



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação

Erika Jennifer Honorio Pereira

**Crianças e relações étnico-raciais –
Perspectivas decoloniais**

Rio de Janeiro

2021

Erika Jennifer Honorio Pereira

**Crianças e relações étnico-raciais –
Perspectivas decoloniais**

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação

Orientador: Prof^o Dr^o José Jairo Vieira

Rio de Janeiro

2021

Erika Jennifer Honorio Pereira

**Crianças e relações étnico-raciais –
Perspectivas decoloniais**

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação

Banca examinadora:

Prof. Dr. José Jairo Vieira (Orientador)
Faculdade de Educação – UFRJ

Prof^a. Dr^a. Manuela Ferreira
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto/Portugal

Prof^a. Dr^a. Iolanda de Oliveira
Faculdade de Educação - UFF

Prof^a. Dr^a. Vera Maria Ramos de Vasconcellos
Faculdade de Educação - UERJ

Prof^a. Dr^a. Ana Ivenicki
Faculdade de Educação - UFRJ

Rio de Janeiro

2021

CIP - Catalogação na Publicação

PP436c Pereira, Erika Jennifer Honorio
Crianças e relações étnico-raciais: perspectivas
decoloniais / Erika Jennifer Honorio Pereira. --
Rio de Janeiro, 2021.
207 f.

Orientador: José Jairo Vieira.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio
de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, 2021.

1. Crianças. 2. Relações étnico-raciais. 3.
Decolonialidade. 4. Interculturalidade crítica. 5.
Interseccionalidade. I. Vieira, José Jairo, orient.
II. Título.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter chegado até aqui, agradeço por sua bondade, fidelidade e graça.

À família, por sonharem junto este sonho, pelas orações e pelo apoio incondicional. Minha gratidão ao meu pai Edson, por sua disponibilidade em ajudar-me, pela leitura atenta da versão final deste trabalho, obrigada por apoiar-me. A minha mãe Cirlei, por seu amor, pela forma paciente com que sempre me incentiva. Agradeço pelos valores com que me educou e por ser tão inspiradora. A minha irmã Roberta, por sua amizade, por ter embarcado comigo na viagem rumo a Portugal, pelas ótimas conversas e as muitas risadas, agradeço por estares sempre ao meu lado. Amada família, muito obrigada.

As crianças do JI por terem me acolhido tão bem, por partilharem seus mundos de vida, pelos momentos alegres que tivemos, bem como à educadora do grupo por abrir-me a porta do JI, por toda receptividade à pesquisa.

Ao Prof^o José Jairo, pela acolhida no grupo de pesquisa, por todo apoio e pela confiança depositada no decurso deste trabalho.

À Prof^a Manuela Ferreira, pela disponibilidade em receber-me na FPCEUP, por partilhar tantos conhecimentos, pelas suas sugestões e contribuições para com este trabalho.

À Prof^a Vera Vasconcellos, pela parceria desde o mestrado, por sua generosidade e pelas contribuições em todas as etapas deste trabalho.

Às Professoras Iolanda Oliveira e Ana Ivenicki, pelos apontamentos na banca de qualificação e pelas contribuições para com esta tese.

Aos amigos, pelo apoio, pela compreensão nos períodos de ausência e por vibrarem junto com a realização deste trabalho.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráficos

Gráfico 1- Distribuição das teses e dissertações por regiões

Gráfico 2- Distribuição das teses e dissertações por ano (2003-2018)

Quadro

Quadro 1- Levantamento de dissertações e teses sobre Educação Infantil e raça (2018-2014)

Figuras

Figura 1- Mapa de Portugal

Figura 2 - Mapa da área metropolitana do Porto

Figura 3 - Perfil do grupo

Figura 4 - OCEPE – aprendizagens a promover

Figura 5 - Foto da área da casinha (restaurante) e médico

Figura 6 - Foto da área do computador + área da biblioteca

Figura 7 - Foto da área dos jogos de construção e pista

Figura 8 - Foto da área dos jogos de mesa

Figura 9 - Foto da área do ateliê

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Distribuições das pesquisas entre teses e dissertações

Tabela 02 – Distribuições das pesquisas pelo ano de publicação

Tabela 03 – Pesquisadores que identificaram ou não seu pertencimento étnico-racial

Tabela 04 – *Locus* da pesquisa

Tabela 05 – Sujeitos da investigação

Tabela 06 – Métodos das pesquisas

Tabela 07 – Distribuições das pesquisas pelo ano de publicação (2003-2013)

Tabela 08 – Nacionalidades mais representativas de imigrantes residentes em Portugal

Tabela 09 – Solicitações de Nacionalidade em 2018

Tabela 10 – Nados-vivos de mães residentes em Portugal

Tabela 11 – Estabelecimentos nos ensinos pré-escolar em Portugal

Tabela 12 – População estrangeira com estatuto legal de residente em Portugal

Tabela 13 – Idade das crianças do grupo

Tabela 14 – Ano de entrada no JI

Tabela 15 – Distribuição do grupo quanto ao gênero

Tabela 16 – Nacionalidade das crianças do grupo

Tabela 17 – Nacionalidade das crianças imigrantes

Tabela 18 – Perfil - nacionalidade das crianças imigrantes

Tabela 19 – Perfil dos Educadores da Infância por sexo

Tabela 20 – As famílias

Tabela 21 – Trabalho famílias imigrantes

Tabela 22 – Percurso no contexto do JI

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMP	Área Metropolitana do Porto
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DGEEC	Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EM	Ensino Médio
FPCEUP	Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto
IDS	Índice de desenvolvimento social
JI	Jardim de Infância
LADECORGEN	Laboratório de Desigualdade e Diversidade corpo, raça e gênero na Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEI:P&E	Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa & Extensão
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PALOPs	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
SEF	Serviço de Estrangeiros e Fronteiras
SI	Sociologia da Infância
UE	União Europeia
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

RESUMO

PEREIRA, Erika Jennifer Honorio. Crianças e *relações étnico-raciais* – *Perspectivas decoloniais*. 2021. 207f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

Esta tese tem como tema as crianças e as relações étnico-raciais. Foi realizada uma pesquisa qualitativa por meio da observação participante em um Jardim de Infância localizado no Porto/Portugal, com crianças de 3 a 6 anos de idade. O grupo de crianças apresentava um perfil particular do ponto de vista da diversidade étnico-racial - crianças portuguesas e crianças filhas de imigrantes oriundas da Guiné-Bissau, Brasil, Bangladesh, Índia, Tibet e Kirguistão, que eram a maioria – e do gênero - apenas 2 meninas. O objetivo geral da pesquisa foi investigar com as crianças saberes, experiências, apropriações e interpretações relacionados à raça/etnia. Os objetivos específicos foram: 1) Interseccionar o objeto de estudo identificando e definindo variáveis de diferença e/ou desigualdade presentes nas relações entre crianças com origens multiétnicas; 2) Analisar nas práticas educativas, convergências ou divergências, a partir da proposta de Educação Intercultural Crítica; 3) Discutir/Construir, a partir da pesquisa empírica, um quadro teórico e analítico de produção do conhecimento sobre a infância assentado nas ‘epistemologias do Sul’. A reflexividade metodológica foi acionada na assunção aos critérios éticos na pesquisa com as crianças e na abordagem do conhecimento como situado. O referencial teórico abordou os debates acerca dos estudos decoloniais, da interculturalidade crítica e da interseccionalidade pondo-os em diálogo com os contributos da Sociologia da Infância. A pesquisa permitiu refletir que nas relações entre crianças, interseccionadas as categorias estruturais de desigualdades: ser imigrante e negra(o) favorece um lugar de isolamento e no silenciamento quando preterido (a) entre os pares.

Palavras-chave: Crianças. Relações étnico-raciais. Decolonialidade. Interculturalidade crítica. Interseccionalidade.

ABSTRACT

PEREIRA, Erika Jennifer Honorio. *Crianças e relações étnico-raciais – Perspectivas decoloniais*. 2021. 207f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

This thesis has as its theme children and ethnic-racial relations. A qualitative research was carried out through participant observation in a kindergarten located in Porto/Portugal, with children aged 3 to 6 years old. The group of children had a particular profile from the point of view of ethnic-racial diversity - Portuguese children and children of immigrants from Guinea-Bissau, Brazil, Bangladesh, India, Tibet and Kyrgyzstan, who were the majority - and of gender - only 2 girls. The general objective of the research was to investigate knowledge, experiences, appropriations and interpretations related to race/ethnicity with children. The specific objectives were: 1) Intersect the object of study identifying and defining variables of difference and/or inequality present in the relationships between children with multiethnic origins; 2) Analyze in educational practices, convergences or divergences, from the proposal of Critical Intercultural Education; 3) Discuss/Build, from empirical research, a theoretical and analytical framework for the production of knowledge about childhood based on the 'epistemologies of the South'. The methodological reflexivity was activated in the assumption of ethical criteria in research with children and in the approach to knowledge as situated. The theoretical framework addressed the debates about decolonial studies, critical interculturality and intersectionality, putting them in dialogue with contributions from the Sociology of Childhood. The research showed that in the relationships between children, intersecting the structural categories of inequalities: being an immigrant and black favors a place of isolation between peers and silencing in the face of exclusion.

Keywords: Children. Ethnic-racial relations. Decoloniality. Critical interculturality. Intersectionality.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1.1 “Tia, existe flor preta?”	14
1.2 Escrevivências	16
1.3 Apresentação do problema de pesquisa	26
1.3.1 Crianças e infâncias	31
1.4 A pesquisa de campo	36
1.5 Objetivos	39
1.5.1 Objetivo Geral.....	40
1.5.2 Objetivos Específicos	40
1.6 Estrutura da tese	40
2 DECOLONIALIDADE E INTERCULTURALIDADE CRÍTICA	42
2.1 Modernidade/Colonialidade	43
2.2 Legados da colonialidade do poder na produção das diferenças étnico-raciais 46	
2.3 A colonialidade do Saber – Perspectivas epistemológicas subalternizadas	51
2.4 A colonialidade do Ser – Desumanização das populações negras	52
2.5 Colonialidade e branquitude	58
2.6 O projeto decolonial como um paradigma-outro	61
2.7 Interculturalidade crítica e Educação Intercultural	63
2.7.1 Educação intercultural	65
3 O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS COM CRIANÇAS?	69
3.1 Dados da produção do conhecimento no Brasil	69
3.2 Crianças e relações étnico-raciais nas pesquisas acadêmicas do período 2014-2018	71
3.3 De objetos a sujeitos – quem produz conhecimento sobre infância e relações étnico-raciais?	79
3.4 Interseções entre raça, gênero e classe, a partir das escrevivências das pesquisadoras	82
3.5 Uma análise do perfil metodológico das pesquisas	84
3.5.1 Crianças e relações étnico-raciais	87
3.6 Contribuições das pesquisas: desafios e perspectivas	91
4 OS CONTEXTOS DA INVESTIGAÇÃO E OS SEUS ATORES	94
4.1 Portugal	94

4.1.1 População imigrante em Portugal – Novos fluxos migratórios	96
4.1.2 Imigrantes negros em Portugal	98
4.1.3 Do negro colonizado ao imigrante africano – relações étnico-raciais em Portugal .	100
4.2 Porto	103
4.4 O Jardim de Infância.....	108
4.4.1 As crianças – Perfil do grupo.....	108
4.4.2. As crianças em suas singularidades - Quem é quem?	112
4.5 A Educação da Infância em Portugal	117
4.6 Os adultos	119
4.7 As famílias	120
5 A EXPERIÊNCIA DA PESQUISA	124
5.1 Procedimentos metodológicos.....	124
5.1.1 Por que pesquisar com as crianças?.....	127
5.1.2 A observação participante.....	129
5.1.3 “Queres brincar?” - A entrada no campo.....	132
5.1.4 “Vens cá brincar Erika, mas deixa o caderno aí!” – As questões ético-metodológicas na pesquisa com crianças	138
6 A construção das relações étnico-raciais no JI	145
6.1 As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e a Educação intercultural.....	145
6.2 “Da porta para dentro” – Espaço e tempo no JI	148
6.2.1 “Eles têm todos a sua particularidade e a sua particularidade é maravilhosa” – A identidade profissional da educadora.....	148
6.2.2 A organização espacial da sala de atividades do JI	153
6.2.3 “Tu tiveste um filho, este é da tua cor” – O que diz a organização do espaço acerca de uma proposta intercultural?.....	155
6.2.4 A rotina no JI	162
6.3 As crianças do JI e as relações étnico-raciais	165
6.3.1 “Só meninos”!.....	181
6.3.2 Zaila e o cabelo	183
6.3.2 “Quem falta? – Falta Zaila”	186
6.3.3 Português ou pretuguês?	188
CONCLUSÃO.....	191
REFERÊNCIAS	196

INTRODUÇÃO

*Se podes olhar, vê.
Se podes ver, repara.
(José Saramago¹)*

Esta tese iniciou-se com o desejo de compreender melhor e para tanto de melhor conhecer as crianças, os profissionais da educação e os processos educativos dos quais participam. Como toda pesquisa busca encontrar uma resposta científica a um problema que se apresenta na atualidade. Esta pesquisa teve por foco de investigação, o estudo das relações étnico-raciais com crianças, em contexto educativo.

