-se, porém que a superação vem a partir do momento que as ações são planejadas e enfrentadas, com o reconhecimento da existência do racismo estrutural. Ademais, compreendo que essas

percepções se alinham ainda com o processo histórico do período do ‘descobrimento’ do Brasil, pela manutenção dessa história única nos livros didáticos que contribuem com a manutenção desse silêncio e do conceito do negro escravizado, inferior sofrido, e que contribui também com a continuidade deste pensamento, não apenas em relação aos negros, mas também sobre a conceituação do indígena passivo, textos que afirmam a história parada desses povos parecem que ficaram nesse tempo histórico, ou seja, não se movimentou, não houve transformações. Nesse sentido, parece-me que a saída foi à construção de um grande silêncio, de um calar-se.

Cavalleiro (2018) na sua narrativa expressa bem esse silêncio, a respeito dos professores dentro do ritual pedagógico, um silêncio que tem como finalidade cumprir o ritual pedagógico pertencente aos objetivos de uma sociedade pretensamente hegemônica. No entanto, superar isso, significa compreender que o currículo escolar carece estar em consonância com a realidade dos que pertencem a esta meio escolar, um currículo que carrega trajetórias e histórias de vida, um currículo que é vivo e cultural. Pois, a criança, e aí chamam a atenção para a criança negra, ainda que seja uma criança, mas que, porém, trás consigo sua vivência com seus pais e avós, que tem uma história ancestral e coletiva, ela já pertence a uma construção histórica.

A pesquisa evidencia que a instituição formativa ainda tem dificuldade de reconhecer a trajetória histórica do negro, perspectiva evidente na fala da professora Líbia em trazer a responsabilidade da superação para todos que estão no CEI Sebastiana Germana, que é preciso trabalhar com a Lei 10.639/03. A percepção da professora Líbia vem ao encontro da afirmação de Candau e Russo (2010) que visualiza na lei 10.639/03 uma possibilidade de ressignificação das práticas educativas com foco no respeito à diversidade.

Para Candau e Russo (2010),

[...] incorporação nos currículos escolares e nos materiais pedagógicos de componentes próprios das culturas negras, assim como dos processos históricos de resistência vividos pelos grupos negros e suas contribuições à construção histórica dos diferentes países. (CANDAU e RUSSO 2010, p. 160).

Fica evidente que a incorporação da lei 10.639/03 na dimensão escolar pode trazer novos elementos para enriquecer as práticas pedagógicas na construção do conhecimento das crianças do CEI Sebastiana Germana da Conceição, desde que haja

diálogo e um planejamento que produza escutas junto à comunidade. Evidencio que, as colocações que faço, são de aprimoramento e não de dizer que o CEI não desenvolve tais ações. Mas, com certeza ainda é preciso repensar e reorganizar pedagogicamente para atender a esta demanda.

Na perspectiva da superação, olho o processo educacional desenvolvido na instituição, observo que a equipe gestora e professoras possuem uma visão sistemática de uma proposta pedagógica que compreende um ensino cujas práticas metodológicas não contemplam a premissa Lei nº 10.63/2003 que faz inferência aos projetos pedagógicos que atenda a dimensão da diversidade que se faz presente no dia a dia da instituição, tendo em vista as informações obtidas pela pesquisa.

Em algumas situações professores/as não dialogam fortemente sobre essa questão porque acreditam que é responsabilidade dos movimentos sociais. Tal percepção é corroborada por Gomes (2005) que afirma:

Ainda encontramos muitos (as) educadores (as) que pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da educação. É um dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos. Tal argumento demonstra uma total incompreensão sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira. E, ainda mais, essa afirmação traz de maneira implícita a ideia de que não é da competência da escola discutir sobre temáticas que fazem parte do nosso complexo processo de formação humana. (GOMES, 2005, p. 146).

No entanto, compreendo que não é tarefa apenas dos movimentos sociais, mas da sociedade como um todo e a educação infantil tem grande responsabilidade, pois enquanto instituição é o lugar primeiro onde os pequeninos são atendidos.

É necessário o desenvolvimento de uma política educacional que abranja de maneira bem forte as decisões de superação de racismo nos estabelecimentos de educação, a iniciar mesmo na educação infantil.

Ou seja, para que haja essa superação há que se ter um enfrentamento que parta de diferentes dimensões, pois precisa ser compreendido como uma política pública. Como Políticas Públicas que sejam federais, estaduais e municipais. Assim, em conformidade com Castilho (2008). O estado de Mato Grosso tem se preocupado com a questão do combate ao racismo, ao destacar que:

Na esfera das políticas educacionais, algumas medidas estão sendo tomadas pela Secretária de Educação do Estado de Mato Grosso. Sobreleve-se a formação de professores dos quilombos, objetivando instrumentalizá-los com ferramentas teóricas e pedagógicas para que possam trabalhar com a história e a cultura africana e afro-brasileira, bem como prepará-los para tratar do

preconceito racial e do racismo em sala de aula, direcionando as práticas pedagógicas para a elevação da auto-estima dos negros que compõem a escola. Outras iniciativas ainda precisam ser tomadas, entre elas a elaboração de material didático que contemple a realidade e a necessidade da população mata-cavalense, sem perder de vista o conhecimento mais amplo requerido pela sociedade abrangente. (CASTILHO, 2008, p.279).

Veja, portanto, que a superação não é coisa simples, ela está dimensionada, nas políticas públicas, no conhecimento das legislações, no conhecimento da história, no posicionamento político, no reconhecimento do racismo estrutural, no reconhecimento da existência do mito da democracia racial presente em nosso país.

Superar o racismo parte também de reconhecer-se racista dentro dessa sociedade, do reconhecimento que é preciso dialogar e perseguir os direitos. É importante compreender os impactos que esse silenciamento pode trazer para identidade da criança negra e quilombola, quando a escola não trabalha as questões da diversidade raciais ou trabalha de forma superficial, não se preocupa em conhecer a origem indenitária das crianças. Para que ocorra uma educação que todos sejam incluídos e representados a comunidade escola deve ser um espaço de construção e desconstrução.

Para Castilho (2019)

“Espera-se que a educação promova a segunda socialização, de modo que auxilie os estudantes e suas famílias na educação da identidade quilombola. Não como essência, unificada, homogênea, ou fixa, mas como política de resistência ao poder que a envolve, em um movimento de imposição ou opressão advindo da identidade dominada que pretende ser homogenia (p.31).

Nessa perspectiva, o CEI Sebastiana Germana da Conceição ainda carece de repensar suas práticas pedagógicas na questão da identidade das crianças que a instituição recebe, diante das informações acima citada, suas crianças vem de diversas comunidades inclusive a comunidade Morrinho constituída quilombola. Os temas a serem trabalhadas e sua dinâmica metodológica precisa ir de encontro com os seus saberes de forma que os estudantes sintam parte desse processo de ensino e garanta a sua aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história da educação e escolarização dos negros no Brasil foi marcada por uma trajetória de desigualdades que perpassa até os dias atuais, nesse sentido é preciso aguçar os olhares para desvelar a vivência das crianças negras nos espaços escolares.

Observa-se que a Educação Infantil é ainda um espaço que pouco se discute sobre a História da África e a trajetória do negro na construção da sua identidade brasileira e todo o processo de luta. E compreendo que por ser um lugar onde a contação de história se faz presente, tal história pudesse fazer parte do rol de muitas outras que se repetem nos estabelecimentos de educação infantil. Nessa perspectiva, há um silêncio por parte da escola e da própria secretaria de educação quando não dispõem de diálogos e formação continuada específica para o atendimento da referida temática, ou seja, quando não se busca a capacitação de professores para efetivar na proposta de ensino/aprendizagem, e aplicabilidade da lei nº 10.639/03.

As reflexões nesta dissertação evidenciam que o Centro de Educação Infantil Sebastiana Germana da Conceição tem se colocado em construção ao enfrentamento ao racismo, porém, não se trata de algo destituído de desafios, pois, o movimento não é fácil uma vez que estamos todos atravessados pelas dores que são ancestrais.

As falas de professoras, mães, coordenadora, administrativa, revelam silêncios, revelam desejos de se fazer uma educação que enfrente o racismo, revela certa estagnação na superação das desigualdades sentidas no acolhimento, na inter-relação com as famílias, e ainda revelam que aos poucos tem se buscado redesenhar novos currículos e novas posturas pedagógicas que atendam ao preceito legal e inclua o direito a diferença. Por mais que os espaços educativos institucionalizados tenham preocupação com a diversidade, carece falar mais sobre a questão racial. Talvez seja por esse motivo que os pais não percebiam o quanto seus filhos sofrem com a discriminação de modo que acreditem que é normal ou “frescura” dos filhos quando estes reclamam de tal dor.

É possível admitir que a Lei nº 10.639/03 se traduz em uma conquista significativa no combate ao racismo. Contudo, é preciso que a mesma deixe de ser discurso e se transforme em prática, no sentido de fazer com que todas as pessoas sejam visualizadas como semelhantes.

O Centro de Educação Infantil Sebastiana Germana, ainda que com algumas dificuldades, busca desenvolver um processo educativo alteritário, em que as crianças vão aos poucos percebendo que o outro é, igualmente, um ser humano perpassado de sentimento, expectativa e sonho, tal como qualquer outra criança.

Ou seja, a alteridade¹¹ permite à criança desenvolver uma relação de troca e de respeito com seus pares sem que exista a necessidade de destratar alguém, mais no sentido de desenvolver uma cultura mais horizontal, mediatizada pela alteridade, assim como pela paz e a empatia, na perspectiva de exercícios diários em que as afirmações e conflitos encontrem espaços para serem discutidos e encaminhados politicamente, sem o uso de qualquer forma de violência. Porque o racismo estrutural e institucional também impacta diretamente para o desenvolvimento no ensino aprendizagem de forma saudável, causando inúmeras desvantagens que podem resultar diretamente na saúde como estressante.

No desenvolvimento da pesquisa mesmo com toda dificuldade da realização destas entrevistas de forma presencial devido à pandemia COVID-19, doença infecciosa causada pela nova corona vírus houve a necessidade de redefinir a pesquisa, notei que o CEI Sebastiana ainda não trabalha um projeto voltado para a diversidade racial e indígena, e com o ensino remoto a situação ficou mais evidente, observo que ainda precisa conhecer a Lei nº 10.639/2003 para melhor compreender e então incluir no Projeto Político Pedagógico (PPP) de modo que possa fazer parte dos planos de aulas no dia a dia durante o ano letivo.

Como pesquisadora sugiro a gestão escolar para que na formação continuada de professoras, que tenhamos a oportunidade de estudar sobre as Leis que trabalha a diversidade étnica e cultural dos povos originários. Observei que as professoras assinalaram que o PPP se discute as concepções com a temática da diversidade étnico-racial. Considerando que, as atividades realizadas por elas se resume como ações isoladas.

¹¹ A palavra alteridade possui o prefixo alter, do latim, e significa se colocar no lugar do outro, na relação interpessoal, com consideração, valorização, identificação e no diálogo com o outro. A prática da alteridade se conecta aos relacionamentos tanto entre indivíduos, como entre grupos culturais, religiosos, científicos, étnicos, etc. Na relação alteritária estão sempre presentes os fenômenos holísticos da complementaridade e da interdependência, no modo de pensar, de sentir e de agir, onde o nicho ecológico, as experiências particulares são preservadas e consideradas, sem que haja a preocupação com a sobreposição, assimilação ou destruição destas (DUSSEL, 2006).

Que nós possamos construir os materiais pedagógicos tais como: literatura infantil, músicas brincadeiras, brinquedos e outros elementos da cultura infantil que sejam capazes de demonstrar a representatividade do negro e do indígena nos aspectos das suas diversidades, uma vez que o corpo docente tem capacidade de elaborar seus próprios materiais pedagógicos, e nesse fazer pedagógico incluir as culturas afros descendentes e indígenas de modo que quebra o estereótipo imposta por um currículo eurocêntrico que geram a distribuição desigual de direitos sociais da criança negra e quando a escola se nega a trabalhar a diversidade e silencia, então, está legitimando o racismo.