A epígrafe escolhida para iniciar este trabalho, diz muito do que procurei desenvolver nesta pesquisa, olhar com as crianças em suas relações étnico-raciais, entre pares e com os adultos, para a partir deste olhar, reparar. Quer dizer, insistir no olhar, aprofundar esse olhar e então refletir no que se vê.

Não bastava somente olhar as crianças era necessário aproximar-me. Olhar *com* elas, conhecê-las, ouvi-las, para ir além.

Esse movimento de olhar-ver-reparar foi marcado por um intenso aprendizado. Primeiro, porque olhar com as crianças requeria ver-me também. Afetar-me.

Ademais, o olhar é espontâneo, contemplativo, mas o ver é investigativo. Quando vemos experienciamos problematizações, inquietações, desconfortos, lacunas, incertezas, o inesperado, possibilidades.

Ver e reparar demandam tempo, esforço, concentração, persistência. Processos que não se dão de imediato, por isso é sempre um desafio ver, rever, estudar, aprender, pesquisar, compreender e então criar algo novo e potente.

O que aprendemos a ver e reparar? Em uma sociedade capitalista, colonial, adultocêntrica, que se organiza por princípios de exclusão, com o aprofundamento das desigualdades sociais. Na qual, o racismo impõe classificações e hierarquizações entre negros e brancos. E os saberes das crianças considerado como algo menor?

¹ SARAMAGO, José. *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

Será que perdemos o costume de ver? Acostumamo-nos a viver assim, ou paramos de sonhar com outros mundos possíveis? Que papel temos diante de um contexto tão desafiador?

Se era/é necessário visibilizar as crianças e suas infâncias plurais, era também necessário perceber as invisibilidades que as marcavam. Que era possível estar com as crianças, mas não as ver, nem reparar nas tensões e sofrimentos ocasionados pelo racismo e pelas demais opressões.

Mas, era necessário olhar não apenas com as crianças cuja condição de negra estava marcada em seus corpos. Era preciso ver também com as crianças que pertenciam à categoria não marcada por sua condição racial, com as que pela branquitude fora alegado o poder de desaparecerem, de não serem vistas ou estudadas nas pesquisas no campo étnico-racial.

Era preciso ver com as crianças todas.

Era necessário perceber os processos relacionais e não as oposições binárias entre crianças negras X crianças brancas.

Era preciso buscar compreender as demais variáveis de diferença e desigualdade que marcavam as crianças complexificando a forma de ver.

O que/em que/em quem reparamos quando vemos?

Esta tese buscou ir ao encontro dos olhares das crianças, das tensões, transformações, resistências. O que elas veem quando olham, como interpretam e reinterpretem o mundo em que vivem?

1.1 “Tia, existe flor preta?”

Em minha vida pessoal, acadêmica e profissional fui atravessada por questões – problemas que envolviam as relações étnico-raciais. Estas me inquietavam e influenciaram a produção de questões investigativas, que culminaram na escrita deste trabalho. Dentre diversos acontecimentos que poderia narrar sobre a experiência de ser negra, compartilho uma que me marcou profundamente, quando na ocasião, professora de educação infantil.

Ao brincarmos de dramatizar a cantiga “A linda rosa juvenil”², as crianças se revezavam indo ao centro da roda assumindo os papéis de rosa, bruxa e rei. Enquanto uma das

² **A linda rosa juvenil**

A linda rosa juvenil, juvenil, juvenil

A linda rosa juvenil, juvenil

Vivia alegre em seu lar, em seu lar, em seu lar

crianças do grupo, uma menina negra, dirige-se ao centro da roda dramatizando a rosa, outra criança, uma menina branca me pergunta: “Mas tia, existe flor preta?”.

Uma pergunta inusitada, já que até aquele momento as crianças brincavam sem nenhum questionamento sobre as representações dos papéis. A brincadeira meio que para, respondo que sim, ao que soa como se fosse uma permissão, a flor preta volta a dançar e a roda continua. Entretanto, aquele questionamento passou a ecoar em mim.

As flores de cor preta são mais incomuns de serem vistas, mas não poderia me negar à reflexão: o que causava e representava aquele questionamento? Por que aquela criança negra não poderia ser rosa? Em um contexto social e escolar onde a ideologia racial está impregnada em nossos modos de pensar, sentir e agir, como é possível uma flor preta?

De fato, não era a primeira vez que havia me deparado com questões e inquietações sobre os sentidos e significados de se ser negro ou branco. A cruel realidade imposta a nós pessoas negras faz com que no decorrer de nossas vidas, a raça seja um marcador de preconceito, estereótipos e discriminações. De acordo com Quijano (1993), a ideia de raça e racismo se torna o princípio organizador que estrutura todas as múltiplas hierarquias do sistema-mundo.

É bem verdade que a vivência de uma pessoa negra, em uma sociedade marcada tão fortemente pela opressão à identidade negra, por si só não gera uma consciência política. É necessário como aponta Souza (1990) um processo de reconstrução identitária, de tornar-se negra/o.

Nesse processo de reconstrução fui percebendo que aquela pergunta, significava que do meu lugar de negra e naquele momento professora/ educadora da infância, a indignação frente ao racismo, me movia em uma luta pelas crianças, pela possibilidade de viverem em um ambiente educativo, em que fossem valorizadas nas suas diversidades. Decidi assumir

Vivia alegre em seu lar, em seu lar
 E um dia veio uma bruxa má, muito má, muito má
 Um dia veio uma bruxa má, muito má
 Que adormeceu a rosa assim, bem assim, bem assim
 Que adormeceu a rosa assim, bem assim
 E o tempo passou a correr, a correr, a correr
 E o tempo passou a correr, a correr
 E o mato cresceu ao redor, ao redor, ao redor
 E o mato cresceu ao redor, ao redor
 E um dia veio um belo rei, belo rei, belo rei
 E um dia veio um belo rei, belo rei
 Que despertou a rosa assim, bem assim, bem assim
 Que despertou a rosa assim, bem assim
 Batemos palmas para o rei, para o rei, para o rei
 Batemos palmas para o rei, para o rei

como compromisso pedagógico uma educação antirracista. Aliás, não era esta a razão pela qual havia me tornado professora? – acreditar que um mundo melhor era possível.

A pergunta “Tia, existe flor preta”, ou outras tantas questões que envolviam as relações étnico-raciais não podiam mais ser ignoradas ou silenciadas. Desenvolvi com as crianças e suas famílias um projeto para juntos buscarmos respostas, caminhos as questões produzidas pelo racismo que afetavam a todos nós.

Entendia que era necessário possuir maiores informações e formação para compreender esse fenômeno tão complexo que é o racismo, e como as crianças o significam e o ressignificam. Dediquei-me a pesquisar o tema, realizando as pesquisas de monografia³ e dissertação⁴ sobre a educação das relações étnico-raciais.

Deste lugar de enunciação proponho o estudo “Crianças e *relações étnico-raciais* – *Perspectivas decoloniais*”, assentado nas experiências⁵ que tive nos âmbitos profissionais, acadêmicos e pessoal. Partilho a consideração de Grosfoguel (2008, p.118) de “que falamos sempre a partir de um determinado lugar situado nas estruturas de poder. Ninguém escapa às hierarquias de classe, sexuais, de gênero, espirituais, linguísticas, geográficas e raciais do “sistema-mundo patriarcal/capitalista/colonial/moderno”. Por isso reconheço ser importante marcar o lócus de enunciação de onde parte esta pesquisa.

1.2 Escrevivências⁶

³ PEREIRA, Erika. J. H. **O Preconceito racial: origens e representações escolares**. Orientadora: Maria Elena V. Souza. 2006. 51 f. Pesquisa monográfica (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

⁴ PEREIRA, Erika Jennifer Honorio. **“Tia, existe flor preta?”: educar para as relações étnico-raciais**. Orientadora: Vera M. R. Vasconcellos. 2015. 183 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2015

⁵ “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (LAROSSA, 2002, p.21).

⁶ Termo cunhado por Conceição Evaristo, que diz respeito a um movimento de escrita de autoria de mulheres negras, principalmente. Baseia-se em vivências, experiências e memórias de si. Segundo Evaristo (2020) a história silenciada, o que não podia ser dito, nem escrito, as histórias que incomodam, desde o nível da questão pessoal, quanto da questão coletiva. A escrevivência quer justamente provocar essa fala, provocar essa escrita e provocar essa denúncia.

Este texto é um argumento a favor do conhecimento situado e corporificado e contra várias formas de postulados de conhecimento não localizáveis e, portanto, irresponsáveis. (HARAWAY, 2009, p.22).

Sou mulher, negra, brasileira e residi a maior parte de minha vida na zona norte da cidade do Rio de Janeiro, em um bairro que possui um baixo índice de desenvolvimento social - IDS⁷.

Cresci em uma família onde a fé e o amor eram abundantes.

Minhas memórias da infância transitam por afetos, histórias, brincadeiras e leituras.

As lembranças da escola são boas. Sempre gostei de estudar e de aprender coisas novas. Realizei a maior parte da trajetória escolar em instituições públicas de ensino. Os primeiros anos do ensino fundamental foram realizados em um colégio particular, que ficava próximo onde morávamos. Meus pais se esforçaram para colocar-nos, eu e minha irmã, no colégio particular, por acreditar que lá teríamos acesso a uma melhor educação.

Uma das recordações que tenho marcantes naquele período eram as aulas de redação, que eu gostava muito. No 5º ano havia um material específico de redação, nele havia um livro em branco, que deveríamos escrever reunindo as redações produzidas durante o ano. A professora acabou não utilizando. Explicou que havia matérias atrasadas e que não daria tempo de escrevermos, que devíamos fazer essa atividade nas férias. Eu fiz, não utilizei as redações que havia escrito nas aulas, acabei por escrever outras. Lembro-me de ter mostrado o livro para a família e deles elogiarem. Surgia ali um prazer pela escrita também.

A segunda etapa do ensino fundamental e as demais foram realizadas na rede pública de ensino. A transição entre essas etapas do EF foi sentida por mim na mudança para vários professores e disciplinas, e nas condições de infraestrutura. Deste primeiro período na escola pública me recordo que tínhamos professores muito comprometidos e dedicados, lembro-me também que o diretor da escola era negro e vários professores também. A escola era conhecida no bairro por ser uma boa escola. Para realizar a matrícula era necessário chegar bem cedo, enfrentar longas horas na fila, para conseguir uma vaga. A escola ficava bem perto da minha casa, cerca de menos de 10 minutos caminhando.

⁷ Segundo Cavallieri e Lopes (2008, p.1), “o IDS foi inspirado no conhecido Índice de Desenvolvimento Humano – IDH, calculado pela ONU (PNUD) para inúmeros países do mundo que, por sua vez tem servido de base para a construção de uma série de outros índices compostos. Sua finalidade é medir o grau de desenvolvimento social de uma determinada área geográfica em comparação com outras de mesma natureza”.

Conclui o EF em 1996, ano em que foi instituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) que estabelecia o ensino médio, como etapa final da Educação Básica. Naquela época havia um dualismo entre as escolas de nível médio, que ofereciam uma formação geral e as escolas, que ofereciam uma educação profissional técnica (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2006).

Frigotto (2007, p.1) reflete que a educação no Brasil tem de ser considerada como parte de uma totalidade histórica, que é “constituída e constituinte de um projeto dentro de uma sociedade cindida em classes, frações de classes e grupos sociais desiguais e com marcas históricas específicas”.

Um debate naquela época, que permanece até hoje seria qual propósito da educação profissional na formação dos estudantes negros, seria o de proporcionar mão de obra qualificada para o ingresso precoce no mercado de trabalho ou contribuir na redução das desigualdades sociais?

Na turma do 9º ano, basicamente todos almejavamos estudar em uma escola técnica, pois tínhamos uma profissão. Tínhamos naquela época 13 anos, mas com aquela idade, trabalhar e ter uma fonte de renda, subsistência já era uma preocupação para nós. E com aquela idade já tínhamos de escolher uma profissão. As escolas que ofereciam uma formação geral não eram necessárias provas, mas por não terem a profissionalização, não eram bem quistas por nós.

Fora o fato de as escolas técnicas oferecerem em sua formação uma profissionalização, para acesso ao ensino superior, a possibilidade de um estudante de origem popular, ingressar na faculdade, era estudar em uma ‘boa escola’ de ensino médio pública, que eram as estaduais técnicas ou as federais, estas ainda menos inacessíveis. Em geral os alunos, faziam cursos preparatórios particulares, para o ingresso nessas escolas, que acabavam por atender os alunos de situação financeira privilegiada.

Considero que o apoio da família e dos professores foram essenciais naquele momento, porque eles nos motivavam a continuar os estudos. Havia um estigma de quem tivesse estudado em uma escola pública, não conseguiria ter uma trajetória escolar prolongada, ou ingressar na universidade, ou ter uma carreira profissional bem-sucedida. Mas, os professores diziam, que se estudássemos, conseguiríamos passar nas provas e que tínhamos um futuro melhor. Eles eram muito empenhados e ofereciam aulas extras no contraturno para que pudessemos estar mais preparados para as provas e obter a aprovação.

O apoio da família também foi fundamental, eles empreenderam esforços, para que eu tivesse condições adequadas de estudar e priorizasse o estudo e não os encargos domésticos,

ao que percebo como revolucionário para o contexto da época, de uma cultura sexista, “que ensina as negras e na verdade a maioria das mulheres que o trabalho mental tem de ser sempre secundário aos afazeres domésticos (hooks⁸, 1995, p. 471)”.

Mas, as desigualdades sociais e educacionais eram muito grandes. Dadas às condições sociais, geográficas, educacionais que tínhamos, não era padrão conseguir romper com o ciclo de vulnerabilidade e racismo estrutural⁹ a que estávamos expostos. O papel e investimento desses ‘mais velhos’, das gerações anteriores (familiares e professores) foi fundamental no nosso êxito escolar, na possibilidade de acesso ao conhecimento e à educação, somada a formulação de políticas públicas educacionais mais universalistas.

Eu desejava ser professora e almejava estudar no Colégio Estadual Carmela Dutra. Fiz a inscrição, fui selecionada e comecei a cursar a Formação de professores. Lá tive as primeiras aproximações com as discussões do campo da Educação. Movida por uma forte paixão pelo ato de educar, tornei-me professora.

O acesso ao ensino médio (E.M.), se comparado ao ensino fundamental era mais dificultoso. Havia uma seleção para o ingresso ou prova, e as que eram tidas como boas escolas, não estavam localizadas no bairro que residia. Para estudar no Carmela Dutra percorria diariamente 38 km, cerca de uma hora para ir e outra hora para voltar e era necessário pegar dois ônibus para chegar à escola.

Após a conclusão do ensino médio comecei a trabalhar como professora¹⁰ em um colégio particular. Também almejei fazer uma faculdade, não tive dúvidas na escolha do curso, queria cursar Pedagogia e conhecer mais acerca do universo educacional que tanto me envolvia.

O acesso ao ensino superior era ainda mais restrito se comparado, as outras etapas de ensino. Embora estivesse havendo uma expansão no atendimento, havia uma desigual distribuição de vagas, em relação ao número de concluintes do ensino médio. Porto e Régner

⁸ Respeitando a recomendação de hooks, a grafia de seu nome será empregada em letra minúscula. A autora (hooks, 2006) justifica que esta é uma maneira de chamar mais atenção para a mensagem de sua obra, do que para si.

⁹ O racismo é parte da estrutura social. Segundo Almeida (2018) é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade.

¹⁰ O Art. 62º da LDB/96 estabelece que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. Vale notar a esse respeito, a crítica desenvolvida em Oliveira (2006) e Vasconcellos; Gil; Campos (2020).

(2003, p. 69) analisam que as taxas brasileiras de ingresso no ensino superior, no âmbito do contexto internacional, eram bastante desfavoráveis também,

Apenas cerca de 13% dos jovens brasileiros entre 20 e 24 anos encontra-se matriculado em estabelecimentos de ensino superior - proporção muito menor que a alcançada por países como Estados Unidos (81%), França (51%), Argentina (36%), Uruguai (29%), Chile (28%) e Colômbia (17%).

Para o acesso no ensino superior público¹¹ era necessário a aprovação no vestibular, um sistema de seleção que acabava por privilegiar o ingresso de um perfil de universitários, brancos, com elevada renda familiar.

Para a juventude negra e trabalhadora a universidade era um sonho, já que tínhamos certa desvantagem, dada nossas condições educacionais e socioeconômicas. De acordo com Oliveira (2014), os pontos de partida não equiparáveis de alguns grupos em detrimento de outros, estariam contribuindo para acentuar as desigualdades entre as populações branca e negra no ensino superior.

Tentei o vestibular para o curso de Pedagogia, não sendo aprovada. No ano seguinte, comecei a trabalhar na rede municipal de ensino e realizei novamente o vestibular, sendo aprovada. Ingressei na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), para cursar a graduação em Pedagogia.

Cursar licenciatura em Pedagogia e já estar trabalhando como professora foram duas importantes experiências que marcaram minha formação, pois participava de espaços que me possibilitavam colocar em diálogo a teoria e a prática, essenciais segundo Freire (2000, p. 24): “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”.

Havia em mim um forte contentamento e alegria por estar cursando uma Universidade, no curso que havia escolhido e estava aprendendo muitas coisas novas e conseguindo agregar os conhecimentos aprendidos na Universidade na escola, com as crianças.

Contudo, se havia ultrapassado, à barreira do acesso para o ingresso à universidade, permanecer na universidade foi igualmente difícil.

Como estudante trabalhadora era necessário enfrentar uma rotina diária de 9 horas de trabalho, conciliada com mais 5 horas e 20 minutos de aula na faculdade. E cerca de três horas de deslocamento entre casa-trabalho-faculdade-casa¹². Entre esses deslocamentos me via

¹¹ No Brasil, as Universidades públicas são gratuitas.

¹² De acordo com Bourdieu (2013, p.138), “as distâncias físicas podendo ser medidas segundo uma métrica espacial ou, melhor, segundo uma métrica temporal na medida que os deslocamentos tomam um tempo mais ou

exposta aos constrangimentos de uma cidade desigual, que delimitava as fronteiras¹³ entre as áreas pobres das áreas ricas, dos bairros de pretos dos bairros de brancos. Localizada na zona sul, no bairro da Urca, que apresenta um dos maiores IDS do Rio de Janeiro, geograficamente a Universidade se distancia das periferias¹⁴ da cidade e dos estudantes moradores dessas áreas.

Entendo que em uma sociedade racializada, “não existe espaço que não seja hierarquizado e que não exprima as hierarquias e as diferenças sociais de um modo deformado (mais ou menos) e, sobretudo, mascarado pelo *efeito de naturalização*” (BOURDIEU, 2013, p. 134, grifos do autor). Neste sentido, “a dominação do espaço [...] e a manipulação da distribuição dos grupos no espaço foi sempre colocada a serviço da manipulação dos grupos – pensa-se aqui particularmente nos usos do espaço pelas diferentes formas de colonização” (BOURDIEU, 2013, p. 138).

Outra tensão a ser enfrentada como universitária era a invisibilidade das populações negras naquele espaço, não havia professores negros e estudantes negros eram poucos, na minha turma, éramos seis. Era como se a Universidade pública não fosse nosso lugar. Não foram poucas as situações que vivenciei, pelo fato de, em alguns casos, ser a única negra, como se eu não devesse estar ali, produzindo para além do constrangimento, uma maior conscientização da realidade discriminatória.

Os estudantes trabalhadores também eram minoria. Éramos seis. Certa ocasião um professor disse em aula, que a Universidade não era para quem trabalhava, não conseguia chegar no horário nas aulas e não tinha tempo para estudar em casa. A Universidade era para quem tinha tempo e condições de se dedicar.

menos longo, conforme as possibilidades de acesso a meios de transporte, públicos ou privados –, e o poder que o capital, sob suas diferentes formas, confere ao espaço é também, simultaneamente, um poder sobre o tempo”.

¹³ Para Bourdieu (2013), o espaço, tal como nós o habitamos e como o conhecemos, é socialmente marcado e construído. Os vínculos que o espaço social tem com o espaço físico refletem as diferenças econômicas e sociais. Assim, a estrutura do espaço social se manifesta, sob a forma de oposições espaciais. “O poder sobre o espaço conferido pela posse do capital, se retraduz no espaço físico apropriado sob a forma de uma distribuição espacial das posses ou das oportunidades de acesso aos bens e serviços raros, privados ou públicos” (p.141), garantindo, proximidade física (residência) em relação a esses bens. “Inversamente, aqueles que são desprovidos de capital são mantidos à distância, seja física ou simbolicamente, dos bens socialmente mais raros” (p. 137). “A ausência de capital leva ao seu paroxismo a experiência da finitude: ela acorrenta a um lugar” (p.137). O poder sobre o espaço proporciona como vantagem a possibilidade de colocar a distância (física) coisas ou pessoas indesejáveis e, ao mesmo tempo, aproximar-se das pessoas e coisas desejáveis, minimizando assim o dispêndio (notadamente de tempo) necessário para delas se apropriar (Bourdieu, 2013).

¹⁴ Marcadamente no plural por entender que a pobreza é múltipla e heterogênea, e que, portanto as “periferias” não são espaços socialmente homogêneos. Assinalar a periferia no singular remete a uma concepção simplista e reducionista da pobreza.

O pensamento deste professor reforçava a legitimidade de estar na Universidade a um determinado perfil de estudante. Enquanto esta não seria o lugar dos estudantes trabalhadores, ou estes estariam no lugar errado. Ao estudante trabalhador que permanecesse na Universidade restar-lhe-ia apenas um lugar marginal¹⁵. A exemplo disto, as atividades de iniciação científica, ou as reuniões dos grupos de pesquisas tendiam a ocorrer no horário da tarde, os alunos trabalhadores ou não participavam ou tinham dificuldades, devido ao trabalho, de se inserirem nessas atividades.

Embora o racismo estrutural estivesse posto, as dificuldades encontradas eram percebidas como responsabilidade minha, como algo particular, um problema meu que eu tinha de dar conta de resolver. Não possuía elementos teóricos que me fizessem compreender as barreiras estruturais impostas pelo racismo, que excluía a nós, negras e negros, dos nossos lugares de direito.

As barreiras impostas aos estudantes negros eram estratégias ideológicas que serviam ao projeto da branquitude para lhes conservar o privilégio de estar na Universidade. Ao mesmo tempo em que com a sutileza inerente aos processos de dominação, se propagava a ideologia da meritocracia, com os casos exitosos de universitários negros que conseguiam ultrapassar essas barreiras. Não era problematizado de que forma e sob que circunstâncias se deram as trajetórias exitosas ou porque os casos exitosos eram exceções, nunca a regra.

Par além da branquitude, presente na brancura dos corpos que circundavam o espaço universitário. Percebo um desafio, do ponto de vista epistemológico, de temáticas e teóricos negros que compusessem o currículo do curso.

Quando estava no 5º período foi ofertada uma disciplina optativa¹⁶, pela Prof.^a Dr.^a Maria Elena Viana de Souza, a disciplina intitulada *Ideologia da igualdade racial*, abordava as problemáticas referentes ao racismo na sociedade brasileira. A disciplina produziu em mim um fortalecimento da identidade negra e da importância da escola na luta antirracista. Desde então a temática racial tornou-se meu tema de estudo.

Concluí a licenciatura e tornei-me Pedagoga, foi um momento alegre e de celebração. Dado o racismo estrutural, a trajetória escolar de pessoas negras não tem sido facilitada, tornando-se pauta nas lutas dos movimentos negros, a reivindicação de representatividade das

¹⁵ A esse aspecto é relevante pontuar que para Kilomba (2019), a margem é uma posição complexa, que incorpora mais de um lugar. Segundo a autora, “a margem não deve ser vista apenas como um espaço periférico, um espaço de perda e privação, mas sim como um espaço de resistência e possibilidade” (p.68).