Nesta perspectiva, convidar formadores que participam dos movimentos, realizar estudos de dissertações de mestrados e doutorados que representa essa temática. Percebi nesse estudo de balanços de dados que poucas pesquisas abordam o racismo na educação infantil. Desse modo, como pesquisadora desejo apresentar para aos meus colegas que é possível fazer trabalhos para observar no campo escolar infantil se existe racismo e como fazer para combater essas atitudes.

Do mesmo modo, faz se importante também envolver os pais nessa proposta de ensino, endossando ainda mais o trabalho de cuidar e educar nessa proposta, pois o ensino e a aprendizagem contribuirão para uma educação antirracista em uma perspectiva de um caminho para a quebra de um racismo silencioso. O racismo estrutural e institucional impacta diretamente nessa base para o desenvolvimento saudável, levando a inúmeras desvantagens que resultam em uma pior saúde, como o estresse.

São apontamentos escritos a partir da percepção construída pela pesquisa. Todos esses apontamentos evidenciam que há uma necessidade premente no fortalecimento de políticas educacionais que efetivamente aborde e/ou produza ações eficazes junto a educação escolarizada, do ensino na educação infantil, ao ensino superior no estudo da temática racismo. Nessa perspectiva assinalo que a produção de uma decolonialidade do pensar é fundamental para a produção dessas políticas, que as instituições de ensino superior como as demais possam assumir a responsabilidade de uma formação decolonizante que se inicia desde a educação infantil.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.
- ARRUDA, Marileide do Carmo Amorim. **A Educação Infantil das Crianças Pantaneiras na Comunidade Quilombola do Chumbo em Poconé-MT/ Cáceres 2021.**
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Fragmentos sobre a rotinização da infância. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 93-113, jan./jul. 2000.
- BARTH, F. 1998 *Ethnic Groups and Boundaries*. Tradução e impressão: Poutignat & Philippe. Teorias da etnicidade. Seguindo de grupos étnicos e suas fronteiras de Frederik Barth. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1998.
- BARRETO, Lima. **“O pecado”**. In: O homem que sabia javanês e outros Contos. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2004.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: Entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1-LIMmji7_8l5abRpJdqRrSLGOS0zD8L/view. Acesso em: 22 março de 2021.
- BAUMAN, Zygmunt. **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BENTES, Raimunda Nilma de Melo. **Negritando**. Belém: Graphitte, 1993.
- BERND, Zilá. **Racismo e anti-racismo**. São Paulo: Editora Moderna, 1997.
- BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de Dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília-DF, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, diversidade e Inclusão. **História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na Educação Infantil**. Brasília, MEC/ SECADI, UFSCar, 2014, 144p.
- BORGES, Edson, MEDEIROS, Carlos Alberto e d'ADESKY, Jacques. **Racismo, preconceito e intolerância**. (Orgs.) São Paulo: Atual, 2002.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **A identidade racial em crianças pequenas.** In: BENTO, Maria Aparecida Silva. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos e conceituais.** São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2011, p.98-117.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BENDASSOLLI, Pedro Fernando. **Trabalho e identidade em tempos sombrios: insegurança ontológica na experiência atual com o trabalho.** São Paulo: Ideias & Letras, 2007

BOHOSLAVSKY, Rodolfo. **Orientação vocacional: a estratégia clínica.** São Paulo: Martins Fontes, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Critérios para um em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1995.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, **Parecer CNE/CEB nº. 22,** 17 de dezembro de 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, **Resolução CNE/CEB nº. 01,** 01 de janeiro de 1999.

BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 /** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

BRASIL. **Alteração da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Lei nº. 10.639, 9 de janeiro de 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, **Parecer CNE/CP nº. 03,** 10 de março de 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, **Resolução CNE/CEB nº. 01,** 17 de julho de 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil** Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, **Parecer NE/CEB nº. 02**, 31 de janeiro de 2007.

BRASIL. **Alteração da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei nº. 11.645, 10 de março de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, **Parecer CNE/CEB nº. 20**, 11 de novembro de 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, **Resolução CNE/CEB nº. 05**, 17 de dezembro de 2009b.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECAD, 2009c.

BOGDAN, R., & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto editora.

CANDAU, Vera, e Russo, KELLY; **Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

CANDAU, Vera Maria. **Concepção de educação intercultural**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2014.

CAVALLEIRO, E. dos S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2018.

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

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Introdução. In: SECAD - Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p.11-18

CAVALLEIRO, E. Educação anti-racista: **compromisso indispensável para um mundo melhor**. In: CAVALLEIRO, E. (ED). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2009, 12ª edição.

CASTILHO, Suely Dulce de. Educação Escolar Quilombola: avanços e desafios / A educação escolar quilombola e a questão da identidade. Suely Dulce Castilho (org.). Cuiabá-MT: Editora Sustentável, 2019.

CASTILHO, Suely Dulce. **Culturas, família e educação na comunidade negra rural de Mata-Cavalo-MT**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC. São Paulo-SP. 2008.

CALVACANTE, Elise Dias de Arruda. COSTA, Maurim Rodrigues. **Mato Grosso e sua história**. Cuiabá: Editora dos autores, 1999.168p.

CIAMPA, Antônio da Costa. A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CIAMPA, Antônio da Costa. **Identidade**. In: LANE, Sílvia T. M.; CODO, Wanderley. (Orgs.) Psicologia Social: o homem em movimento. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 2001. p. 58-75.

CHAMORRO, Graciela e CHAMBÉS, Isabelle. **Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais**. (orgs). Dourados, MS: Ed. UFGD, 2015.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre a negritude**. MOORE, Carlos (Org). Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

COSTARD, Larissa. Gênero, currículo e pedagogia decolonial: anotações para pensarmos as mulheres no ensino de História. **Revista Fronteiras e Debates**. Macapá, V.4, N.7, 2017, pp. 159-175.

COUTINHO, Maria Chalfin. **Subjetividade e Trabalho**. In: LUCCHIARI, Dulce Helena Penna Soares (Org.) Pensando e vivendo a orientação profissional. 5. ed. São Paulo: Summus, 1993. cap. 11. COUTINHO, Maria Coutinho. Trabalho e construção da identidade. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 4, n.1, p. 29-43, jan./jun. 1999. Edição especial.

COUTINHO, Maria Chalfin. **Sentidos do trabalho contemporâneo: as trajetórias identitárias como estratégia de investigação**. Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, São Paulo, 2009, v. 12, n. 2, p. 189-202. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/25749>. Acesso em: 1 março de 2021.

COUTINHO, Maria Chalfin; KRAWULSKI, Edite; SOARES, Dulce Helena Penna. **Identidade e trabalho na contemporaneidade: repensando articulações possíveis**. Psicologia & Sociedade, Belo Horizonte, v. 19, edição especial 1, p. 29-37, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v19nspe/v19nspea06.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2021.

COUTINHO, Maria Chalfin; DIOGO, Maria Fernanda; JOAQUIM, Emanuelle de Paula. Sentidos do trabalho e saber tácito: estudo de caso em universidade pública. **PSIC - Revista de Psicologia da Vetor Editora**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 99-108, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psic/v9n1/v9n1a12.pdf>. Acesso em: 21 março de 2021.

COSTA, Manuela Areias e SILVA, Luciano Pereira da Silva. **Patrimônio Cultural, Festas e Lutas Políticas em Comunidades Quilombolas de Mato Grosso**. Revista Memória em Rede, Pelotas, v.12, n.22, Jan/Jun.2020 – ISSN- 2177-4129 periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Memoria. Disponível em: <file:///D:/User/Downloads/16220-60857-1-PB.pdf> acesso: 20 de julho de 2021.

COSTA. Joaze Bernardino. Decolonialidade, Atlântico Negro e intelectuais negros brasileiros: em busca de um diálogo horizontal. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 33, Número 1, Janeiro/Abril 2018.

CROSS JR, Willian E. Shades of Black. **Diversity in African American Identity**. Philadelphia, Temple University Press, 1991.

CUNHA, Maria Izabel. **Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino**. Revista da Faculdade de educação – USP, v. 23, nº. 12, jan./dez. 1997. p. 185 – 195

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil: Teoria e Prática**. 6.ed. São Paulo: Ática, 1987

D'ADESKY, Jacques. **Racismos e anti-racismos no Brasil. Pluralismo étnico e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

DEL PRIORE, Mary. **Homens e mulheres: o imaginário sobre a esterilidade na América portuguesa**. *Hist. cienc. saude-Manguinhos* [online]. 2001, vol.8, n.1, pp.99-112. ISSN 1678-4758. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-59702001000200005>>. Visitado em:23/11/2020.

DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. Mary Del Priore (Org.) 7. Ed. – São Paulo: contexto, 2010.

DIAS, Everaldo Medeiros. **Cotas para negros em universidades: Função social do Estado contemporâneo e o princípio da proporcionalidade**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

DIAS Lucimar Rosa, **Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo**. *Revista Brasileira de Educação* Print version ISSN 1413-2478 **Rev. Bras. Educ. vol.17 no.51 Rio de Janeiro Sept./Dec. 2012** <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000300010>

DOMINGUES, Petrônio. **O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil(1889-1930)** Diálogos latino-americanos, São Paulo: 2001.

DOMINGUES, Petrônio. **Uma história não contada: negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição**. São Paulo: Editora Senac, 2004.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. Tempo, Niterói, v.12.n.23,p.100-122,2007.

DUBAR, Claude. **Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos**. Educação & Sociedade [online], Campinas, v. 19, n. 62, p. 13-30, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 10 março 2021.

DUBAR, Claude. **A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DU BOIS, Willian. **As almas de gente negra**. Tradução Heloísa Toller Gomes. Rio de Janeiro: Lacerda Ed. 1999.

ERIKSON, Erik H. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FANON, Frantz, **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Adriano Caldas. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

FANON, F. **Los Condenados de la Tierra**. Buenos Aires. 1ª Ed. Fondo de Cultura Económica, 2009.

FANON, F. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador. Editora: EDUFBA, 2008.

FANON, F. **Racismo e cultura**. In: SANCHES, M. R. (Org.). **Malhas que os Impérios tecem**. Textos anticoloniais, contextos pós-coloniais. Lisboa: Ed. Lugar da História, 2011.p. 273-283.

FAUSTINO, Osvaldo. Textos selecionados. 2007. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autores/362-oswaldo-faustino> Visitado em: 22/08/2021.

FERNANDES, Estevão Rafael. **Algumas inflexões sobre o Brasil**: Um experimento epistêmico radical desde Abya Yala. REALIS-Revista de Estudos Anti-utilitaristas e Pós-coloniais, v.6, n. 2, 2016, pp. 83-101. 2016.

FERREIRA, Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira. **Educação escolar indígena na terra indígena Apiaká-kayabi em Juara – MT : resistências e desafios**. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre – RS- 2014.

FERREIRA, Augusta Eulália e CASTILHO, Suely Dulce. **Reflexões sobre a educação escolar quilombola. Revista de Pesquisa em Políticas Públicas.** Edição nº 03 – agosto de 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia. saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005

FREIRE, P. (2004). Entrevista com Paulo Freire: a educação neste fim de século. In M. Gadotti, Convite à leitura de Paulo Freire. São Paulo: Scipione

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade.** 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 18ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1988a.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala.** Rio de Janeiro: Record, 1933.

FOÉ, Nkolo. África em diálogo, África em autoquestionamento: universalismo ou provincialismo? "Acomodação de Atlanta" ou iniciativa histórica? **Educar em Revista.** Curitiba, n. 47, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602013000100011&script=sci_arttext>. Acesso em març. 2021.

FLORENTINO, Manolo. **Em Costas Negras: uma história do tráfico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro.** São Paulo: Cia. das Letras, 1997.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. **É imprescindível educar integralmente.** Cadernos Cenpec | Nova Série, [s.l.], v. 1, n. 2, p.15-24, 1 ago. 2006. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v1i2>. Disponível em: . Acesso em: 05 nov. 2021.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Infância e Pensamento. In: Infância, Escola e Modernidade.** GHIRALDELLI JR, Paulo (org.) São Paulo: Cortez, 1997.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e Anti-Racismo no Brasil.** São Paulo: Editora 34, 1999.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio A. **Preconceito racial: modos, temas e tempos**. São Paulo: Cortez, 2008.

GOFFMAN, Erving. **Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.p. 39-62.

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

GOMES, N. L. **Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação**. In: MUNANGA, K. (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília, DF: MEC, 2005. p. 143-154.

[GOMES , N .L. Alguns termos e conceitos presente no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão. \[https://www.geledes.org.br > uploads > 2017/03\]\(https://www.geledes.org.br/uploads/2017/03/GOMES_N.L._Alguns_termos_e_conceitos_presente_no_debate_sobre_relacoes_raciasis_no_Brasil_Uma_breve_discussao.pdf\)](https://www.geledes.org.br/uploads/2017/03/GOMES_N.L._Alguns_termos_e_conceitos_presente_no_debate_sobre_relacoes_raciasis_no_Brasil_Uma_breve_discussao.pdf)

GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **O mundo da criança: a construção do infantil na literatura brasileira**. São Paulo: EDUSF, 2004.

GROSGOUEL, Ramón. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global**. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 80, Coimbra, 2008, p. 115-147. 2008.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e Desigualdade no Brasil**; 2ª edição. Belo Horizonte Editora: UFMG:Rio de Janeiro, 2005

HALL, Stuart. **Quem precisa da identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 103-133.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HOFBAUER, Andreas. **Uma história de branqueamento ou o negro em questão**. São Paulo: Unesp, 2006.

IANNI, Octavio. **Raças e Classes sociais no Brasil**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Senso Demográfico**. Brasília, 2010.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Página do site**. Disponível em <<https://www.ibge.gov.br/>>. Visitado em: 24 de jul de 2021.

INEP. Mulheres são maioria na educação profissional e nos cursos de graduação. Disponível em: http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mulheres-sao-maioria-na-educacao-profissional-e-nos-cursos-de-graduacao/21206. Consultado em: 02/10/2021.

IPEA- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. Revista IPEA. 4ª ed. - Brasília: Ipea, 2011.

JACCOUD, Luciana e BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Brasília, Ipea, 2002.

JACCOUD, Luciana. Racismo e República: **o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil**, In: THEODORO, Mário (Org.). As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição. Brasília: Ipea, 2008. p. 45-64.

KRAMER, Sonia. Por entre as pedras: **arma e sonho na escola**. **Série Educação em Ação**. São Paulo: Editora Ática, 1993. LAGO, Mara Coelho de Souza. **Identidade: a fragmentação do conceito**. In: SILVA, Alcione Leite da; LAGO, Mara Coelho de Souza; RAMOS, Tânia Regina Oliveira (Org.) **Falas de gênero: teoria, análises e leituras**. Florianópolis: Editora Mulheres, 1999. p. 119-129.

KRAMER, Sônia. **A infância e sua singularidade**. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade**. Brasília, DF, 2006.

KRAWULSKI, Edite. **Construção da identidade profissional do psicólogo: vivendo as “metamorfoses do caminho” no exercício cotidiano do trabalho**. 2004. 207 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/86913>. Acesso em: 25 mar. 2021.

LACERDA, João Baptista de. **Congresso Universal das Raças**. Rio de Janeiro: s.n. 1912.

LAING, Ronald David. **O Eu e os Outros**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

LAKATOS, Maria Eva. MARCONI, Maria de Andrade. **Metodologia Do Trabalho Científico** /4 ed-São Paulo. Revista e Ampliada. Atlas, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos; et al. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2008.

MAI LD, Angerami ELS. Eugenia negativa e positiva: significados e contradições. **Rev Latino-am Enfermagem** . março-abril; 14(2):251-8. 2006.

MAHEIRIE, Kátia. **Constituição do sujeito, subjetividade e identidade**. Interações, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 31-44, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/inter/v7n13/v7n13a03.pdf>. Acesso: 11 mar. 20218.

MATO GROSSO. SEDUC- Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso/Gerência de Diversidade. **História e Cultura Negra: Quilombos em Mato Grosso**. Cuiabá: SEDUC, 2008.

MANGUEIRA, Ana beatriz da Costa. **A contribuição do pensamento decolonial para o ensino básico e o acadêmico brasileiro: desafios e perspectivas**. XVII Congresso Internacional. Fo Merco. Foz do Iguaçu. Setembro de 2019.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política**. Cadernos de Letras da UFF, Dossiê: literatura, língua e identidade, n.34, 2008, p.287-324. 2008.

MINAYO, M. C. S. Introdução. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. pp. 19-51.

MIRANDA, Adílio Renê Almeida; CAPPELLE, Mônica Carvalho Alves; MAFRA, Flávia Luciana Naves; MOREIRA, Lilian Barros. **Trabalho, socialização e identidade: um estudo com professoras gerentes de uma universidade pública**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, v. 20, n. 2, p. 353-375, jul. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v20n2/1414-4077-aval-20-02-00353.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

MOLL, Jaqueline. **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral>. Acesso em: 03 nov. 2021.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.

MOFFATT, Alfredo. **Psicoterapia do oprimido**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

MOITA, Maria da Conceição. **Percursos de Formação e de Trans-formação**. In: NÓVOA, Antônio (Org.) **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 111-140.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MUNANGA, Kabengele **Educação e diversidade cultural**. Cadernos PENESB, v. 10, p. 37-54,2010. Disponível em:em:www.uff.br/penesb/images/publicacoes/PENESB%2010.pdf.Acesso em: 14 out. 2018.

MUNANGA, Kabengele **Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo aoavesso?** Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores (as) Negros (as) ABPN,v.4,p.614,2012.Disponível em:<www.abpn.org.br/Revista/index.php/edicoes/article/viewFile/358/235>. Acesso em:14 abr.2018.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de Hoje**. São Paulo: Global,. **2006**.

MUNANGA. Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Petrópolis. Rio de Janeiro-RJ. Vozes. 1999.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. **Pensamento Social Brasileiro e a Construção do Racismo**. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

NASCIMENTO, Abdias. **A perseguição persistência da cultura africana no Brasil. In o Genocídio do negro brasileiro, processo de um racismo mascarado, São Paulo: 2 Edição, Perspectiva, 2017. p.123-139.**

NETO, Veiga. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte. Autêntica, 2011.

NOGUEIRA, Ruth Emília. (org.).**Geografia e inclusão escolar: Teoria e Prática**. Florianópolis: Edição bosque/ CFH/UFSC, 2016.

OLIVEIRA, TEIXEIRA, SANTOS (Orgs). **A presença negra no magistério: aspectos quantitativos**. In: OLIVEIRA, Iolanda de. (org.). Cor e Magistério. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: EDUUF, 2006.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, Nº 26, n.01, 2010, pp. 15-40.

PAIXÃO, Marcelo. **A lenda da modernidade encantada por uma crítica ao pensamento social brasileiro sobre relações raciais e projeto de Estado-Nação**. Curitiba: Editora CRV, 2014.

PENNA, Camila. Paulo Freire no pensamento decolonial: **um olhar pedagógico sobre a teoria póscolonial latino-americana**. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, v.8, n.2, 2014, p.181-199.

PEREIRA, Amauri Mendes, **O TAO da Teoria Social frente à questão racial no Brasil**, In: Para além do racismo e do antirracismo a produção de uma cultura de consciência Negra na sociedade brasileira, Itajaí: CasAberta, 2013. p. 151-259.

PETRUCELLI, José Luis. **A cor denominada – Estudos sobre a classificação étnicoracial**. Rio de Janeiro:DP&A, 2007.

PINTO, Regina P. **Raça e educação: uma articulação incipiente**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 80, p. 41-50, 1992.

PINTO, Manuel. **A infância como construção social**. In: PINTO, M. & SARMENTO, M. J. (coords). **As Crianças: Contextos e Identidades**. Braga: Universidade do Minho /Centro de Estudos da Criança, 1997. p. 33-73.

POLLAK, Michael. **Memória e Identidade Social**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v.5, n. 10, p. 200-212, 1992. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1941/1080>. Acesso em: 11 fev 2021.

PRADO, Patrícia Dias. **“A gente gosta é de brincar com os outros meninos!” Relações sociais entre crianças num jardim de infância**. Educação & Sociedade. Campinas, São Paulo, v. 26, n. 91, p. 683-688, maio/ago. 2005.

QUIJANO, Aníbal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas** En: Buenos Aires Lugar. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Editorial/Editor 2005.

REIS, Mauricio de Novais; ANDRADE, Marcilea Freitas Ferraz de. **O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas**. Revista Espaço Acadêmico. n° 202. 2018, pp.1-11. Disponível em:< <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/41070>>. Acesso em: 03 de novembro de 2021.

ROCHA, Everardo P Guimarães. **O que é etnocentrismo**. São Paulo, Brasiliense, 1984.

ROSEMBERG, F. **Relações raciais e rendimento escolar**. Cadernos de Pesquisa, n. 63. p. 19- 23, 1987.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Literatura Infantil e Ideologia**. São Paulo: Global, 1985.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Uma tragédia anunciada: educação pré-escolar obrigatória**. 2011. No prelo.

ROSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou da Educação**. Tradução de Sérgio Milliet.-3.ed.- Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.1995. 596p.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In: NÓVOA, António. Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1995.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedo e infância**.Petrópolis.Vozes.1999.

SANTOS, Hélio. **Discriminação racial no Brasil**. In: SABÓIA, Gilberto Vergne; GUIMARÃES, Samuel Pinheiro (Orgs). Anais de seminários regionais preparatórios para a conferência mundial contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata. Brasília: Ministério da Justiça, 2001.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Ação Afirmativa ou a Utopia Possível: O Perfil dos Professores e dos Pós-Graduandos e a Opinião destes sobre Ações Afirmativas para os Negros Ingressarem nos Cursos de Graduação da UnB**. Relatório Final de Pesquisa. Brasília: ANPEd/ 2º Concurso Negro e Educação, mimeo, 2002.

SANTOS, Gislene Aparecida dos, **A invenção do “ser negro”: um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros**. São Paulo: Educ./Fapesp; Riod e Janeiro: Pallas, 2002. p. 134.

SANTOS, Sergio Pereira dos. **Os “Intrusos” e os “Outros” quebrando o aquário e mudando os horizontes: As relações de raça e classe na implementação das cotas sociais no processo seletivo para Cursos de Graduação da UFES- 2006/2016**. Tese de Doutorado Apresentado no Programa de Pós Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2014.

SAWAIA, Bader Burihan. A temporalidade do “agora cotidiano” na análise da identidade territorial. **Revista Margem**, São Paulo, n. 5, p. 81-95, dez.1996.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e Culturas da Infância. Instituto de Crianças. Projeto “As Marcas dos Tempos: a Interculturalidade nas Culturas da Infância”**. Universidade do Minho. 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Crianças: educação, culturas e cidadania activa refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 23,p. 17-39, 2005a.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. Educação & Sociedade**. Campinas, São Paulo, v. 26, n. 91,p. 361-378, maio/ago. 2005b.de Doutorado Apresentado no Programa de Pós Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2014.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA. Petronilha Beatriz Gonçalves, **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. In: FONSECA, Marcus Vinicius, SILVA, Carolina Mostaro Neves da, FERNANDES, Alexsandra Borges, **Relações Étnico-Raciais e Educação no Brasil**, Mazza edições, Coleção Pensar a Educação, série seminários, Belo Horizonte, 2011, p. 11 - 37.

SILVA, Nádía Maria Cardoso da. **Universidade no Brasil: colonialismo, colonialidade e descolonização numa perspectiva negra**. **Revista Interinstitucional**

Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 3 N. 3, 2018, pp. 233-257. Disponível em:< <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/29814>>. Acesso em: 03 de novembro de 2021.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira et al. **O processo histórico de Mato Grosso**. 1ª Ed., Cuiabá: Guaicurus 190 e 2ª Ed., Cuiabá: Guaicurus,1991.

SCHWARCZ, Lilia K. Moritz. **O espetáculo das raças cientistas: instituições e questões raciais no Brasil - 1870 – 1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SKIDMORE, Thomas. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

STERING, Silvia Maria dos Santos.**O desafio da qualificação para o trabalho na perspectiva do Proeja no IFMT - Política, fato e possibilidades**. Tese de Doutorado. Universidade Julio de Mesquita Filho-Unesp Rio Claro. São Paulo-SP, 2015.