¹⁶ A grade curricular do curso era composta por disciplinas obrigatórias e disciplinas optativas que são aquelas de livre escolha do estudante.

peças negras nos espaços de poder, para então transformá-los, equilibrando as relações de poder. De acordo com Kilomba (2019, p.52)

Quando há assimetria de grupos no poder, há também assimetria no acesso que os grupos têm a recursos necessários para implementar suas vozes (Collins, 2000). Porque nos falta controle sobre tais estruturas, a articulação de nossas próprias perspectivas fora de nossos grupos torna-se extremamente difícil, se não irrealizável.

A representatividade negra no espaço acadêmico e as pautas¹⁷ das agendas trazidas por nós, sujeitos negros se dá, sobretudo¹⁸, pela nossa inserção nesses espaços. Por isso concluir pedagogia, foi uma vitória. Tornei-me pedagoga, cada vez mais cônica de seu sentido, que era para além de uma realização pessoal, assumia o comprometimento com o coletivo. Eu estava ali na Universidade não como eu, mas como nós.

Eu só pude concluir a faculdade porque os que vieram antes de mim, mesmo em contexto de racismo, lutaram e resistiram muito, ensinaram-me que era possível esperar. A presença negra na universidade aponta um caminho, um futuro de possibilidades.

Após o fim da graduação, embora eu tivesse tirado boas notas no decorrer do curso, não consegui ingressar de imediato no mestrado. Segundo Gentili (2006, p. 80) a proporção de negros na Pós-graduação no Brasil é de apenas 17,6% e de brancos 81,5%. Acentuam-se as desigualdades entre negros e brancos à medida que se aumenta o nível de ensino.

No seguimento da trajetória acadêmica, iniciei em 2010 na Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, o curso de pós-graduação *lato sensu* em Literaturas Portuguesa e Africanas. Procurei estabelecer diálogos com os teóricos Memmi (2007) e Frantz Fanon (2008), que refletiam o racismo e suas consequências, às manifestações e denúncias desse preconceito nas literaturas africanas de língua portuguesa. Esse diálogo a partir das literaturas foi de extrema importância, pois advinda de uma cultura onde se é criado vendo as populações negras aparecerem no livro apenas negativamente, quando o tema é escravidão. A partir das literaturas africanas abriu-se a possibilidade de conhecer histórias outras¹⁹ e os movimentos de resistência. Na ocasião defendi sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Gumercinda Gonda, a monografia intitulada *Tempos redescobertos em Contrato Sentimental, de Lídia*

¹⁷ Denúncia da problemática racial; luta antirracista.

¹⁸ O compromisso de combate ao racismo não é, ou não deveria ser uma luta exclusiva de negros. É uma luta daqueles que almejam uma sociedade mais justa.

¹⁹ ADICHIE (2009)

*Jorge*²⁰, que refletia nos sentidos/sentimentos de nacionalidade na sociedade portuguesa, contrapondo o Portugal de hoje, a partir da ótica de seu passado.

Em 2013 ingressei no mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ, vinculando-me ao Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa & Extensão (NEI:P&E), coordenado pela Prof.^a Dr.^a Vera Vasconcellos. O NEI:P&E desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão sobre infância e formação de profissionais que atuam na educação e cuidado de bebês e crianças pequenas. As questões que envolvem as relações étnico-raciais são parte das ações desenvolvidas no NEI:P&E. Nesse contexto, passei a participar do movimento formativo que estava ocorrendo no núcleo, junto aos agentes educadores de creche e professores de educação infantil, que culminou na realização do *ciclo de palestras Direitos Humanos e Educação Infantil: questões de raça, etnia, sexo e gênero*, destinado aos profissionais da educação e estudantes da Uerj. A partir desta experiência de formação foi se construindo um caminho para a pesquisa de mestrado que buscou compreender as enunciações dos sujeitos participantes do ciclo de palestras.

O NEI:P&E estabelece uma articulação com os Coletivos de Educação, mais especificamente os voltados à educação Infantil. Durante o mestrado fui percebendo a importância do debate em pares e como o coletivo nos fortalece, participando de fóruns, seminários e congressos regionais e nacionais.

Com a conclusão do mestrado, as questões iniciais da pesquisa realizada foram respondidas. Mas, o conhecimento é infindável, novas inquietações e outras problematizações surgiram. Em decorrência, ingressei no doutorado em Educação pela UFRJ. Meu desejo de pesquisa se dava, em realizar uma investigação sobre práticas antirracistas no contexto da Educação Infantil.

Vinculei-me ao Laboratório de Desigualdade e Diversidade – corpo, raça e gênero na Educação (LADECORGEN), coordenado pelo Prof.^o Dr.^o Jairo Vieira. O laboratório tem por objetivo principal o desenvolvimento de estudos, pesquisas e extensão onde se relacionem os temas de corporeidade, relações raciais e relações de gênero, em contextos educativos.

Nesse escopo serviram de referência para a atual pesquisa, as teses desenvolvidas por Ferreira (2019), que apontou para a importância das microações afirmativas no desenvolvimento de práticas sociais antirracistas com crianças em idade pré-escolar. E a pesquisa de Peres (2020), que abordou as complexidades da implantação de um projeto

²⁰ PEREIRA, Erika J. H. Tempos redescobertos em Contrato Sentimental. 2011. Monografia. (Especialização em Literaturas Portuguesa e Africanas) - Universidade Federal do Rio de Janeiro.

político-pedagógico de educação quilombola, compreendendo seu potencial de transformação da organização social do cotidiano escolar.

A partir do ano de 2018, o laboratório empenhado no projeto de educação antirracista, passou a promover anualmente o Colóquio Desigualdade e Diversidade na Educação: Raça, Gênero e Corpo. Nos anos de 2018 e 2019 participei na organização do I e II Colóquios e na coordenação da mesa temática *Educação Infantil e Relações raciais*.

As discussões desenvolvidas no interior do LADECORGEN fortaleceram o interesse na realização do estudo das relações étnico-raciais com crianças, por uma abordagem decolonial.

Com a motivação de aprofundar o referencial teórico sobre os Estudos da Infância, participei de um intercâmbio para Portugal, entre os meses de março a outubro de 2019. Realizei estágio doutoral na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto – FPCEUP, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Manuela Ferreira. Na ocasião foi realizada pesquisa de campo em um jardim de infância (JI), com um grupo de crianças com perfil multiétnico.

A experiência de Internacionalização foi um aspecto importante na minha formação, que possibilitou uma ampliação da compreensão do mundo, em sua complexidade e conhecer outras experiências de infâncias, especificamente as de crianças, cujos pais são imigrantes. Permitindo-me refletir acerca das migrações, tema presente nas pautas mundiais.

Durante a pesquisa aprendi muito com as crianças, por exemplo, como estruturas interseccionadas de opressão operam na dinâmica das relações sociais. A aproximação com as crianças, conhecer suas percepções de mundo, gerou em mim um novo movimento analítico ao refletir sobre a infância.

Como quem sai à procura de uma ilha desconhecida²¹, desafiei-me nesta tese a ir ao encontro de caminhos ainda não trilhados, respostas ainda não obtidas às questões das desigualdades, tão recorrentes e urgentes, buscando compreender na complexidade do mundo atual como se estabelecem as relações étnico-raciais com crianças em contexto educativo.

Nesse breve memorial compartilhado, procurei refletir nas relações entre conhecimento e o poder racial. Historicamente, o direito à educação em todas as suas etapas têm sido uma luta constante das populações negras. Por isso obviamente, escrever sobre essas posições marginais em que somos colocados evoca nossas lutas, mas também dor, a dor da opressão, “elas são lembretes dos lugares onde mal podemos entrar, dos lugares nos quais

²¹ Saramago, José. *O conto da ilha desconhecida*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

difícilmente “chegamos” ou não “podemos ficar” (hooks, 1990, p. 148)” (KILOMBA, 2019, p.57).

Por que então falar dessas experiências? A colonialidade cria uma condição de subalternidade e silêncio²² aos sujeitos negros. Escrever emerge como ato político, “enquanto escrevo, eu me torno a narradora e a escritora da minha própria realidade, a autora e a autoridade da minha própria história” (KILOMBA, 2019, p. 28), não mais objeto, como a colonialidade insiste em querer nos transformar.

No diálogo com Kilomba (2019), percebi que as minhas experiências, não eram histórias pessoais, ou reclamações íntimas, ou ainda informações privadas, diziam de experiências vividas em uma sociedade racializada, por isso, ao produzir conhecimento científico, tal realidade devia ser falada e teorizada.

Desta maneira, procurei manter no decorrer deste trabalho flexibilidade nas relações entre o conhecimento produzido e os sujeitos que o produzem, evidenciando o lugar geopolítico e corpo-político da pesquisadora, que tensiona a ego-política e a corpo-política do conhecimento científico tradicional²³. Assumo, portanto nesta tese uma posição epistemológica e ético-político responsável a partir de uma pesquisa situada²⁴.

1.3 Apresentação do problema de pesquisa

*[...] De que valia ser criança se lhe faltava a infância?
Este mundo não estava para meninas.*

(Mia Couto²⁵)

A diversidade sempre esteve presente na humanidade. Contudo, a diversidade e a diferença foram vistas como perigo, ao invés de possibilidade de existência. Historicamente

²² Kilomba (2019), Spivak (2010).

²³ Grosfoguel (2008)

²⁴ Haraway (2009), Velho (1987)

²⁵ COUTO, Mia. O rio das Quatro Luzes. In: COUTO, Mia. *O fio das missangas*. São Paulo: Cia das Letras, 2009.

as diversidades relacionadas à raça e etnia foram marcadas por tensas relações produzidas pelo racismo. Os saberes, histórias, culturas das populações afrodescendentes desconsiderados e colocados em posição inferior.

Significa dizer que o racismo é uma ideologia. Surge com a expansão europeia pela necessidade de justificar relações coloniais de dominação entre europeus e não europeus. De acordo com Menezes (2007, p.57), “civilização, nação, cultura, raça, etnia, tribos são construções da modernidade”, cuja “ligação indelével entre os conceitos de bárbaro e de civilizado produziu um mapa moderno do mundo onde a humanidade é comparada em função de uma referência única considerada como universal”.

A raça é uma invenção, um produto da modernidade/colonialidade para sustentar um sistema de opressão do negro, como subalterno/inferior. A etnia está associada a ideia de uma ancestralidade, história e cultura comuns. Neste sentido adoto o quadro conceitual proposto por Valla, Brito e Lopes (2015, p.27,28), que raça e etnia são “construções sociais do pensamento quotidiano usadas para identificar, categorizar e rotular grupos e, a partir daí, pessoas [...] num contexto de relações sociais marcadas pela assimetria de poder ou por relações de dominação reais ou imaginadas”.

Se numa perspectiva científica não há raças superiores/inferiores, no plano ideológico essas dualidades permanecem. A luta contra o racismo persiste.

Nas sociedades contemporâneas, a realidade complexou-se. Em um mundo cada vez mais globalizado, somam-se à desigualdade, ao racismo, à pobreza, as problemáticas que envolvem as questões relativas às migrações e processos transnacionais. O que requer pensar na atualidade, as diversidades étnico-raciais cada vez mais dinâmicas.

Em função dos movimentos da globalização as fronteiras territoriais têm se dissolvido. Fazendo com que a cultura de um povo, de um território se transforme a partir da interação com outras culturas. Walsh (2005, p.8) reflete que não há, portanto, limites rígidos “entre culturas ou entre pessoas pertencentes a grupo culturais diferentes, pois não existem culturas puras ou estáticas, mas divisões dinâmicas e flexíveis nas quais sempre há vestígios dos “outros” em nós mesmos”.

A diversidade cultural segundo Candau (2008, p.55) é “atravessada por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e pela discriminação de determinados grupos”.

Frente à nova realidade de sociedades plurais, a educação tem por desafio, tanto em âmbito nacional quanto internacional, dar respostas às demandas pela afirmação das diferenças étnico-raciais, dentre outras.

A diversidade de culturas obriga a pensar a necessidade de promoção da inter-relação, entre os diferentes grupos culturais, objetivando a construção de uma sociedade justa e democrática, que trabalha para transgredir as fronteiras do que é hegemônico, interior e subalternizado.

Essa proposta requer um projeto de transformação das estruturas sócio-históricas da sociedade, Walsh (2005, 2019) define tal perspectiva por interculturalidade, conceito elaborado, a partir do movimento indígena equatoriano, que se refere até 1990 a este movimento como um princípio ideológico fundamental na construção de “uma nova democracia” (WALSH, 2019). Neste sentido, este pensamento não provém de uma instituição acadêmica; não se baseia nos legados coloniais eurocêntricos e não se origina nos centros geopolíticos de produção do conhecimento acadêmico, ou seja, do norte global. A interculturalidade provém de um movimento étnico-social (2019).

Walsh (2019, p.20) esclarece que a interculturalidade faz parte de um pensamento “outro” que se constrói “a partir do particular lugar político de enunciação do movimento indígena, mas também de outros grupos subalternos, um pensamento que contrasta com aquele que encerra o conceito de multiculturalismo, a lógica e a significação daquele que tende a sustentar os interesses hegemônicos”.

A autora (WALSH, 2005) situa uma distinção da perspectiva intercultural, que estabelece uma inter-relação equitativa, da multicultural e pluricultural, estas se referem a multiplicidade de culturas que existem dentro de um determinado espaço, ou seja, há o reconhecimento da diversidade, mas sem necessariamente promover uma relação comunicativa e crítica entre esses grupos, permanecendo na prática social e política separados, divididos e opostos.

Walsh (2005, p.8, 9) pontua que não se trata simplesmente de reconhecer, descobrir, ou tolerar o outro, ou a diferença, mas “propiciar una interacción dialógica entre pertenencia y diferencia, pasado y presente, inclusión y exclusión, y control y resistencia, siempre reconociendo la hegemonía, el poder y la autoridad cultural que intenta imponerse social y políticamente”.

A interculturalidade é uma meta a se alcançar que “intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, en la vida cotidiana, una convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad” (Walsh, 1998). Nesta perspectiva as desigualdades, as contradições, tensões e os conflitos da sociedade são desocultados e confrontados.

A diversidade étnico-racial está presente no espaço educativo, sendo necessário construir pilares de uma educação intercultural, que responda a diversidade existente. Catherine Walsh (2005, p.23) define a educação intercultural em quatro objetivos:

- Fortalecer y legitimar las identidades culturales de todos los estudiantes en la forma que ellos y sus familias la definen.
- Promover un ámbito de aprendizaje en el cual todos los estudiantes puedan expresarse y comunicarse desde su propia identidad y práctica cultural, y enriquecerse mutuamente con las experiencias de unos y otros.
- Desarrollar capacidades de comunicación, diálogo e interrelación y fomentar la comunicación, diálogo e interrelación equitativa entre personas (alumnos, docentes, padres de familia, etc.), grupos, y saberes y conocimientos culturalmente distintos.
- Contribuir a la búsqueda de la equidad social y mejores condiciones de vida.

As crianças em seus primeiros anos de vida, ao frequentarem a Educação Infantil – EI devem ter suas diferenças respeitadas e terem acesso a uma educação mais justa. No contexto pré-escolar e escolar as crianças vivenciam experiências que se dão pelo contato com diferentes culturas e diferentes grupos étnico-raciais. Neste sentido, nenhum grupo, cultura, raça ou etnia pode ser privilegiado em detrimento de outro.

A partir do que a educação intercultural possibilita, refleti em como conceber uma proposta para a educação das crianças de zero a seis anos de idade, em que a noção de diversidade étnico-racial não se baseie no reconhecimento ou na inclusão do ‘outro’/diferente. Como construir um pensamento e ações pedagógicas na qual a diferença não seja aditiva, mas constitutiva?

Para refletir como a diversidade étnico-racial na especificidade das crianças de 0 a 6 anos tem sido problematizada, trago alguns contributos de três pesquisas brasileiras produzidas na intercessão das temáticas infância e relações étnico-raciais.

Um dos pioneiros estudos sobre as relações raciais na educação infantil no Brasil foi a pesquisa de Cavalleiro (1998). Para a pesquisadora (1998, p. 09), a criança negra é, desde a Educação Infantil, socializada para o silêncio e para a submissão, “mais grave, ainda, a criança negra está sendo levada a se conformar com o lugar que lhe é atribuído: o lugar do rejeitado, o de menor valia”.

Em 2015, durante a pesquisa de mestrado desenvolvida com foco nas enunciações de professores(as) de Educação Infantil e estudantes de Pedagogia também se constatou a prevalência de práticas racistas na Educação Infantil, através de um tratamento preferencial de atenção e cuidado, conforme demonstrado na enunciação da participante a seguir:

E havia alguma coisa assim, eu até acredito que não fosse por maldade, mas às vezes as crianças estavam dormindo aí começava esfriar, aí tinha um professor que chegava na sala e falava assim “ah tem que cobrir fulaninha”. A gente tinha 40 crianças deitadas na sala, mas aquela criança tinha que ser coberta. A gente falava assim, mas está frio, então tem que cobrir todo mundo? Mas é só aquela criança ou então aquele mais branquinho aquele que parece ser mais delicado, né? (PEREIRA, 2015, p.112)

Percebi, nessa situação, a prevalência de uma normatização branca, as crianças negras são avaliadas como desviantes dos padrões de beleza, tornando-se preteridas frente às crianças brancas, recebendo menos cuidado e atenção. Por cobrirem somente as crianças brancas, ou conforme a participante relatara “*aquele que parece ser mais delicado*”, questionava: Por que o educador se sensibiliza com o frio ou o choro de uma criança branca e não com o frio ou choro de uma criança negra? Por que algumas crianças são consideradas mais humanas do que outras?

Mais recentemente Santos, em 2018, realizou uma pesquisa com objetivo de compreender como ocorre a educação das relações étnico-raciais, a partir da leitura das marcas visíveis e invisíveis existentes no espaço-ambiente da creche, concluindo que:

Mesmo após nossa pesquisa-intervenção de dois anos, ao retornarmos à unidade percebemos que as imagens de crianças brancas estão em condição de maior visibilidade que as de crianças negras. Quando há figuras de crianças negras, elas se fazem presentes a partir da estética do cabelo liso, reduzindo, assim, as possibilidades da criança negra encontrar cotidianamente um discurso visual de afirmação de sua estética corpórea. (SANTOS, 2018, p.211)

Através de suas pesquisas, Cavalleiro (1998), Pereira (2015) e Santos (2018), ao produzirem análises e reflexões sobre a educação infantil e as relações raciais, mostram que desde muito cedo são apresentadas às crianças ideologias raciais, que constituem as crianças negras de maneira subalternizada e inferiorizada. Sendo necessárias ações desde a Educação Infantil, junto aos educadores que os mobilizem na produção de novos saberes e conhecimentos. Vasconcellos e Sarmiento (2007, p. 33) afirmam que: “A busca de um conhecimento que se desgarre das imagens constituídas e, historicamente, sedimentadas não pode deixar de ser operada senão a partir de um trabalho de desconstrução dos seus fundamentos”.

Ao refletir nessas problemáticas, questioneimei-me em, como fortalecer na Educação a luta contra a colonialidade, portanto contra o racismo, que coloca em vulnerabilidade principalmente as crianças, de menor idade, negras e pobres?

1.3.1 Crianças e infâncias

A ideia central que fundamenta esta investigação é de uma concepção de pesquisa *com* crianças e não *sobre* elas, para justificar essa abordagem trago algumas considerações históricas e sociológicas de distintos paradigmas relativos às crianças e suas infâncias.

Ser criança carrega historicamente a marca da invisibilidade, da desqualificação, de um vir-a-ser adulto. Em um mundo regido por uma forte lógica adultocêntrica, tornou-se comum compreender a infância, como um estágio preparatório, uma etapa de transição para a vida adulta.

A perspectiva adultocêntrica, que hierarquiza as idades, posicionando o adulto como ápice desta hierarquia (ROSEMBERG & MARIANO, 2010) impossibilita que as crianças sejam vistas em suas potencialidades, no que elas já são.

Comumente às crianças pergunta-se “O que você quer ser quando crescer?”, uma pergunta que enraíza uma negação da existência ontológica das crianças. As crianças não precisam crescer, ou ter uma profissão para ‘serem alguém’, as crianças já são.

A Infância é um conceito que traduz o modo que nas sociedades, em um determinado momento histórico, se concebe a realidade das crianças pequenas. É uma conceitualização adulta acerca da existência e da realidade de crianças (FERREIRA, 2009).

Portanto, a infância não existiu sempre (ARRIÈS, 1981), enquanto construção social não é universal, é dinâmica e está permanentemente a fazer-se e a refazer-se, variando de cultura para cultura, dentro de uma mesma cultura e ao longo da história. A construção social da infância supõe um processo em curso, no qual as concepções continuam em processo.

A infância tem sido construída como uma categoria universal, sobrepondo-se a todas as crianças. O termo que tem sua origem no latim *in-fans*, significa sem linguagem. Sarmiento (2005, p.368) discute a negatividade constituinte da infância através da etimologia das palavras: infância, aluno e criança e aos mecanismos de regulação, proteção e tutela a que estão submetidas as crianças.

[...] *infância* é a idade do não-falante [...] o lugar do detentor do discurso inarticulado, desarranjado ou ilegítimo; o *aluno* é o sem-luz; *criança* é quem está em processo de criação, de dependência, de trânsito para um outro. [...] as crianças têm sido sobretudo linguística e juridicamente sinalizadas pelo prefixo de negação (são inimputáveis; juridicamente incompetentes) e pelas interdições sociais (não votar, não eleger nem ser eleitos, não se casar nem constituir família, não trabalhar nem exercer uma actividade económica, não conduzir, não consumir bebidas alcoólicas

etc.)[...]em última análise, a negatividade constitutiva da infância exprime-se na ideia da menoridade[...]

As crenças de fragilidade da criança encobrem as formas de controle e poder dos adultos sobre as crianças. Rosemberg e Mariano (2010, p.695) entendem que ao lado das hierarquias de classe, gênero, raça-etnia e nação, as categorias etárias também configuram relações de dominação”. Os autores adotam “a perspectiva teórica de que as relações de idade (e não a infância) constituem categoria analítica útil para se compreender a produção e sustentação de desigualdades sociais”.

Inicialmente, a Medicina e a Psicologia prescreviam as condutas consideradas próprias para as crianças e os ambientes a elas destinados; regulavam seus hábitos, seu jeito, tempo, brincar, sua estética, higiene etc. Tais discursos e práticas focalizavam a criança e suas características etárias (ABRAMOWICZ, 2010). De acordo com a Abramowicz (2010, p.2),

A idade será a marca, uma categoria fixa e precisa, delimitará os “desviantes”, as crianças imaturas, as que não aprendem, as que não se desenvolvem, determinar-se-á as idades da fala, do andar, de viver sem fraldas etc. A idade, o período de desenvolvimento e a etapa da vida poderão ser colocados em um gráfico, haverá a curva de normalidade e aqueles que se desviam. As crianças crescerão tendo o adulto como foco e sob o seu controle.

Tal visão tradicional de infância, vinculada à prescrição e ao controle das crianças pelo adulto, foi confrontada pelos estudos científicos desenvolvidos em aproximação à Sociologia da Infância (SI), promovendo uma ruptura epistemológica.

Dada à necessidade de se pensar à infância a partir de outras problemáticas, que estabelecessem uma visão crítica acerca da participação das crianças emerge um novo paradigma: as crianças como sujeitos de direitos e como atores sociais, que atuam na dinâmica social produzindo cultura.

A infância deixa de ser percebida como um estágio preparatório ou como um tempo de passagem e passa a ser vista como uma categoria social do tipo geracional, socialmente construída. De acordo com Ferreira (2009, p. 233) assume-se, portanto,

A diferença entre crianças e infância como distinção teórica e metodológica fundamental: se as *crianças* existem e fazem parte da estrutura demográfica de todas as sociedades humanas, sendo por isso, uma realidade humana universal e intrínseca à sociedade, já a *infância* é uma construção social [...] culturalmente localizada e sujeita a permanentes definições que fazem variar o lugar e o significado das crianças na sociedade.

Conceitualmente entende-se então que criança e infância não são sinônimas. Que existem diversas crianças que vivem a infância de diferentes formas. Ao se optar pela

compreensão de *crianças* no plural busca-se enfatizar que apesar de todas as crianças partilharem biologicamente de um conjunto de características por relação ao adulto, há toda uma diversidade possível que pode estar contida na existência de crianças nas suas diferenças umas das outras, ou seja, nenhuma criança é igual à outra.

A ideia de criança, no singular é uma forma abstrata e generalista de designar uma realidade em si mesma diversa, que tende a homogeneizar as crianças. Ademais, quando se estabelece a “criança” como representativa de todo um grupo etário, ocultando-se as heterogeneidades, desigualdades e diversidades, quais “crianças” não são contempladas ou deixadas de fora?