STERING, Silvia Maria dos Santos. **Ritmos e tons das ações instituintes da educação popular: um olhar fenomenológico da Orquestra de Flautas Meninos do Pantanal**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, Área de Concentração Educação, Cultura e Sociedade, Linha de Pesquisa: Movimentos Sociais e Educação, Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso. UFMT. 2008.

SIGAUT, François. **Observações sobre a técnica e a tecnologia**. Techniques & Culture, 40- 49, 52-53, 2009. Tradução Olivier Allain e Paulo Wollinger. Texto não publicado, elaborado com fins exclusivamente didáticos, 2017.

SILVA, P. V. B. ; TRIGO, R. A. E. ; MARCAL, J. A. . Movimentos negros e Direitos Humanos. **Revista Diálogo Educacional** (PUCPR). Curitiba, v. 13, n. 39, p. 559- 581, maio/ago. 2013

SILVA, P. V. B. ; ARAUJO, D. C. . **Educação em Direitos Humanos e Promoção da Igualdade Racial. Linhas Críticas** (UnB), v. 17, p. 483-505, 2011.

SILVA, Flávia Carolina. PALUDO, Karina Inês. **Racismo Implícito: Um olhar para a educação Infantil**.Disponível em<https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2011/5643_3318.pdf>. Acesso em 23/06/2021.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**, Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SOUZA, Luciene.A Importância da Lei 10639/03 na educação Infantil. São Paulo: Centro de Estudos das Relações do Trabalho e Desigualdades- CEERT-2016. Disponível em:<<https://ceert.org.br/noticias/educacao/11085/a-importancia-da-lei-1063903-na-educacao-infantil--artigo>>. Acesso em 23/06/2021.

SOUZA, Jessé. **A elite do Atraso: Da Escravidão à Lava Jato**. LeYa: 2017, São Paulo.

TAPIAS, José Antonio Pérez. **Educar a partir da interculturalidade: exigências curriculares para o diálogo entre culturas**. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013. Cap. 7. p. 126-136.

TEIXEIRA, Maria Aparecida Silva Bento. **Resgatando a minha bisavó: discriminação racial no trabalho e resistência na voz dos trabalhadores negros**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1992, 135 p. (Dissertação, Mestrado em Psicologia Social).

TEIXEIRA, M. de P. **Negros na universidade: identidade e trajetória de ascensão social no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira**. Rio de Janeiro: Ed. Relume-Dumará, 2003.

TERÊNCIO, Marlos Gonçalves; SOARES, Dulce Helena Penna. **A internet como ferramenta para o desenvolvimento da identidade profissional**. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 8, n. 2, p. 139-145, 2003.

VANNUCHI, Maria Beatriz Costa Carvalho. **A Violência Nossa de Cada Dia: O Racismo à Brasileira**, in *O Racismo e o Negro no Brasil, questões para a Psicanálise, Perspectiva*, São Paulo, 2017.

VERGER, Pierre. **Retratos da Bahia – 1946 à 1952**. Salvador: Ed. Corrupio, 2002

VIEIRA, Paulo Alberto dos Santos II ;MEDEIROS, Priscila Martins I. *Por Narrativas Outras: Educação e Desracialização da Experiência Negra no Brasil*. <https://doi.org/10.1590/198053145497>

VEIGA, I P A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva** In: VEIGA, Ilma Passos A. (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: São Paulo: Papyrus, 2003.

ZEIHER, Helga. **O Tempo no cotidiano das crianças**. In: BONDIOLI, Ana (org). **O tempo no cotidiano infantil: perspectivas de pesquisa e estudo de casos**. Tradução Fernanda L. Ortale e Ilse Pachol Moreira. São Paulo: Cortez, 2004. p. 173-189.

WALSH, Catherine. **Introducion - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad**. In: WALSH, C. *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial*. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver**. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009a. p. 12-42.

WALSH, C. **Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial**. In: *Memórias del Seminario Internacional "Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad"*, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007. <Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13582/13582.PDF>>. Acesso em: 20 fev. 2021.

ANEXOS

**ANEXO I - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DIRETORA E COORDENADORA DO
CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL SEBASTIANA GERMANA DA
CONCEIÇÃO/DISTRITO DE CANGAS-POCONÉ MT.**

OBS. Explicar os objetivos e foco do estudo, porque a escola foi escolhida para ser pesquisada; sigilo das informações; liberdade de responder; pedir licença para gravar.	
<u>Quem entrevistar:</u> pessoas vinculadas à direção da escola: diretor(a), coordenador(a) pedagógico(a).	
I – IDENTIFICAÇÃO	
1.1 Da Escola: município, endereço, telefone, email.	
1.2 Do Entrevistado: nome, idade, formação, função	
II – ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO DAS CRIANÇAS	
2.1 Critérios de matrícula /Demanda na comunidade.	
2.2 Gestão da escola/ Participação da comunidade e famílias.	
2.3 Especificidades do calendário da escola.	
2.4 Condições da Estrutura Física/Manutenção/Limpeza...	
2.5 Projeto político-pedagógico (existência de documento escrito).	
2.6 Critérios de agrupamento das crianças/número de turmas e de crianças por turma	
2.7 Organização das experiências com as crianças:	
a) Organização das atividades diárias (existência de rotina planejada) com as crianças.	
b) Materiais disponíveis para as crianças (de 0 a 3 e de 4 a 6 anos)	
b) Uso dos espaços internos e externos da escola.	
c) Organização do sono, banho e alimentação das crianças (de 0 a 3 e de 4 a 6 anos) .	
2.8 Transporte das crianças moradoras da zona rural para a escola/Responsabilidade/Condições/Trajetos.	
2.9 Inclusão de crianças com deficiência (se existe e como ocorre o atendimento).	
2.10 Formação continuada dos professores e demais profissionais/Periodicidade/Tema/Organização.	
2.11 Participação das famílias no cotidiano da escola/Reuniões/Ações.	
2.12 Conhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e das Diretrizes da Educação do Campo.	
III – OPINIÕES / SUGESTÕES SOBRE O TEMA	
3.1 A CEI Vovó Sebastiana Germana da Conceição atende crianças de comunidades quilombola? Especifique.	
3.2 Como está sendo aplicada a lei 10.639/03 e 11645/08 na Proposta Política Pedagógica (PPP) na CEI Vovó Sebastiana Germana da Conceição?	
3.4 Acredita-se que o racismo deve ser tratado Pedagogicamente pela Instituição ou só quando acontecer algum caso evidente no CEI?	
3.6 Sugestões para melhoria ou para uma política de Educação Infantil inclusiva sem preconceito e racismo.	
3.7 Deseja expressar mais alguma ideia, sugestão ou tem alguma pergunta?	
Nossos agradecimentos!	

**ANEXO II - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES/AS DO CENTRO DE
EDUCAÇÃO INFANTIL SEBASTIANA GERMANA DA CONCEIÇÃO/DISTRITO DE
CANGAS-POCONÉ MT.**

<p>OBS. Explicar os objetivos e foco do estudo, porque a escola foi escolhida para ser pesquisada; sigilo das informações; liberdade de responder; pedir licença para gravar.</p> <p><u>Quem entrevistar:</u> professoras e professores que atuam na Instituição.</p>	
I – IDENTIFICAÇÃO	
1.1 Do Entrevistado: nome, idade, formação, função, qual turma atua?	
1.3 Há quanto tempo atua na educação infantil? E nessa Instituição?	
II – ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO DAS CRIANÇAS	
2.1 A trajetória histórica do negro é estudada?	
2.2 Gestão da escola/ Participação da comunidade e famílias.	
2.3 Acredita-se que o racismo deve ser tratado Pedagogicamente pela escola ou quando acontecer algum caso evidente na escola?	
2.4 Como professor (a) você reavalia sua prática refletindo sobre valores e conceitos que traz introjetados sobre o povo negro e sua cultura, repensando suas ações cotidianas?	
2.5 O trato das questões raciais, é contextualizado na realidade da criança, como é trabalhado?	
2.6 Projeto político-pedagógico (existência de documento escrito) você tem conhecimento?	
2.7 Organização das experiências com as crianças:	
a) Organização das atividades diárias (existência de rotina planejada) com as crianças.	
b) Materiais disponíveis para as crianças (de 0 a 3 e de 4 a 6 anos)	
b) Uso dos espaços internos e externos da escola.	
c) Organização do sono, banho e alimentação das crianças (de 0 a 3 e de 4 a 6 anos)	
2.8 Formação continuada dos professores e demais profissionais/Periodicidade/Tema/Organização.	
2.9 Participação das famílias no cotidiano da escola/Reuniões/Ações.	
2.10. Conhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e das Diretrizes da Educação do Campo.	
2.11 Como está sendo aplicada a lei 10.639/03 e 11645/08 na Proposta Política Pedagógica (PPP) na CEI Vovó Sebastiana Germana da Conceição?	
2.12 Você professor(a) já presenciou alguma situação de racismo com a criança na Instituição? Se puder relate a situação.	
2.13 Acredita-se que o racismo deve ser tratado Pedagogicamente pela Instituição ou só quando acontecer algum caso evidente não CEI?	
2.14 Sugestões para melhoria ou para uma política de Educação Infantil inclusiva sem preconceito e racismo.	
2.15 Deseja expressar mais alguma ideia, sugestão ou tem alguma pergunta?	
Nossos agradecimentos!	

**ANEXO III- ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFISSIONAIS DE APOIO ESCOLAR DO
CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL SEBASTIANA GERMANA DA
CONCEIÇÃO/DISTRITO DE CANGAS-POCONÉ MT.**

OBS. Explicar os objetivos e foco do estudo, porque a escola foi escolhida para ser pesquisada; sigilo das informações; liberdade de responder; pedir licença para gravar.	
<u>Quem entrevistar:</u> profissionais de apoio escolar.	
I – IDENTIFICAÇÃO	
1.1 Do Entrevistado: nome, idade, formação, função	
1.4 Há quanto tempo trabalha nessa instituição de educação infantil?	
1.4 Qual o sentido de trabalhar nessa escola com essa função?	
II – ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO DAS CRIANÇAS	
2.1 Explica como funciona a sua função e como se relaciona com os demais adultos profissionais da escola.	
2.2 Explica como funciona a sua função e como se relaciona com as crianças.	
2.3 Explica como funciona a sua função e como se relaciona com as famílias das crianças.	
2.4 Condições da Estrutura Física/Manutenção/Limpeza.	
2.5 Para fazer as refeições há critérios a seguir?	
2.6 Como é a aceitação da criança quanto às refeições ?	
2.7 Você alguma vez presenciou situação de racismo com a criança negra no espaço da instituição? Explique	
2.8 Acredita que o racismo deve ser tratado Pedagogicamente pela Instituição ou só quando acontecer algum caso evidente não CEI?	
2.9 Você tem conhecimento da Lei 10.639/03 e 11645/08? A Instituição realiza suas atividades pedagógicas de acordo com essas leis?	
2.10 Você tem conhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e das Diretrizes da Educação do Campo?	
2.14 Sugestões para melhoria ou para uma política de Educação Infantil inclusiva sem preconceito e racismo.	
2.15 Deseja expressar alguma ideia, sugestão ou tem alguma pergunta?	
Nossos Agradecimentos!	

**ANEXO IV- ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PAIS DE CRIANÇAS MATRICULADAS NO
CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL SEBASTIANA GERMANA DA
CONCEIÇÃO/DISTRITO DE CANGAS-POCONÉ MT.
ANEXO IV- ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PAIS**

OBS. Explicar os objetivos e foco do estudo, porque a escola foi escolhida para ser pesquisada; sigilo das informações; liberdade de responder; pedir licença para gravar.	
<u>Quem entrevistar:</u> pais da criança.	
I – IDENTIFICAÇÃO	
1.1 Do Entrevistado: nome, idade, formação, profissão	
1.5 Em qual Comunidade você mora?	
II – ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO DAS CRIANÇAS	
2.1 Como pais ou responsáveis, você participa das atividades no CEI Sebastiana Germana da Conceição?	
2.2 O que destaca como importante na educação das crianças ?	
2.3 Gosta do jeito como seu filho (a) é cuidado e educado por esta Instituição?	
2.4 Você alguma vez percebeu situação de racismo com a criança na Instituição?	
2.5 Seu filho ou filha já reclamou de alguma situação de racismo com ela na Creche?	
2.5 Pontos positivos e negativos do atendimento das crianças no CEI Sebastiana Germana da Conceição.	
2.6 Sugestões para melhoria do atendimento á criança na Instituição pesquisada.	
Nossos agradecimentos!	