A concepção universal das crianças tende uma prática pedagógica homogeneizadora que não reconhece as singularidades e as pluralidades dos sujeitos presentes no cotidiano escolar.

Postula-se a crítica feita por Sarmiento e Marchi (2008, p.4) sobre o risco de se deixar ao cuidado do monopólio de outras disciplinas, “a “natureza” do corpo infantil (sendo o desenvolvimento infantil especialmente considerado no âmbito das Ciências da Saúde e da Psicologia, com correlativo abandono da perspectiva da construção social do corpo da criança)”. Neste sentido, quais estéticas e quais corpos têm sido representativos das crianças nas práticas pedagógicas? Quais têm sido negados? Qual perfil de criança tem sido imposto como norma e até mesmo como padrão estético? Quais crianças são tidas por desviantes por não seguirem ao modelo estabelecido?

O termo *infâncias* no plural oposta a uma ideia de infância natural ou universal visa considerar a diversidade das crianças. Existem múltiplas infâncias, ou seja, diferentes experiências de ser criança. A *infância* é uma variável da análise social que apenas pode ser compreendida na sua relação com outras variáveis da estrutura social da qual faz parte como o gênero, a classe social, a raça e a etnia. Assim, compreende-se que há infâncias e não apenas infância. Ferreira (2009, p.234) afirma a heterogeneidade das crianças:

Consequentemente, e não obstante as crianças na sua alteridade face aos adultos integrarem a categoria social *infância* esta é internamente plural pois *as crianças*, na sua diversidade bio-social e de condições e oportunidades, trajectos e experiências de vida, são desigualmente distribuídas pelas diferentes categorias sociais: classe social, gênero, etnia, idade.

Dada a complexidade desse campo, não basta somente refletir a dimensão geracional da infância. É necessário perceber a diversidade de modos das crianças viverem a infância. E,

como esclarecem Sarmiento e Marchi (2008, p.15), “algumas diversidades exprimem, potenciam ou nascem de verdadeiras desigualdades sociais”.

As maneiras pelas quais as crianças vivenciam suas infâncias podem diferir consideravelmente uma das outras, por isso é importante reconhecer as especificidades das crianças e suas infâncias. Segundo Nascimento (2018), a pluralidade de infâncias “é a deixa que aponta para uma interseccionalidade nos estudos da infância, ou seja, que buscam compreender/analisar as intersecções entre as diferentes variáveis presentes nos diferentes cotidianos das crianças”. A interseccionalidade compreende as múltiplas diferenças sociais – gênero, raça/etnia, classe, idade, origem, nacionalidade e outras dimensões.

Os debates sobre a interseccionalidade surgiram a partir das lutas dos movimentos feministas negros nos Estados Unidos entre os anos 1970 e 1980. O conceito foi teorizado na academia por Crenshaw (1989), que produziu pesquisas que contribuíram para melhor compreensão do conceito. Para Crenshaw (2002, p.177) a interseccionalidade é:

Uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento.

A interseccionalidade é uma ferramenta analítica que se propõe compreender os processos discriminatórios não de forma isolada, mas na forma simultânea que se entrecruzam as opressões.

Inicialmente, a ideia de interseccionalidade esteve refletida nas pesquisas sobre mulheres. Atualmente sua aplicação não se limita apenas a essa esfera. A aplicação da teoria em diferentes campos tem estimulado análises que mostram que a interseccionalidade dos sistemas de opressão cria relações de subordinação e vulnerabilidade.

Na Sociologia da Infância, a interseccionalidade ainda não ocupa um lugar de destaque. Segundo Alanen (2016), a interseccionalidade parece ser mais um desafio para pesquisar/ teorizar a infância:

Nos estudos sociais da infância, parece que o conceito ainda não criou raízes. O termo não foi indexado em livros de Sociologia das crianças e da infância e raramente aparece em artigos publicados em periódicos relevantes. Nas páginas da *Childhood*, até agora um punhado de menções bastante cautelosas da interseccionalidade apareceram, mas não há artigos com uma visão teórica ou metodológica clara sobre o conceito, estrutura ou teoria.

Alanen (2016) reflete que como propõe Crenshaw (1989), o gênero numa ótica interseccional enfatiza “que as mulheres não são apenas mulheres, mas também negras, brancas, ricas, pobres e assim por diante”. E que por meio de “categorias socialmente construídas, as mulheres estão situadas em várias estruturas de formas interativas de subordinação e privilégio” (ALANEN, 2016, p.158). Assim também as crianças não são apenas crianças, pois suas vidas também estão interseccionalmente estruturadas.

Ao refletir nos fatores relacionados às identidades sociais que estabelecem diferenças entre as crianças, fui entendendo que o mundo atual só podia ser compreendido em sua complexidade. Significava que não fazia sentido dissociar ou dividir as esferas sociais (de gênero, classe social, diferenças etárias, raça, etnia ou nacionalidade, por exemplo) que compõem os sujeitos. Pois cada uma dessas esferas impõe uma opressão fazendo com que a injustiça social exista em uma mesma situação em diferentes níveis.

Se as pessoas são oprimidas discriminadas por outras raças e etnias por sua origem, cor de pele e traços fisionômicos, se o androcentrismo/machismo/sexismo inferioriza as mulheres, se o adultocentrismo desqualifica as crianças, se uma pessoa é oprimida por sua classe social. Era preciso olhar cada categoria em sua complexidade e dinâmica. E, perceber que há um conjunto de opressões que vão se interseccionando, fazendo com que existam opressões dentro das opressões.

Assim se a categoria raça é um marcador de opressão, a etnia, o gênero, a idade, classe social ou nacionalidade também o é. Teria o mesmo significado, uma criança pertencer a uma categoria de opressão, de outra que pertence a mais de uma categoria, ou de uma criança que agrega todas as categorias de opressão? As múltiplas diferenças fazem diferença? Como esses marcadores operam no seu entrecruzamento na experiência social das crianças?

Como se encontram no campo de estudos da SI as discussões numa perspectiva interseccional, intercultural e antirracista?

Como os Estudos da Infância corrigem/refletem a distorção causada pela colonialidade/racismo?

Refletir sobre os pressupostos teóricos adotados na compreensão da Infância é necessário, pois a despeito da concepção adotada, políticas educacionais, práticas pedagógicas podem causar silenciamento das diversidades dos sujeitos crianças.

Em um contexto social cada vez mais diverso, as instituições de Educação Infantil são espaços que integram crianças de diferentes identidades, raças, etnias, gêneros. Quais saberes são produzidos, reconhecidos, transformados, valorizados nesses espaços?

Se a colonialidade criou uma condição de subalternidade das populações negras, como a vida das crianças é afetada pela colonialidade? A dimensão étnico-racial produz efeito nas relações sociais entre as crianças e delas com os adultos? Como se dão as relações entre crianças de diversos pertencimentos étnico-raciais?

1.4 A pesquisa de campo

Viaje segundo um seu projecto próprio, dê mínimos ouvidos à facilidade dos itinerários cómodos e de rasto pisado, aceite enganar-se na estrada e voltar atrás, ou, pelo contrário, persevere até inventar saídas desacostumadas para o mundo. Não terá melhor viagem. E, se lho pedir a sensibilidade, registre por sua vez o que viu e sentiu, o que disse e ouviu dizer.

José Saramago²⁶

Cabe afirmar, embora possa parecer implícito dizê-lo, que o decorrer deste processo investigativo foi marcado por um movimento de aprendizagem.

Kohan (2015, p.219) ao refletir nas relações entre infância e filosofia considera que, “no mundo adulto dos sábios, a ignorância é um vazio, uma falta, um defeito (*ignorantia*), e a sabedoria o seu contrário, uma presença, uma plenitude, uma virtude. Os que se apresentam como sábios se apresentam cheios, mas de fato estão vazios”.

Então, vi-me levada a refletir, se no ‘mundo adulto da pesquisa’, a ignorância é tida como carência e não como “potência e motor dos possíveis” (*Idem*).

Para o autor (KOHAN, 2015, p.219), “no mundo infantil da filosofia, reside outra forma de vazio: a ignorância é um saber; o mais sábio é quem sabe que não sabe; quem sabe ignorar, sabe não saber, ignora o saber que não se sabe e sabe o saber que pode permitir criar saber”.

Assumo neste sentido, o não saber como ponto de partida desta investigação e como condição para conhecer.

Desde o ingresso no doutorado a motivação em realizar um intercâmbio sempre esteve latente, com a aprovação para realização da mobilidade acadêmica em Portugal, a viagem até

²⁶ SARAMAGO, José. *Viagem a Portugal*. Companhia das Letras. 1998

este país, configurava para mim não apenas um deslocamento geográfico, mas um caminho importante que possibilitaria a ampliação do repertório teórico sobre os estudos da infância.

Durante esta viagem o objetivo inicial foi ampliado. Fui sendo instigada, pela pesquisa de campo, a compreender com o grupo de crianças do Jardim de Infância, como as diversidades étnico-raciais são apreendidas, assimiladas, transformadas.

Neste momento não havia certeza do que encontraria pela frente no campo da pesquisa, mas movida por uma curiosidade característica ao ‘pesquisador viajante’, percebia com aquele grupo particular de crianças, questões que mereciam ser investigadas e debatidas.

O grupo de crianças do JI, localizado em uma escola no Porto, apresentava um perfil particular do ponto de vista da diversidade multiétnica - crianças portuguesas e crianças filhas de imigrantes oriundas da Guiné-Bissau, Brasil, Bangladesh, Índia, Tibet e Kirguistão, que eram a maioria – e do gênero - apenas 2 meninas.

A caracterização do grupo formada por maioria de crianças imigrantes justifica-se no contexto macro atual de Portugal. Este país de emigrantes é, também, um país que acolhe imigrantes: segundo o Serviço de Estrangeiros e Fronteiras – SEF (2019), ao comparar os dados da última década, foi no ano de 2018 que mais imigrantes residiram em Portugal, acrescentando agora uma diversidade de proveniências que além dos países Africanos de Língua Portuguesa e do Brasil, abarca os do leste europeu e da China, bem como da Índia, Kirguistão, Tibet, Paquistão ou Bangladesh²⁷.

Impactos destes fluxos migratórios e das múltiplas facetas que recobre a sua diversidade étnico-racial fazem-se sentir na sociedade mais ampla e nos contextos da Educação de Infância, mas tal não parece ter-se traduzido num tema a pesquisar no campo das Ciências Sociais, incluindo o da Educação.

Em 2008, Pais se deparou com este cenário destacando a “dificuldade em encontrar referências bibliográficas que abordassem a problemática da etnia e infância, especialmente pré-escolar” (PAIS, 2008, p. 73). Passado mais de uma década deparei-me com a mesma problemática, ao que se indica como uma lacuna de pesquisa existente.

O que me levou a questionar, de que forma os atuais contornos da imigração em Portugal estão a se refletir no JI?

Pais (2008) desenvolveu a pesquisa “*As relações pluriétnicas entre crianças com origens culturais diversas – Portuguesa, russa, cabo-verdiana e cigana – num Jardim de Infância*”, o objetivo se dava em compreender o modo como se constroem as *relações*

²⁷ Sobre o tema crianças imigrantes do Bangladesh em Portugal, consultar Andrade e Ferreira (2020).

pluriétnicas entre crianças com origens culturais diversas, por meio da observação participante.

A pesquisa foi realizada com um grupo composto majoritariamente por crianças de etnia lusa – 19 crianças – face um pequeno grupo de crianças de etnias não lusas – 3 – uma menina russa e outra cigana e um menino cabo-verdiano. A pesquisadora considera que na organização do espaço-tempo do JI, não estão “contemplados aspectos da diferença, isto é, os aspectos culturais que tomem em consideração a presença das diversas etnias minoritárias”, a organização do espaço-tempo “reflete a “homogeneização da oferta educativa” que assim se reduz à expressão da cultura lusa que, além disso, é a dominante” [...] “tendo as crianças de etnias diferentes que se enquadrar num espaço e num tempo que está pensado por e para esta etnia” (PAIS, 2008, p.102,104).

No contexto das interações sociais inter-étnicas das crianças analisa as relações do menino cabo-verdiano de raça negra, destacando sua integração: “já tinha “grupo de ‘amigos’” bem definido com quem estava e brincava habitualmente, além de manter relações sociais alargadas com as restantes crianças do grupo, lusas e não lusas, sendo por todos/as aceite, talvez por ser alegre, muito bem disposto e com sentido de humor”. (PAIS, 2008, p. 139) Considera que a “questão do racismo presente nas relações sociais entre crianças lusas e não lusas, em especial as diferenças raciais visíveis na cor da pele, não estiveram presentes, ou seja, não se registraram situações ou elementos “camuflados” que evidenciassem práticas de racismo” (PAIS, 2008, p.148).