**ANEXO V/1- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE- Sujeitos da
pesquisa (Diretora)**

Convidamos V. S^a, _____ Diretora do Centro de Educação Infantil Sebastiana Germana da Conceição, localizada no Distrito de Cangas no município de Poconé /MT para participar, como voluntário/a da pesquisa que está sendo realizada pela Mestranda Cira Alves Martins no curso de Mestrado em Educação/Cáceres-MT. Após a leitura deste documento, caso aceite fazer parte desse estudo, favor assinar ao final, as duas vias, uma que ficará com a (o) Senhora (o) e a outra para a pesquisadora responsável. Em caso de recusa, será compreendido e não haverá penalidades nem críticas. As dúvidas poderão ser dirimidas no Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT pelo telefone: (65) 3221 0000 ou pelo e-mail: cep@unemat.br.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do projeto: RACISMO SILENCIOSO NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS-UM FENÔMENO A SER DESVELADO NO CEI SEBASTIANA GERMANA DA CONCEIÇÃO NO DISTRITO DE CANGAS REGIÃO PANTANEIRA EM POCONÉ-MT.

Pesquisadora responsável

Prof.^a Dra. Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira
Endereço: Rua Travessa Comunitária n. 31 Bairro: Jardim Celeste . Cidade:
Cáceres-MT- CEP: 78200-000
Telefone: 65 99629 8242
e-mail: waldineiaferreira@hotmail.com

Pesquisadora (orientanda)

Cira Alves Martins
Rua 13 de maio n. 01 Bairro: Distrito de Cangas
Cidade: Poconé-MT CEP 78.178-000
Telefone: (65) 99250 5739
e-mail: cirajulio@hotmail.com

Descrição da pesquisa:

O presente projeto de pesquisa intitulado “Racismo Silencioso na Educação Infantil-um fenômeno a ser desvelado na CEI Sebastiana Germana da Conceição no Distrito de Cangas na região Pantaneira em Poconé-MT. Tem como objetivo geral Compreender se há práticas de racismo com a criança negra e como isso é trabalho no processo educativo das crianças de uma Instituição de Educação Infantil do/no Campo localizado no Distrito de Cangas em Poconé-MT. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa de natureza explicativa.

Devido a pandemia da Corona virus, que afetou o mundo de uma forma triste onde seres humanos estão perdendo a vida, e todos os setores da sociedade teve que se reorganizar. A educação, de uma forma nunca vista, necessitou interromper as atividades escolares presenciais no início do ano de 2020, como forma de preservação da vida.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou o Parecer nº 5/2020 que orientou a reorganização do calendário escolar em toda a educação básica e IES, abrindo a possibilidade do uso de atividades pedagógicas não presenciais, e as Instituições tiveram que se organizar para retomar as aulas de forma não presencial. Com isso a metodologia desta pesquisa precisou ser repensada, pois não teremos crianças e momentos de interações na Instituição o inviabiliza a observação participativa. Dessa forma

realizaremos pesquisa bibliográfica, entrevistas não presenciais que serão realizadas com os sujeitos participantes da pesquisa: diretora, coordenadora, professores, equipe de apoio escolar e pais. Os instrumentos que serão utilizados são: Celular para gravar áudio, imagem, caderno de campo.

Depois de reunidos os dados, estes serão descritos, confrontados, através do procedimento metodológico qualitativo com uma abordagem fenomenológica e decolonial, porque queremos perceber as formas, as marcas e os enfrentamentos ou não do racismo, que aliás, é estrutural em toda a sociedade brasileira.

Sempre tendo a ética, sigilo, compromisso como parâmetro para com os sujeitos e a pesquisa. Apresentamos aqui alguns possíveis riscos que possam ocorrer durante a pesquisa e as medidas mitigadoras (ações) para cada possível risco.

Possível risco para participante Diretor(a)

- Risco de contaminação pelo Covid 19;
- Receio do participante quanto ao sigilo da pesquisa, de seus dados pessoais e das informações por ele fornecidas;
- Constrangimento para responder algumas questões feitas pela pesquisadora;
- Prejuízo pelo tempo dispensado para a pesquisa;
- Desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio e vídeo;
- Receio de que a participação na pesquisa represente divulgação de informações institucionais não autorizadas pela Instituição à qual está vinculado.

Medidas mitigadoras para cada possível risco:

- ✓ Quanto ao risco de contaminação pelo Covid 19, como forma de evitar o contágio, vamos evitar atividades presenciais e qualquer tipo de aglomeração. A visita na Instituição será realizada com agendamento antecipado e deverá respeitar todas as medidas sanitárias repassadas pelos órgãos reguladores, tais como: respeitar o distanciamento na hora de visita na instituição, usar máscaras, álcool gel, higienizar as mãos regularmente, higienizar os materiais como envelope com as entrevistas e o TCLE que serão enviados para os pais, funcionários e professores e na devolutiva repetir o processo de higienização. A pesquisadora disponibilizará álcool em gel ou álcool 70% à Instituição para a higienização humana, dos envelopes e o espaço onde esses envelopes ficarão armazenados até serem recolhidos. Evitando assim qualquer risco de contaminação da pessoa que irá preparar, entregar e receber os envelopes.
- ✓ Quanto ao risco de receio do participante diretor(a) referente ao sigilo da pesquisa, de seus dados pessoais e das informações por ele fornecidas: Será reforçado que durante todo o processo, será mantido o sigilo acerca dos pesquisados e o direito de estes poderem se retirar da pesquisa, em qualquer tempo sem qualquer prejuízo ou julgamento crítico.
- ✓ Quanto ao risco de constrangimento para responder algumas questões feitas pela pesquisadora: Para evitar este constrangimento, será realizado via telefone ligação explicando o projeto, a necessidade da pesquisa, a importância da participação dos sujeitos, a liberdade do participante em expor suas ideias, reforçando o compromisso com o sigilo com a ética, agindo sempre de forma discreta e

compreensiva. Será mencionado que o participante poderá desistir da pesquisa a qualquer momento se assim quiser e sem nenhum tipo de punição ou críticas. Quanto aos benefícios será resguardado seu direito de cidadão para poder usufruir dos resultados da pesquisa que é pública, para leitura, reflexão e possíveis futuros estudos.

- ✓ Quanto ao risco de prejuízo pelo tempo dispensado para a pesquisa: Para evitar este prejuízo será realizado um agendamento prévio considerando a melhor data e horário para que o participante possa atender ligação, e dialogar sobre a pesquisa.
- ✓ Quanto ao risco de desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante qualquer etapa da pesquisa. Por telefone será realizado um diálogo sobre a possível necessidade de gravação de áudio, a fim de possibilitar melhor, mais correta e fidedigna análise posterior das informações obtidas, reforçando o compromisso com o sigilo da pesquisa, das informações e dos direitos à imagem e voz do participante;
- ✓ Quanto ao risco de alterações de visão de mundo, de relacionamentos e de comportamentos em função de reflexões sobre o trabalho profissional e seu papel enquanto gestor institucional: Será realizado diálogo prévio sobre objetivos da pesquisa para a sociedade, esclarecendo a liberdade do participante em expressar suas reflexões, ciente de que as informações transmitidas com base em suas experiências são sigilosas e serão utilizadas de forma genérica na pesquisa.
- ✓ Quanto ao receio de que a participação na pesquisa represente divulgação de informações institucionais não autorizadas pela Instituição à qual está vinculado: Será informado ao participante diretor (a) que a Instituição à qual está vinculado foi previamente comunicada sobre a pesquisa, todos os seus objetivos e etapas, concordando em fornecer as informações institucionais pertinentes a pesquisa e autorizando a utilização de meios necessários de coleta de dados, por meio do Termo de Compromisso Institucional.
- ✓ Quanto ao risco de não compreensão da importância ou necessidade do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Para evitar esse risco a pesquisadora fará via ligação telefônica, a leitura do TCLE , explicando sua importância e necessidade para a pesquisa, e sanando as dúvidas que surgirem.
- ✓ Quanto ao benefício da pesquisa, os sujeitos participantes serão informados que a pesquisa é de caráter público, dessa forma os participantes, Instituições envolvidas e sociedade em geral poderão apropriar-se dos resultados da pesquisa para possíveis leituras, estudos, reflexões, e que também possa contribuir como fonte de pesquisa para futuros pesquisadores.

Esclarecimentos

Fica esclarecida a importância de todos os sujeitos na realização da pesquisa, no entanto cada sujeito tem o direito de querer participar ou não. Caso aceite participar, assinará o TCLE- Termo de Consentimento Livre Esclarecido, caso não aceite participar estes não sofrerão nenhuma punição ou críticas, sendo compreendido e respeitado a sua decisão. Os participantes poderão desistir de participar do projeto a qualquer momento, e também não sofrerão punição ou crítica, sendo totalmente compreendida a possibilidade de não seguir participando da pesquisa e faremos os devidos

agradecimentos. As identificações dos sujeitos não serão expostas durante a pesquisa e nem nas publicações do trabalho, garantindo assim o anonimato dos participantes. Contudo se algum participante manifestar o interesse em ver seu nome divulgado na pesquisa e nas publicações, estes terão o pedido atendido e deverão autorizar no TCLE.

Quaisquer recursos ou reclamações poderão ser encaminhados à pesquisadora responsável.

Benefícios decorrentes da participação na pesquisa

Os resultados da pesquisa serão de caráter público, dessa forma os sujeitos, instituição envolvida e sociedade em geral poderão apropriar-se resultados da pesquisa, rediscuti-los e propor novas reflexões acerca dos estudos sobre o racismo na educação infantil.

Período de participação

A referida pesquisa está previsto em seu cronograma o período de junho a julho de 2021.

Estando assim de acordo, assinam o presente Termo de Consentimento as partes envolvidas.

Poconé - MT, _____ de _____.

Nome: _____

Cargo: _____

Endereço: _____

RG _____

Assinatura _____

Autoriza divulgação do seu nome durante a pesquisa e nas publicações?

() SIM () NÃO

Responsável pela Pesquisa

Cira Alves Martins - Mestranda em Educação – UNEMAT

**ANEXO V/2- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – Sujeitos da pesquisa
(coordenadora pedagógica)**

Convidamos V. S^a, _____ Coordenadora Pedagógica do Centro de Educação Infantil Sebastiana Germana da Conceição, localizada no Distrito de Cangas no município de Poconé /MT para participar, como voluntário/a da pesquisa que está sendo realizada pela Mestranda Cira Alves Martins no curso de Mestrado em Educação/Cáceres-MT. Após a leitura deste documento, caso aceite fazer parte desse estudo, favor assinar ao final, as duas vias, uma que ficará com a (o) Senhora (o) e a outra para a pesquisadora responsável. Em caso de recusa não haverá penalidades. As dúvidas poderão ser dirimidas no Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT pelo telefone: (65) 3221 0000 ou pelo e-mail: cep@unemat.br.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do projeto: RACISMO SILENCIOSO NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS-UM FENÔMENO A SER DESVELADO NO CEI SEBASTIANA GERMANA DA CONCEIÇÃO NO DISTRITO DE CANGAS REGIÃO PANTANEIRA EM POCONÉ-MT.

Pesquisadora responsável

Prof^ª. Dra. Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira
Endereço: Rua Travessa Comunitária n. 31 Bairro: Jardim Celeste . Cidade:
Cáceres-MT- CEP: 78200-000
Telefone: 65 99629 8242
e-mail: waldineiaferreira@hotmail.com

Pesquisadora (orientanda)

Cira Alves Martins
Rua 13 de maio n. 01 Bairro: Distrito de Cangas
Cidade: Poconé-MT CEP 78.178-000
Telefone: (65) 99250 5739
e-mail: cirajulio@hotmail.com

Descrição da pesquisa:

O presente projeto de pesquisa intitulado “Racismo Silencioso na Educação Infantil-um fenômeno a ser desvelado na CEI Sebastiana Germana da Conceição no Distrito de Cangas na região Pantaneira em Poconé-MT, tem como objetivo geral Compreender se há práticas de racismo com a criança negra e como isso é trabalho no processo educativo das crianças de uma Instituição de Educação Infantil do/no Campo localizado no Distrito de Cangas em Poconé-MT. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa de natureza explicativa.