Ainda no ano de 2008, outra pesquisa desenvolvida foi a de Borges intitulada “*Que educação “inter/multicultural” para o jardim de infância? Os livros infantis e os seus efeitos*”. A pesquisadora avalia que a literatura desempenha um papel central nas práticas pedagógicas do jardim de infância.

Neste sentido, ao investigar os livros utilizados, Borges (2008, p. 117) conclui seu trabalho refletindo que “nos livros destinados a mostrar ao público infantil a diversidade humana, longe vão os tempos das imagens arcaizantes, racializadas ou mesmo racistas da alteridade, censurados foram os estereótipos grosseiros que povoavam as antigas «enciclopédias das raças humanas»”. Contudo, Borges (2008, p.119) tece uma crítica no sentido, que “se o racismo ou o sexismo mais flagrantes parecem ter sido banidos deste tipo de literatura”, importa “interrogarmo-nos acerca do facto de os livros que actualmente são utilizados na socialização das crianças para a alteridade serem efectivamente isentos de imagens tipificadas da diversidade humana passíveis, por isso, de fazer despontar preconceitos raciais ou étnicos”. Persiste em sua argumentação, refletindo que a pesquisa:

Detectou significativos graus de estereotipização mesmo nestes materiais modernos, mas o recurso a imagens estereotipadas não é igual para o tratamento de todos os grupos humanos. Esta avaliação permitiu concluir que os norte-americanos e os europeus aparecem sistematicamente identificados através de estereótipos positivos enquanto os africanos e os sul-americanos aparecem recorrentemente associados a imagens estereotípicas sistematicamente negativas. Ora outra das interrogações que ressaltam imediatamente destas conclusões é a de que os materiais com os quais socializamos as nossas crianças não estarão, ainda que contra-intuitivamente, a favorecer o etnocentrismo, por um lado, e a solidificação de preconceitos já existentes na sociedade, por outro? (BORGES, 2008, p.119)

Para a pesquisadora então, os livros infantis utilizados pelos educadores “numa primeira abordagem da educação inter/multicultural e da diversidade humana, não estão isentos de certas imagens tipificadas, de certos estereótipos ligados a essa mesma diversidade” (BORGES, 2008, p.125).

Reconheço que as pesquisas até o momento apresentadas se constituem essenciais para pensarmos a atualidade da temática. A partir delas senti-me motivada em delimitar o campo da pesquisa atual, buscando compreender o que dizem as crianças e como desenvolvem (re) interpretações acerca das relações étnico-raciais quer seja entre os pares, quer seja com os adultos.

Entendo ser importante a realização de um estudo sobre a experiência das crianças negras no Jardim de Infância na sua relação com outras crianças de diferentes pertencimentos étnico-raciais. Um estudo que procure trazer à baila o que, do ponto de vista das crianças significa ser criança negra/branca/imigrante no Jardim de Infância de uma Escola no Porto, em Portugal, contexto onde as crianças imigrantes relativamente ao fator numérico não são uma minoria.

1.5 Objetivos

São apresentados pontos cruciais que a pesquisa “Crianças e *relações étnico-raciais – Perspectivas decoloniais*” propõe discutir, organizando-os em objetivos gerais e objetivos específicos:

1.5.1 Objetivo Geral

- Investigar como e quais saberes, apropriações e interpretações relacionados à raça/etnia tornam-se visíveis através de observação participante com crianças de um grupo multiétnico, de um Jardim de Infância no Porto, Portugal.

1.5.2 Objetivos Específicos

- Interseccionar o objeto de estudo identificando e definindo variáveis de diferença e/ou desigualdade presentes nas relações entre crianças com origens multiétnicas.
- Analisar nas práticas educativas do JI, convergências ou divergências, a partir da proposta de Educação Intercultural Crítica.
- Discutir/Construir, a partir da pesquisa empírica, um quadro teórico e analítico de produção do conhecimento sobre a infância assentado nas ‘epistemologias do Sul’.

1.6 Estrutura da tese

A tese se encontra organizada da seguinte forma: a Introdução apresentou o problema do estudo, sua justificativa, objetivos e delimitação arraigado num conjunto de motivações pessoais, acadêmicas e profissionais; o enquadramento teórico dos contributos da Sociologia da Infância, valorizando a noção de crianças, como sujeitos de direitos e atores sociais que produzem culturas.

No capítulo II, *Decolonialidade e interculturalidade crítica*, apresento os estudos decoloniais, destacando sua importância para pensar, a persistência da colonialidade no atual sistema-mundo, que atua sobre as dimensões do poder, saber e do ser impactando diretamente na construção do racismo e das desigualdades. E, a interculturalidade como força transformadora da matriz colonial.

Para propiciar a aproximação com o objeto de estudo, busquei enquanto pesquisadora, conhecer o que já se produziu e se registrou a respeito do tema de pesquisa dando ênfase as epistemologias produzidas no “sul”. Assim, no terceiro capítulo, *O que dizem as pesquisas*

sobre as relações étnico-raciais com crianças?, apresento um levantamento sobre a produção científica brasileira na área da educação infantil com foco na raça. Adotei a análise documental de dissertações e teses sobre a temática, como técnica de coleta de dados. São apresentados, em um primeiro momento dados da produção em anos e distribuição espacial. Em seguida, interpretações dos dados, refletindo nas tendências, ênfases e escolhas metodológicas das pesquisas elencadas no levantamento. Busquei perceber como pesquisadores tem desenvolvido suas pesquisas, e como esse campo de luta acadêmica tem-se configurado.

No quarto capítulo, *Os contextos da investigação e os seus atores*, apresento o contexto de realização da pesquisa de campo, em um Jardim de infância, em Portugal. Começo por fazê-lo progressivamente de fora para dentro. Procedendo a uma caracterização macro do país, da imigração. Em seguida, uma caracterização do grupo de crianças, de suas famílias e das profissionais que atuam no JI.

O quinto capítulo, *A experiência da pesquisa*, busca apresentar o horizonte metodológico que subsidiou a tese.

O sexto capítulo contém os resultados da investigação realizada.

2 DECOLONIALIDADE E INTERCULTURALIDADE CRÍTICA

Esta tese requer uma reflexão epistemológica acerca da forma como o conhecimento científico é construído e validado.

Thomás Kuhn (2017), ao considerar a objetividade e o rigor no trabalho científico, afirma que as teorias, sempre sustentam as buscas científicas de uma comunidade de pesquisadores. Considera que os dados não são analisados de forma neutra e isenta de teorias. Argumenta que o conhecimento não ocorre de forma linear e cumulativa, mas por trocas sucessivas de visões teóricas.

Fundamental nesta abordagem é o conceito de paradigma, definido como um conjunto de “realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (Kuhn, 2017, p. 53).

A partir dessa ideia de paradigma, o autor define as fases que correspondem a determinadas características definidas da prática científica. Pré-ciência - fase em que não há um paradigma que orienta o campo de estudo; ciência normal - caracteriza-se pela vigência de um paradigma, a produção do saber nesta fase tem um caráter cumulativo; crise de paradigmas - quando dados experimentais são explicados por um novo modelo teórico, que entra em disputa com o paradigma anterior, dominante; revolução – caracteriza-se quando um novo paradigma substitui o antigo. Para Kuhn (2017), todo paradigma deixa contribuições à comunidade, mas frequentemente, é eliminado e substituído por outro totalmente incompatível com ele.

Buscando articular, a noção de paradigma de Kuhn (2017), com a pesquisa de tese, proponho estabelecer um diálogo a partir do campo epistêmico dos estudos decoloniais, o que implica na mudança de perspectiva da própria ideia moderna de ciência.

Para Santos e Meneses (2010, p.15), “epistemologia é toda noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido”. Consideram que é importante questionar o impacto do colonialismo e do capitalismo moderno na construção das epistemologias dominantes, pois não há epistemologias neutras.

No mundo moderno, a ideia de ciência, silencia a opressão epistêmica, que em nome da modernidade foi exercida, enquanto forma particular da colonialidade. Para Mignolo (2004, p. 705), a ciência moderna “tornou-se o padrão de aferição para “excluir” qualquer forma de conhecimento e de compreensão que não fosse considerada “científica”. Trata-se,

claro, de uma tautologia, mas uma tautologia que se conseguiu impor enquanto estrutura de poder e de dominação”.

Nesse sentido, embora Kuhn (2017) tenha trazido importantes contribuições para a crítica eurocêntrica do eurocentrismo, ao limitar as suas “revoluções paradigmáticas”, permaneceu no âmbito estreito das ciências ocidentais (Mignolo, 2004). Considerando que a diversidade do mundo é infinita e engloba distintos modos de ser, pensar e sentir, a compreensão do mundo é muito mais ampla do que a compreensão ocidental do mundo (Santos 2016).

Mignolo (2004, p.670), esclarece que o problema não está na prática daquilo a que se tem chamado “ciência”, ou “filosofia”. O problema emerge da forma como a "revolução científica" foi concebida.

Ela foi concebida como um triunfo da modernidade na perspectiva da modernidade, uma autocelebração que correu em paralelo com a crença emergente na supremacia da "raça branca". O problema estava na falta de consciência de que a celebração da revolução científica enquanto triunfo da humanidade negava ao resto da humanidade a capacidade de pensar. Isto é, o poder da modernidade ocultava, ao mesmo tempo, a colonialidade (do poder, do saber, do ser).

Buscando compreender, a modernidade pela perspectiva da colonialidade, (e não o seu inverso) este capítulo tem como objetivos: discutir a acepção/imposição de um paradigma eurocêntrico como valor universal; perceber a decolonialidade, como configuração de um novo paradigma das humanidades e ciências sociais; compreender a perspectiva intercultural como uma possibilidade epistemológica que permite decolonizar saberes, poderes e consequentemente o ser.

2.1 Modernidade/Colonialidade

Reflexões acerca da colonialidade vêm sendo desenvolvidas, desde o final dos anos noventa, quando foi constituído o Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos, composto por intelectuais latino-americanos de diversas universidades, das Américas. Com o objetivo de revisar algumas epistemologias previamente estabelecidas nas ciências social e humanidades, o grupo entendia que *“La tendencia general hacia la democratización otorga prioridad a una reconceptualización del pluralismo y de las condiciones de subalternidad al interior de sociedades plurales”* (CASTRO-GÓMES, 1998, p.1). Contudo, dadas às divergências teóricas, o grupo acabou por ser desagregado. Grosfoguel (2008, p. 116), aponta

como uma das causas, o fato de que ainda, não se tinha conseguido romper com uma episteme, pensada pelo Norte, ao que reflete:

Entre as muitas razões que conduziram à desagregação do Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos, foi a que veio opor os que consideravam a subalternidade uma crítica pós-moderna (o que representa uma crítica eurocêntrica ao eurocentrismo) àqueles que a viam como uma crítica descolonial (o que representa uma crítica do eurocentrismo por parte dos saberes silenciados e subalternizados).

Neste contexto, desde os anos de 1998 passou a ser estruturado o grupo Modernidad/Colonidad, que tinha como membros, pesquisadores de diferentes países da América Latina, tais como: Mignolo (Argentina), Arturo Escobar (Colômbia), Aníbal Quijano (Peru), Edgardo Lander (Venezuela), Enrique Dussel (Argentina), e Fernando Coronil (Venezuela). A partir dos anos 2000, novos membros foram incorporados ao grupo, é o caso de Ramón Grosfoguel (Porto Rico), Maldonado-Torres (Porto Rico), Afonso Castro-Gómez (Colômbia), Catherine Walsh (Equador), Boaventura de Sousa Santos (Portugal), dentre outros (MIGNOLO, 2007, p. 11).

Os estudos desenvolvidos pelo grupo são referidos como descoloniais²⁸. Trazem a centralidade da América Latina, e a experiência da colonização, para a compreensão do padrão de poder, que se constituiu e constitui nas relações sociais/raciais. Ao mesmo tempo, em que apresentam uma proposta epistêmica e de resistência à colonialidade do poder, ser e saber instaurados no sistema-mundo moderno/colonial e capitalista.

Atualmente, em um plano jurídico e político, não existem mais colônias e consequentemente escravidão regulamentada nos países do mundo. Importa ressaltar, que os processos de descolonização ainda que concretizados com a independência das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX, não excluíram os processos de dominação. Assim, persistiu e persiste a colonialidade que afeta mentalidade pessoais e coletivas e subjetividades (OLIVEIRA e CANDAU, 2010).