Devido a pandemia da Corona vírus, que afetou o mundo de uma forma triste onde seres humanos estão perdendo a vida, e todos os setores da sociedade teve que se reorganizar. A educação, de uma forma nunca vista, necessitou interromper as atividades escolares presenciais no início do ano de 2020, como forma de preservação da vida.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou o Parecer nº 5/2020 que orientou a reorganização do calendário escolar em toda a educação básica e IES, abrindo a possibilidade do uso de atividades pedagógicas não presenciais, e as Instituições tiveram que se organizar para retomar as aulas de forma não presencial. Com isso a metodologia desta pesquisa precisou ser repensada, pois não teremos

crianças e momentos de interações na Instituição o inviabiliza a observação participativa. Dessa forma realizaremos pesquisa bibliográfica, entrevistas não presenciais que serão realizadas com os sujeitos participantes da pesquisa: diretora, coordenadora, professores, equipe de apoio escolar e pais. Os instrumentos que serão utilizados são: Celular para gravar áudio, imagem, caderno de campo.

Depois de reunidos os dados, estes serão descritos, confrontados, através do procedimento metodológico qualitativo com uma abordagem fenomenológica e decolonial, porque queremos perceber as formas, as marcas e os enfrentamentos ou não do racismo, que aliás, é estrutural em toda a sociedade brasileira.

Sempre tendo a ética, sigilo, compromisso como parâmetro para com os sujeitos e a pesquisa.

Apresentamos aqui alguns possíveis riscos que possam ocorrer durante a pesquisa e as medidas mitigadoras (ações) para cada possível risco.

Possível risco para participante Diretor(a)

Risco de contaminação pelo Covid 19;

- Receio do participante quanto ao sigilo da pesquisa, de seus dados pessoais e das informações por ele fornecidas;
 - Constrangimento para responder algumas questões feitas pela pesquisadora;
 - Prejuízo pelo tempo dispensado para a pesquisa;
 - Desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio e vídeo;
 - Receio de que a participação na pesquisa represente divulgação de informações institucionais não autorizadas pela Instituição à qual está vinculado.
- ✓ Quanto ao risco de contaminação pelo Covid 19, como forma de evitar o contágio, vamos evitar atividades presenciais e qualquer tipo de aglomeração. A visita da pesquisadora na Instituição será realizada com agendamento antecipado e deverá respeitar todas as medidas sanitárias repassadas pelos órgãos reguladores, tais como: respeitar o distanciamento na hora de visita na instituição, usar máscaras, álcool gel, higienizar as mãos regularmente, higienizar os materiais como envelope com as entrevistas e o TCLE que serão enviados para os professores, profissionais de apoio e pais. E na devolutiva repetir o processo de higienização. A pesquisadora disponibilizará álcool em gel ou álcool 70% à Instituição para a higienização humana, dos envelopes e o espaço onde esses envelopes ficarão armazenados até serem recolhidos. Evitando assim qualquer risco de contaminação da pessoa que irá preparar, entregar e receber os envelopes.
- ✓ Quanto ao risco de receio do participante coordenador referente ao sigilo da pesquisa, de seus dados pessoais e das informações por ele fornecidas: Será reforçado que durante todo o processo, será mantido o sigilo acerca dos pesquisados e o direito de estes poderem se retirar da pesquisa, em qualquer tempo sem qualquer prejuízo ou julgamento crítico.
- ✓ Quanto ao risco de constrangimento para responder algumas questões feitas pela pesquisadora: Para evitar este constrangimento, será realizado via telefone ligação explicando o projeto, a necessidade da pesquisa, a importância da participação dos sujeitos, a liberdade do participante em expor suas ideias, reforçando o compromisso com o sigilo com a ética, agindo sempre de forma discreta e

compreensiva. Será mencionado que o participante poderá desistir da pesquisa a qualquer momento se assim quiser e sem nenhum tipo de punição ou críticas. Quanto aos benefícios será resguardado seu direito de cidadão para poder usufruir dos resultados da pesquisa que é pública, para leitura, reflexão e possíveis futuros estudos. Quanto ao risco de prejuízo pelo tempo dispensado para a pesquisa: Para evitar este prejuízo será realizado um agendamento prévio considerando a melhor data e horário para que o participante possa atender ligação, e dialogar sobre a pesquisa.

- ✓ Quanto ao risco de desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante qualquer etapa da pesquisa. Por telefone será realizado um diálogo sobre a possível necessidade de gravação de áudio, a fim de possibilitar melhor, mais correta e fidedigna análise posterior das informações obtidas, reforçando o compromisso com o sigilo da pesquisa, das informações e dos direitos à imagem e voz do participante;
- ✓ Quanto ao risco de alterações de visão de mundo, de relacionamentos e de comportamentos em função de reflexões sobre o trabalho profissional e seu papel enquanto gestor institucional: Será realizado diálogo prévio sobre objetivos da pesquisa para a sociedade, esclarecendo a liberdade do participante em expressar suas reflexões, ciente de que as informações transmitidas com base em suas experiências são sigilosas e serão utilizadas de forma genérica na pesquisa.
- ✓ Quanto ao receio de que a participação na pesquisa represente divulgação de informações institucionais não autorizadas pela Instituição à qual está vinculado: Será informado ao participante coordenador que a Instituição à qual está vinculado foi previamente comunicada sobre a pesquisa, todos os seus objetivos e etapas, concordando em fornecer as informações institucionais pertinentes a pesquisa e autorizando a utilização de meios necessários de coleta de dados, por meio do Termo de Compromisso Institucional.
- ✓ Quanto ao risco de não compreensão da importância ou necessidade do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Para evitar esse risco a pesquisadora fará via ligação telefônica, a leitura do TCLE, explicando sua importância e necessidade para a pesquisa, e sanando as dúvidas que surgirem.
- ✓ Quanto ao benefício da pesquisa, os sujeitos participantes serão informados que a pesquisa é de caráter público, dessa forma os participantes, Instituições envolvidas e sociedade em geral poderão apropriar-se dos resultados da pesquisa para possíveis leituras, estudos, reflexões, e que também possa contribuir como fonte de pesquisa para futuros pesquisadores.

Esclarecimentos

Fica esclarecida a importância de todos os sujeitos na realização da pesquisa, no entanto cada sujeito tem o direito de querer participar ou não. Caso aceite participar, assinará o TCLE- Termo de Consentimento Livre Esclarecido, caso não aceite participar estes não sofrerão nenhuma punição ou críticas, sendo compreendido e respeitado a sua decisão. Os participantes poderão desistir de participar do projeto a qualquer momento, e também não sofrerão punição ou crítica, sendo totalmente compreendida a possibilidade de não seguir participando da pesquisa e faremos os devidos agradecimentos. As identificações dos sujeitos não serão expostas durante a pesquisa e nem nas

publicações do trabalho, garantindo assim o anonimato dos participantes. Contudo se algum participante manifestar o interesse em ver seu nome divulgado na pesquisa e nas publicações, estes terão o pedido atendido e deverão autorizar no TCLE.

Quaisquer recursos ou reclamações poderão ser encaminhados à pesquisadora responsável.

Benefícios decorrentes da participação na pesquisa

Os resultados da pesquisa serão de caráter público, dessa forma os sujeitos participantes, instituição envolvida e sociedade em geral poderão apropriar-se resultados da pesquisa, rediscuti-los e propor novas reflexões acerca dos estudos sobre o racismo na educação infantil.

Período de participação

A referida pesquisa está previsto em seu cronograma o período de junho a julho de 2021.

Estando assim de acordo, assinam o presente Termo de Consentimento as partes envolvidas.

Poconé - MT, _____ de _____.

Nome: _____

Cargo: _____

Endereço: _____

RG _____

Assinatura _____

Autoriza divulgação do seu nome durante a pesquisa e nas publicações?

() SIM () NÃO

Responsável pela Pesquisa

Cira Alves Martins - Mestranda em Educação – UNEMAT

**ANEXO V/3- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – Sujeitos da pesquisa
(Professores)**

Convidamos V. S^a, _____ professor(a) do Centro de Educação Infantil Sebastiana Germana da Conceição, localizada no Distrito de Cangas no município de Poconé /MT para participar, como voluntário/a da pesquisa que está sendo realizada pela Mestranda Cira Alves Martins no curso de Mestrado em Educação/Cáceres-MT. Após a leitura deste documento, caso aceite fazer parte desse estudo, favor assinar ao final, as duas vias, uma que ficará com a (o) Senhora (o) e a outra para a pesquisadora responsável. Em caso de recusa não haverá penalidades. As dúvidas poderão ser dirimidas no Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT pelo telefone: (65) 3221 0000 ou pelo e-mail: cep@unemat.br.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do projeto: RACISMO SILENCIOSO NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS-UM FENÔMENO A SER DESVELADO NO CEI SEBASTIANA GERMANA DA CONCEIÇÃO NO DISTRITO DE CANGAS REGIÃO PANTANEIRA EM POCONÉ-MT.

Pesquisadora responsável

Prof^a. Dra. Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira
Endereço: Rua Travessa Comunitária n. 31 Bairro: Jardim Celeste . Cidade:
Cáceres-MT- CEP: 78200-000
Telefone: 65 99629 8242
e-mail: waldineiaferreira@hotmail.com

Pesquisadora (orientanda)

Cira Alves Martins
Rua 13 de maio n. 01 Bairro: Distrito de Cangas
Cidade: Poconé-MT CEP 78.178-000
Telefone: (65) 99250 5739
e-mail: cirajulio@hotmail.com

Descrição da pesquisa:

O presente projeto de pesquisa intitulado “Racismo Silencioso na Educação Infantil-um fenômeno a ser desvelado na CEI Sebastiana Germana da Conceição no Distrito de Cangas na região Pantaneira em Poconé-MT, tem como objetivo geral Compreender se há práticas de racismo com a criança negra e como isso é trabalho no processo educativo das crianças de uma Instituição de Educação Infantil do/no Campo localizado no Distrito de Cangas em Poconé-MT. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa de natureza explicativa.

Devido a pandemia da Corona virus, que afetou o mundo de uma forma triste onde seres humanos estão perdendo á vida, e todos os setores da sociedade teve que se reorganizar. A educação, de uma forma nunca vista, necessitou interromper as atividades escolares presenciais no início do ano de 2020, como forma de preservação da vida.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou o Parecer nº 5/2020 que orientou a reorganização do calendário escolar em toda a educação básica e IES, abrindo a possibilidade do uso de atividades pedagógicas não presenciais, e as Instituições tiveram que se organizar para retomar as aulas de forma não presencial. Com isso a metodologia desta pesquisa precisou ser repensada, pois não teremos

crianças e momentos de interações na Instituição o inviabiliza a observação participativa. Dessa forma realizaremos pesquisa bibliográfica, entrevistas não presenciais que serão realizadas com os sujeitos participantes da pesquisa: diretora, coordenadora, professores, equipe de apoio escolar e pais. Os instrumentos que serão utilizados são: Celular para gravar áudio, imagem, caderno de campo.

Depois de reunidos os dados, estes serão descritos, confrontados, através do procedimento metodológico qualitativo com uma abordagem fenomenológica e decolonial, porque queremos perceber as formas, as marcas e os enfrentamentos ou não do racismo, que aliás, é estrutural em toda a sociedade brasileira.

Sempre tendo a ética, sigilo, compromisso como parâmetro para com os sujeitos e a pesquisa.

Possíveis riscos para participante professor(a):

- Risco de contaminação pelo Covid 19;
- Receio do participante quanto ao sigilo da pesquisa, de seus dados pessoais e das informações por ele fornecidas;
- Constrangimento para responder algumas questões feitas pela pesquisadora;
- Prejuízo pelo tempo dispensado para a pesquisa;
- Desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio e vídeo;
- Alterações de visão de mundo, de relacionamentos e de comportamentos em função de reflexões sobre o tema da pesquisa;
- Receio de expor suas condições pessoais em relação a Instituição de Ensino a que está vinculado;
- Não compreensão da importância ou necessidade do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;

Apresentamos aqui medidas mitigadoras (ações) para possíveis riscos que possam ocorrer no decorrer da pesquisa .

- ✓ Quanto ao risco de contaminação pelo Covid 19, como forma de evitar o contágio, vamos evitar atividades presenciais e qualquer tipo de aglomeração. A visita da pesquisadora na Instituição será realizada com agendamento antecipado e deverá respeitar todas as medidas sanitárias repassadas pelos órgãos reguladores, tais como: respeitar o distanciamento na hora de visita na instituição, usar máscaras, álcool gel, higienizar as mãos regularmente, higienizar os materiais como envelope com as entrevistas e o TCLE que serão enviados para os professores, profissionais de apoio e pais. E na devolutiva repetir o processo de higienização. A pesquisadora disponibilizará álcool em gel ou álcool 70% à Instituição para a higienização humana, dos envelopes e o espaço onde esses envelopes ficarão armazenados até serem recolhidos. Evitando assim qualquer risco de contaminação da pessoa que irá preparar, entregar e receber os envelopes.
- ✓ Quanto ao risco de contaminação ao receber o envelope com Termo Consentimento Livre Esclarecido TCLE e as perguntas da entrevista, este serão entregue em 1 envelope que serão

esterilizados com álcool em gel e entregue aos professores. A devolutiva deverá ser no mesmo envelope e cada professor fará a higienização com álcool e gel e deixará na instituição em seguida a pesquisadora fará outro processo de higienização e recolherá o envelope com os termos e entrevistas. Eliminando possibilidades de contaminação.

- ✓ Quanto ao risco de receio do participante professor referente ao sigilo da pesquisa, de seus dados pessoais e das informações por ele fornecidas: Será reforçado que durante todo o processo, será mantido o sigilo acerca dos pesquisados e o direito de estes poderem se retirar da pesquisa, em qualquer tempo sem qualquer prejuízo ou julgamento crítico.
- ✓ Quanto ao risco de constrangimento para responder algumas questões feitas pela pesquisadora: Para evitar este constrangimento realizaremos via telefone, um diálogo explicando os objetivos da pesquisa e a liberdade do participante em expor ou não expor suas ideias, reforçando o compromisso com o sigilo e ética, agindo sempre de forma discreta e compreensiva na abordagem.
- ✓ Quanto ao risco de prejuízo pelo tempo dispensado para a pesquisa: Para evitar este prejuízo será realizado um agendamento prévio considerando a melhor data e horário para que o participante possa atender ligação, e dialogar sobre a pesquisa.
- ✓ Quanto ao risco de desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante qualquer etapa da pesquisa. Por telefone será realizado um diálogo sobre a possível necessidade de gravação de áudio, a fim de possibilitar melhor, mais correta e fidedigna análise posterior das informações obtidas, reforçando o compromisso com o sigilo da pesquisa, das informações e dos direitos à imagem e voz do participante;
- ✓ Quanto ao receio de que a participação na pesquisa represente divulgação de informações institucionais não autorizadas pela Instituição à qual está vinculado: Será informado via telefone ao participante professora que a Instituição à qual está vinculado foi previamente comunicada sobre a pesquisa, todos os seus objetivos e etapas, concordando em fornecer as informações institucionais pertinentes a pesquisa e autorizando a utilização de meios necessários de coleta de dados, por meio do Termo de Compromisso Institucional.
- ✓ Quanto ao risco de não compreensão da importância ou necessidade do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Para evitar esse risco a pesquisadora fará via ligação telefônica, a leitura do TCLE , explicando sua importância e necessidade para a pesquisa, e sanando as dúvidas que surgirem.
- ✓ Quanto ao benefício da pesquisa, os sujeitos participantes serão informados que a pesquisa é de caráter público, dessa forma os participantes, Instituições envolvidas e sociedade em geral poderão apropriar-se dos resultados da pesquisa para possíveis leituras, estudos, reflexões, e que também possa contribuir como fonte de pesquisa para futuros pesquisadores.

Esclarecimentos

Fica esclarecida a importância de todos os sujeitos na realização da pesquisa, no entanto cada sujeito tem o direito de querer participar ou não. Caso aceite participar, assinará o TCLE- Termo de Consentimento Livre Esclarecido, caso não aceite participar estes não sofrerão nenhuma punição ou

críticas, sendo compreendido e respeitado a sua decisão. Os participantes poderão desistir de participar do projeto a qualquer momento, e também não sofrerão punição ou crítica, sendo totalmente compreendida a possibilidade de não seguir participando da pesquisa e faremos os devidos agradecimentos. As identificações dos sujeitos não serão expostas durante a pesquisa e nem nas publicações do trabalho, garantindo assim o anonimato dos participantes. Contudo se algum participante manifestar o interesse em ver seu nome divulgado na pesquisa e nas publicações, estes terão o pedido atendido e deverão autorizar no TCLE.

Quaisquer recursos ou reclamações poderão ser encaminhados à pesquisadora responsável.

Benefícios decorrentes da participação na pesquisa

Os resultados da pesquisa serão de caráter público, dessa forma os sujeitos, instituição envolvida e sociedade em geral poderão apropriar-se resultados da pesquisa, rediscuti-los e propor novas reflexões acerca dos estudos sobre o racismo na educação infantil.

Período de participação

A referida pesquisa está previsto em seu cronograma o período de junho a julho de 2021.

Estando assim de acordo, assinam o presente Termo de Consentimento as partes envolvidas.

Poconé - MT, _____ de _____.

Nome: _____

Cargo: _____

Endereço: _____

RG _____

Assinatura _____

Autoriza divulgação do seu nome durante a pesquisa e nas publicações?

() SIM () NÃO

Responsável pela Pesquisa

Cira Alves Martins - Mestranda em Educação – UNEMAT

**ANEXO V/4- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – Sujeitos da pesquisa
(Profissionais do Apoio Escolar)**

Convidamos o Sr. (a), _____ profissional de apoio escolar do Centro de Educação Infantil Sebastiana Germana da Conceição, localizada no Distrito de Cangas no município de Poconé /MT para participar, como voluntário/a da pesquisa que está sendo realizada pela Mestranda Cira Alves Martins no curso de Mestrado em Educação/Cáceres-MT. Após a leitura deste documento, caso aceite fazer parte desse estudo, favor assinar ao final, as duas vias, uma que ficará com a (o) Senhora (o) e a outra para a pesquisadora responsável. Em caso de recusa não haverá penalidades. As dúvidas poderão ser dirimidas no Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT pelo telefone: (65) 3221 0000 ou pelo e-mail: cep@unemat.br.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do projeto: RACISMO SILENCIOSO NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS-UM FENÔMENO A SER DESVELADO NO CEI SEBASTIANA GERMANA DA CONCEIÇÃO NO DISTRITO DE CANGAS REGIÃO PANTANEIRA EM POCONÉ-MT.

Pesquisadora responsável

Profª. Dra. Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira
Endereço: Rua Travessa Comunitária n. 31 Bairro: Jardim Celeste . Cidade: Cáceres-MT- CEP: 78200-000
Telefone: 65 99629 8242
e-mail: waldineiaferreira@hotmail.com

Pesquisadora (orientanda)

Cira Alves Martins
Rua 13 de maio n. 01 Bairro: Distrito de Cangas
Cidade: Poconé-MT CEP 78.178-000
Telefone: (65) 99250 5739
e-mail: cirajulio@hotmail.com

Descrição da pesquisa:

Senhores profissionais do apoio escolar, este projeto de pesquisa intitulado “Racismo Silencioso na Educação Infantil-um fenômeno a ser desvelado na CEI Sebastiana Germana da Conceição no Distrito de Cangas na região Pantaneira em Poconé-MT, tem como objetivo geral Compreender se há práticas de racismo com a criança negra e como isso é trabalho no processo educativo das crianças de uma Instituição de Educação Infantil do/no Campo localizado no Distrito de Cangas em Poconé-MT. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa de natureza explicativa.

Devido a pandemia da Corona virus, que afetou o mundo de uma forma triste onde seres humanos estão perdendo a vida, e todos os setores da sociedade teve que se reorganizar. A educação, de uma forma nunca vista, necessitou interromper as atividades escolares presenciais no início do ano de 2020, como forma de preservação da vida.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou o Parecer nº 5/2020 que orientou a reorganização do calendário escolar em toda a educação básica e IES, abrindo a possibilidade do uso de atividades pedagógicas não presenciais, e as Instituições tiveram que se organizar para retomar as aulas

de forma não presencial. Com isso a metodologia desta pesquisa precisou ser repensada, pois não teremos crianças e momentos de interações na Instituição o inviabiliza a observação participativa. Dessa forma realizaremos pesquisa bibliográfica, entrevistas não presenciais que serão realizadas com os sujeitos participantes da pesquisa: diretora, coordenadora, professores, equipe de apoio escolar e pais. Os instrumentos que serão utilizados são: Celular para gravar áudio, imagem, caderno de campo.

Depois de reunidos os dados, estes serão descritos, confrontados, através do procedimento metodológico qualitativo com uma abordagem fenomenológica e decolonial, porque queremos perceber as formas, as marcas e os enfrentamentos ou não do racismo, que aliás, é estrutural em toda a sociedade brasileira.

Sempre tendo a ética, sigilo, compromisso como parâmetro para com os sujeitos e a pesquisa. Apresentamos aqui alguns possíveis riscos que possam ocorrer durante as pesquisa para o participante profissional do apoio escolar.

- Risco de contaminação pelo Covid 19;
- Receio do participante quanto ao sigilo da pesquisa, de seus dados pessoais e das informações por ele fornecidas;
- Constrangimento para responder algumas questões feitas pela pesquisadora;
- Prejuízo pelo tempo dispensado para a pesquisa;
- Desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio e vídeo;
- Alterações de visão de mundo, de relacionamentos e de comportamentos em função de reflexões sobre o tema da pesquisa;
- Receio de expor suas condições pessoais em relação a Instituição de Ensino a que está vinculado;
- Não compreensão da importância ou necessidade do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;

Medidas mitigadoras (ações) para cada possível risco:

- ✓ Quanto ao risco de contaminação pelo Covid 19, como forma de evitar o contágio, vamos evitar atividades presenciais e qualquer tipo de aglomeração. A visita da pesquisadora na Instituição será realizada com agendamento antecipado e deverá respeitar todas as medidas sanitárias repassadas pelos órgãos reguladores, tais como: respeitar o distanciamento na hora de visita na instituição, usar máscaras, álcool gel, higienizar as mãos regularmente, higienizar os materiais como envelope com as entrevistas e o TCLE que serão enviados para os professores, profissionais de apoio e pais. E na devolutiva repetir o processo de higienização. A pesquisadora disponibilizará álcool em gel ou álcool 70% à Instituição para a higienização humana, dos envelopes e o espaço onde esses envelopes ficarão armazenados até serem recolhidos. Evitando assim qualquer risco de contaminação da pessoa que irá preparar, entregar e receber os envelopes.
- ✓ Quanto ao risco de receio do participante do apoio escolar referente ao sigilo da pesquisa, de seus dados pessoais e das informações por ele fornecidas: Será reforçado que durante todo o processo,

será mantido o sigilo acerca dos pesquisados e o direito de estes poderem se retirar da pesquisa, em qualquer tempo sem qualquer prejuízo ou julgamento crítico.

- ✓ Quanto ao risco de prejuízo pelo tempo dispensado para a pesquisa: Para evitar este prejuízo será realizado um agendamento prévio considerando a melhor data e horário para que o participante possa atender ligação, e dialogar sobre a pesquisa.
- ✓ Quanto ao risco e medo da divulgação de imagem e áudio. Quanto a isso por telefone será realizado um diálogo sobre a possível necessidade de gravação de áudio e ou imagem, a fim de possibilitar melhor, mais correta e fidedigna análise posterior das informações obtidas, para isso será reforçado o compromisso com a ética e sigilo na pesquisa
- ✓ Quanto ao risco de constrangimento para responder algumas questões feitas pela pesquisadora: Para evitar este constrangimento realizaremos via telefone, um diálogo explicando os objetivos da pesquisa e a liberdade do participante em expor ou não expor suas ideias, reforçando o compromisso com o sigilo e ética, agindo sempre de forma discreta e compreensiva.
- ✓ Quanto ao receio de que a participação na pesquisa represente divulgação de informações institucionais não autorizadas pela Instituição à qual está vinculado: Será informado via telefone ao participante professora que a Instituição à qual está vinculado foi previamente comunicada sobre a pesquisa, todos os seus objetivos e etapas, concordando em fornecer às informações institucionais pertinentes a pesquisa e autorizando a utilização de meios necessários de coleta de dados, por meio do Termo de Compromisso Institucional.
- ✓ Quanto ao risco de não compreensão da importância ou necessidade do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Para evitar esse risco a pesquisadora fará via ligação telefônica, a leitura do TCLE , explicando sua importância e necessidade para a pesquisa, e sanando as dúvidas que surgirem.
- ✓ Quanto ao benefício da pesquisa, os sujeitos participantes serão informados que a pesquisa é de caráter público, dessa forma os participantes, Instituições envolvidas e sociedade em geral poderão apropriar-se dos resultados da pesquisa para possíveis leituras, estudos, reflexões, e que também possa contribuir como fonte de pesquisa para futuros pesquisadores.

Esclarecimentos

Fica esclarecida a importância de todos os sujeitos na realização da pesquisa, no entanto cada sujeito tem o direito de querer participar ou não. Caso aceite participar, assinará o TCLE- Termo de Consentimento Livre Esclarecido, caso não aceite participar estes não sofrerão nenhuma punição ou críticas, sendo compreendido e respeitado a sua decisão. Os participantes poderão desistir de participar do projeto a qualquer momento, e também não sofrerão punição ou crítica, sendo totalmente compreendida a possibilidade de não seguir participando da pesquisa e faremos os devidos agradecimentos. As identificações dos sujeitos não serão expostas durante a pesquisa e nem nas publicações do trabalho, garantindo assim o anonimato dos participantes. Contudo se algum participante

manifestar o interesse em ver seu nome divulgado na pesquisa e nas publicações, estes terão o pedido atendido e deverão autorizar no TCLE.

Quaisquer recursos ou reclamações poderão ser encaminhados à pesquisadora responsável.

Benefícios decorrentes da participação na pesquisa

Os resultados da pesquisa serão de caráter público, dessa forma os sujeitos, instituição envolvida e sociedade em geral poderão apropriar-se resultados da pesquisa, rediscuti-los e propor novas reflexões acerca dos estudos sobre o racismo na educação infantil.

Período de participação

A referida pesquisa está previsto em seu cronograma o período de junho a julho de 2021.

Estando assim de acordo, assinam o presente Termo de Consentimento as partes envolvidas.

Poconé - MT, _____ de _____.

Nome: _____

Cargo: _____

Endereço: _____

RG _____

Assinatura _____

Autoriza divulgação do seu nome durante a pesquisa e nas publicações?

() SIM () NÃO

Responsável pela Pesquisa

Cira Alves Martins - Mestranda em Educação – UNEMAT

**ANEXO V/5- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – Sujeitos da pesquisa
(Pai ou mãe)**

Convidamos o Sr. (a), _____ pai ou mãe, do aluno (a) do Centro de Educação Infantil Sebastiana Germana da Conceição, localizada no Distrito de Cangas no município de Poconé/MT para participar, como voluntário/a da pesquisa que está sendo realizada pela Mestranda Cira Alves Martins no curso de Mestrado em Educação/Cáceres-MT. Após a leitura deste documento, caso aceite fazer parte desse estudo, favor assinar ao final, as duas vias, uma que ficará com o senhor ou com a senhora e a outra via ficará com a pesquisadora responsável. Em caso de não poder aceitar participar, isso será compreendido e não haverá penalidades nem críticas a vossa pessoa. As dúvidas poderão ser dirimidas no Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT pelo telefone: (65) 3221 0000 ou pelo e-mail: cep@unemat.br.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do projeto: RACISMO SILENCIOSO NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS-UM FENÔMENO A SER DESVELADO NO CEI SEBASTIANA GERMANA DA CONCEIÇÃO NO DISTRITO DE CANGAS REGIÃO PANTANEIRA EM POCONÉ-MT.

Pesquisadora responsável

Profª. Dra. Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira
Endereço: Rua Travessa Comunitária n. 31 Bairro: Jardim Celeste . Cidade: Cáceres-MT- CEP: 78200-000
Telefone: 65 99629 8242
e-mail: waldineiaferreira@hotmail.com

Pesquisadora (orientanda)

Cira Alves Martins
Rua 13 de maio n. 01 Bairro: Distrito de Cangas
Cidade: Poconé-MT CEP 78.178-000
Telefone: (65) 99250 5739
e-mail: cirajulio@hotmail.com

Descrição da pesquisa:

Senhores pais, este projeto de pesquisa intitulado “Racismo Silencioso na Educação Infantil-um fenômeno a ser desvelado na CEI Sebastiana Germana da Conceição no Distrito de Cangas na região Pantaneira em Poconé-MT, tem como objetivo geral Compreender se há práticas de racismo com a criança negra e como isso é trabalho no processo educativo das crianças de uma Instituição de Educação Infantil do/no Campo localizado no Distrito de Cangas em Poconé-MT. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa de natureza explicativa.

Os senhores e as senhoras estão sabendo e acompanhando pela televisão e rádio, que o mundo está sofrendo a pandemia da Corona vírus, que afetou o mundo de uma forma triste onde seres humanos, sendo idosos, jovens ou crianças estão perdendo a vida. Então todos os setores da sociedade teve que se reorganizar. E as escolas e creches, necessitou interromper as atividades escolares presenciais no início do ano de 2020, como forma de preservação da vida.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou o Parecer nº 5/2020 que orientou a reorganização do calendário escolar em toda a educação básica e superior, abrindo a possibilidade do uso

de atividades pedagógicas não presenciais, e as Instituições tiveram que se organizar para retomar as aulas de forma não presencial. Com isso a metodologia desta pesquisa precisou ser repensada, pois não teremos crianças e momentos de interações na Instituição o inviabiliza a observação participativa. Também não realizaremos roda de conversa e entrevista presencial. As entrevistas serão realizadas com os sujeitos participantes da pesquisa, diretora, professores, funcionários de apoio escolar e os pais. O termo de autorização e as perguntas da entrevista serão enviados em um envelope juntamente com as atividades das crianças. Esse envelope será totalmente higienizado tanto na entrega para os pais como na devolução na Creche. Estaremos tomando todos os cuidados possíveis para que possamos realizar a pesquisa e preservar as nossas valorosas vidas. Os instrumentos que serão utilizados são: Celular para gravar áudio, imagem, caderno de campo.

Depois de reunidos os dados, estes serão descritos, confrontados, através do procedimento metodológico qualitativo com uma abordagem fenomenológica e decolonial. Sempre tendo a ética, sigilo, compromisso como parâmetro para com os sujeitos e a pesquisa.

Senhores pais apresentamos aqui alguns riscos que possam ocorrer durante a realização da pesquisa:

- Risco de contaminação pelo Covid 19;
- Receio do participante quanto ao sigilo da pesquisa, de seus dados pessoais e das informações por ele fornecidas;
- Constrangimento para responder algumas questões feitas pela pesquisadora;
- Prejuízo pelo tempo dispensado para a pesquisa;
- Desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio e vídeo;
- Alterações de visão de mundo, de relacionamentos e de comportamentos em função de reflexões sobre o tema da pesquisa;
- Não compreensão da importância ou necessidade do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;

Medidas mitigadoras (ações) que realizaremos para evitar possíveis riscos:

- ✓ Quanto ao risco de contaminação pelo Covid 19, como forma de evitar o contágio, vamos evitar atividades presenciais e qualquer tipo de aglomeração. Através de ligação telefônica conversar com os pais ou responsáveis. Informar que o TCLE termo Consentimento Livre Esclarecido (autorização para participar da pesquisa) e as perguntas da entrevista serão enviados pelo envelope da Instituição juntamente com as atividades das crianças. Que os mesmos serão higienizados com álcool gel para entregar aos pais e na devolutiva esse envelope será novamente higienizado. Eliminando possíveis riscos de contaminação pelo Covid 19. A pesquisadora disponibilizará sachês com álcool gel para ser encaminhado dentro do envelope para que os pais possam higienizar as folhas e os envelopes para devolução na Creche. Os pais receberão orientação de como manusear e utilizar os sachês com álcool gel. Também serão orientados para usarem máscaras desde quando

saírem de casa, durante a permanência na Creche para retirar os envelopes e no retornar para casa. Ao chegarem na Instituição os mesmos terão suas mãos higienizadas com álcool gel. Faremos o possível para evitarmos a contaminação da Covid 19 e assim estaremos preservando vidas.

- ✓ Quanto ao risco de receio dos participantes pais referente ao sigilo da pesquisa, de seus dados pessoais e das informações por ele fornecidas: Será reforçado que durante todo o processo, será mantido o sigilo acerca dos pesquisados e o direito de estes poderem se retirar da pesquisa, em qualquer tempo sem qualquer prejuízo ou julgamento crítico.
- ✓ Quanto ao risco de constrangimento para responder algumas questões feitas pela pesquisadora: Para evitar este constrangimento será conversado e explicado via telefone os objetivos da pesquisa e a liberdade do participante pai ou mãe em expor ou não expor suas ideias, reforçando o compromisso com o sigilo, agindo sempre de forma discreta e compreensiva na abordagem.
- ✓ Quanto ao risco e medo da divulgação de imagem e áudio. Quanto a isso por telefone será realizado um diálogo sobre a possível necessidade de gravação de áudio e ou imagem, a fim de possibilitar melhor, mais correta e fidedigna análise posterior das informações obtidas, para isso será reforçado o compromisso com a ética e sigilo na pesquisa.
- ✓ Quanto ao risco de não compreensão da importância ou necessidade do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Para evitar esse risco a pesquisadora fará via ligação telefônica, a leitura explicativa do TCLE , explicando o que é, sua importância e necessidade para a pesquisa, e que só poderá participar da pesquisa se assinar o Termo.
- ✓ Quanto ao benefício da pesquisa, os sujeitos participantes serão informados que a pesquisa é de caráter público, dessa forma os participantes, Instituições envolvidas e sociedade em geral poderão apropriar-se dos resultados da pesquisa para possíveis leituras, estudos, reflexões, e que também possa contribuir como fonte de pesquisa para futuros pesquisadores.

Esclarecimentos

Fica esclarecida a importância de todos os sujeitos na realização da pesquisa, no entanto cada sujeito tem o direito de querer participar ou não. Caso aceite participar, assinará o TCLE- Termo de Consentimento Livre Esclarecido, caso não aceite participar estes não sofrerão nenhuma punição ou críticas, sendo compreendido e respeitado a sua decisão. Os participantes poderão desistir de participar do projeto a qualquer momento, e também não sofrerão punição ou crítica, sendo totalmente compreendida a possibilidade de não seguir participando da pesquisa e faremos os devidos agradecimentos. As identificações dos sujeitos não serão expostas durante a pesquisa e nem nas publicações do trabalho, garantindo assim o anonimato dos participantes. Contudo se algum participante manifestar o interesse em ver seu nome divulgado na pesquisa e nas publicações, estes terão o pedido atendido e deverão autorizar no TCLE.

Quaisquer recursos ou reclamações poderão ser encaminhados à pesquisadora responsável.

Benefícios decorrentes da participação na pesquisa

Os resultados da pesquisa serão de caráter público, dessa forma os sujeitos, instituição envolvida e sociedade em geral poderão apropriar-se resultados da pesquisa, rediscuti-los e propor novas reflexões acerca dos estudos sobre o racismo na educação infantil.

Período de participação

A referida pesquisa está previsto em seu cronograma o período de junho a julho de 2021.

Estando assim de acordo, assinam o presente Termo de Consentimento as partes envolvidas.

Poconé - MT, _____ de _____.

Nome: _____

Cargo: _____

Endereço: _____

RG _____

Assinatura _____

Autoriza divulgação do seu nome durante a pesquisa e nas publicações?

SIM **NÃO**

Responsável pela Pesquisa

Cira Alves Martins - Mestranda em Educação – UNEMAT