Neste sentido há distinção entre colonialismo e colonialidade. Para Maldonado-Torres (2007, p.131), o colonialismo é *“una relación política y económica, en la cual la soberanía*

²⁸ Cabe ressaltar que há teóricos no grupo que optam pelo termo decolonial, como é o caso de Walsh (2013, p.13, tradução própria): “Essa opção se dá porque o prefixo “des” em castellano poderia ser entendido como um simples desarmar, desfazer ou reverter o colonial. Ou seja, passar de um momento colonial a um não colonial, como se fosse possível que seus padrões e traços deixassem de existir. Com este jogo linguístico, procuro mostrar que não existe estado de colonialidade nulo, mas sim, posições, horizontes e projectos para resistir, transgredir, intervir, emergir, criar e influenciar. O decolonial denota, então, um caminho de luta contínuo em que podem ser identificados, visibilizados e estimulados “lugares” de exterioridade e construções alternativas”.

de un pueblo reside en el poder de otro pueblo o nación, lo que constituye a tal nación en un imperio”. Já a colonialidade, refere-se a um padrão de poder, que emergiu como resultado do colonialismo moderno e se relaciona com a forma como o trabalho, o conhecimento e as relações intersubjetivas se articulam entre si, através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Independe de uma relação formal de poder, entre dois povos ou nações.

Assim, o colonialismo precede a colonialidade e a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Enquanto ordenação jurídica, o colonialismo não existe mais, contudo os processos de dominação sofridos, não podem ser reduzidos aos aspectos políticos e jurídicos. Pois, *“respiramos la colonialidad en la modernidad cotidianamente”*, ela *“se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna”* (TORRES, 2007). Nos últimos quinhentos anos, a colonialidade tem vindo a provar, ser mais profunda e duradoira que o colonialismo (Quijano, 2010).

De acordo com Mignolo (2005, p.36), "a colonialidade é constitutiva da modernidade". Colonialidade e modernidade são as “duas faces da mesma moeda, duas dimensões inseparáveis, de um mesmo processo histórico” (QUIJANO, 2005, p. 23). Entende por modernidade (QUIJANO, 2013), “a auto-narração dos atores e instituições que, a partir do Renascimento, conceberam-se a si mesmos como o centro do mundo”. Nessa linha Mignolo (2008, p.316) esclarece:

A minha visão de modernidade não é definida como um período histórico do qual não podemos escapar, mas sim como uma narrativa (por exemplo, a cosmologia) de um período histórico escrito por aqueles que perceberam que eles eram os reais protagonistas. “Modernidade” era o termo no qual eles espalhavam a visão heróica e triunfante da história que eles estavam ajudando a construir. E aquela história era a história do capitalismo imperial (havia outros impérios que não eram capitalistas) e da modernidade/ colonialidade (que é a cosmologia do moderno, imperial e dos impérios capitalistas da Espanha à Inglaterra e dos Estados Unidos).

A colonialidade é a face oculta e violenta da modernidade, que esteve obscurecida e justificada, no discurso que a modernidade seria o mito do progresso, da civilização e da salvação. Segundo Mignolo (2004, p. 676) “continua a ser invisível hoje, sob a ideia de que o colonialismo acabou e de que a modernidade é tudo o que existe”.

Uma das razões, para que só metade da história seja percebida, é que esta história sempre foi contada, do ponto de vista, da modernidade. Desta forma, “a colonialidade era o espaço sem voz (sem ciência, sem pensamento, sem filosofia) que a modernidade tinha, e ainda tem, de conquistar, de superar, de dominar” (MIGNOLO, 2004, p.676). Para o autor Mignolo (2005, p.37,38):

O imaginário do mundo moderno/colonial surgiu da complexa articulação de forças, de vozes escutadas ou apagadas, de memórias compactas ou fraturadas, de histórias contadas de um só lado, que suprimiram outras memórias, e de histórias que se contaram e se contam levando-se em conta a duplicidade de consciência que a consciência colonial gera.

Fazem-se necessárias outras possibilidades de contar histórias, que possibilitem refletir na perspectiva da colonialidade, a partir daqueles que sofreram as consequências do lado “mau” da modernidade (MIGNOLO, 2004). É a proposta de reflexão desta tese, que se apoia também em Santos (2010, 2016) que considera, as formas de saber a partir da perspectiva de quem têm sofrido sistematicamente injustiças, dominações e opressões causadas pelo colonialismo, capitalismo e patriarcado. O autor define tal perspectiva por ‘epistemologias do Sul’.

Para Santos e Meneses (2010, p.19), o “Sul” não é um conceito geográfico. É concebido “metafóricamente como um campo de desafios epistémicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo”. Ao que Santos (1995, p.508) reflete: “uma epistemologia do Sul assenta em três orientações: aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul”.

2.2 Legados da colonialidade do poder na produção das diferenças étnico-raciais

A colonialidade surge no contexto sócio-histórico e particular da colonização das Américas. Ela forneceu a base sobre a qual a identidade moderna deveria ser construída, permaneceria ligada ao capitalismo mundial, combinada a formas de dominação e subordinação para manter e justificar o controle sobre os colonizados nas Américas.

Conforme Quijano (2009, p.1), a constituição da América Latina, foi “*un lugar, un espacio y un tiempo excepcionalmente importante no sólo para sí misma América Latina, sino para todo el resto de la especie, para la existencia social actual de la especie*”. A América Latina inaugurou um novo padrão de poder, cuja colonialidade é sua característica inerente. A colonialidade do poder revela o facto de nunca ter havido, nem poder haver, modernidade sem colonialidade.

As Américas eram o ‘Novo Mundo’, que foi se tornando o novo padrão, o modelo de dominação e exploração de todo o sistema-mundo. Quijano (2005) referiu-se a esta complexa matriz de poder, como colonialidade do poder. Reflete nas condições sob as quais, a

colonialidade do poder, foi e continua sendo uma estratégia da “modernidade”, desde o século XVI. Cujas diferenças entre conquistadores e conquistados, dentro deste sistema-mundo moderno/colonial, foi codificada, a partir da ideia de raça.

A colonialidade refere-se a dois eixos de poder, que começaram a operar, e a definir a matriz espaço-temporal, do que se chamou América. Um sistema de dominação, estruturado em torno da ideia de raça, e outro, pela constituição de uma nova estrutura de controle do trabalho, sobre as bases do capitalismo e do mercado mundial (QUIJANO, 2005.).

A ideia de raça é uma invenção moderna, “não tem história conhecida antes da América” (QUIJANO, 2005, p.117), foi uma estratégia de conceder legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista.

Para Mignolo (2004, p. 696) desde a invenção da América, “as muitas sociedades indígenas de África transportadas para a América como escravos e as muitas diversificadas sociedades indígenas seriam todas reduzidas a uma categoria que servia aos propósitos e os planos coloniais: todos eram índios e todos eram negros”. Neste sentido, segundo Quijano (2005, p.127)

No momento em que os ibéricos conquistaram, nomearam e colonizaram a América [...], encontraram um grande número de diferentes povos, cada um com sua própria história, linguagem, descobrimentos e produtos culturais, memória e identidade. São conhecidos os nomes dos mais desenvolvidos e sofisticados deles: astecas, maias, chimus, aimarás, incas, chibchas, etc. Trezentos anos mais tarde todos eles reduziam-se a uma única identidade: Índios. Esta nova identidade era racial, colonial e negativa. Assim também sucedeu com os povos trazidos forçadamente da futura África como escravos: achantes, iorubás, zulus, congos, bacongos, etc. No lapso de trezentos anos, todos eles não eram outra coisa além de negros.

Por isso, para o autor (QUIJANO, 2010, p.113) é necessário atentar que “qualquer teoria possível de classificação social das pessoas exige necessariamente um indagar na história sobre as condições e as determinações de uma dada distribuição de relações de poder numa dada sociedade”.

O modelo de classificação social universal estabeleceu hierarquias, lugares e papéis sociais, entre seres superiores e seres inferiores. Os colonizados estariam em uma situação natural de inferioridade, e os colonizadores, em uma situação natural de superioridade. A partir da construção desta ideia legitimaram-se as relações de dominação e exploração impostas. A modernidade imprimia a lógica civilizatória e salvacionista para os sujeitos das Américas.

De acordo com Quijano (2010), o que emerge no século XVI é uma nova maneira, de classificar, os povos de todo o mundo. Os colonizadores se automearam superiores, em

relação às demais identidades. Tal superioridade atribuída que quanto mais clara a pele, mais próximo se estaria da representação do ideal de humanidade. Para Mignolo (2004, p.676, 677)

Este privilégio oculto, disfarçado de triunfo celebratório da espécie humana, que se arroga o poder e o conhecimento que permitem classificar e dominar o resto da humanidade, é a colonialidade do poder. Ou melhor, a colonialidade de poder enquanto a condição de possibilidade embutida na modernidade, mas que não é possível sem a disfarçada violência e justificação de negações que constituem a colonialidade.

Esta diferença colonial, levaria a existência de uma heterogeneidade colonial, numa desumanidade dos sujeitos racializados, que segundo Maldonado-Torres (2007, p.133) se refere:

A las formas múltiples de sub-alterización, articuladas en torno a la noción moderna de raza; una idea que se genera en relación con la concepción de pueblos indígenas en las Américas, y que queda cimentada en el imaginario, el sentido común y las relaciones sociales que se establecen en relación con los esclavos provenientes de África en las Américas. La heterogeneidad aludida aquí apunta a la diversidad de formas de deshumanización basadas en la idea de raza, y a la circulación creativa de conceptos raciales entre miembros de distintas poblaciones (en la que de hecho a veces cuentan poblaciones blancas mismas). Sin embargo, el concepto también incorpora la idea del carácter diferencial de tal diversidad, ya que la idea de raza no se desentiende de su origen y tiende a mantener (aunque con variaciones y excepciones ligadas a la historia colonial local de distintos lugares, o a momentos históricos particulares) lo indígena y lo negro como categorías preferenciales de la deshumanización racial en la modernidad.

Esta atitude dos colonizadores, de desumanização dos sujeitos colonizados e escravizados nas Américas e na África, foi difundida no final do século XV e no século XVI. Mas é possível perceber semelhança com o racismo do século XIX, que produziu taxonomias baseadas, em uma categoria biológica da raça. Para Fanon (2008, p.87) “o racismo colonial não difere dos outros racismos”. Para os teóricos do grupo Colonialidad/modernidad, e o que defendo nesta tese, esta ideologia racial permanece até hoje.

De acordo com Quijano (2009), esta construção mental denominada raça, foi um novo modo de dominação social, que não havia ocorrido em nenhum período histórico anterior. Argumenta a este respeito, que há quem considere que os chineses, já usaram a mesma ideia racial como forma de dominação social, mas avalia que há um erro nesta consideração. Pois, a ideia de superioridade/inferioridade neste caso “*desaparecen cuando desaparecen esas estructuras de dominación. Un rey cree que es superior a sus súbditos hasta el día en el que es defenestrado, es guillotinado y entonces ya no es el superior jerárquico*” (QUIJANO, 2009, p.4). Ademais exemplifica, “*Aristóteles aún dice que el esclavo lo es por naturaleza, pero todo el mundo sabe que una vez que un esclavo dejaba de serlo volvía a ser como cualquier hijo de vecino y en Roma un liberto podía llegar a ser rico y senador.* (QUIJANO, 2009, p.4.).

Ainda segundo Memmi (2007, p.110), “ouvimos frequentemente a afirmação de que os operários, isto é, todos os operários, porque são operários, são acometidos de tais defeitos e tais taras”. Contudo, admite-se “que a opressão operária comporta uma saída: ao menos teoricamente, um operário pode deixar sua classe e mudar de estatuto”. Já “no âmbito da colonização, nada poderá salvar o colonizado. Ele nunca poderá entrar para o clã dos privilegiados; ainda que ganhe mais dinheiro do que eles, que obtenha todos os títulos, que aumente infinitamente seu poder”.

Para Quijano (2009), embora desde 1492 tenha havido muitas mudanças, a ideia racial não saiu da materialidade das relações sociais. Justifica esta ideia, ainda a partir de outro exemplo, a discriminação pelo gênero e sexualidade. Neste caso analisa que em uma sociedade patriarcal, devido o padrão de dominação masculina, nas relações entre homens e mulheres, todo homem parece ser, por definição, superior a todas as mulheres. Mas, esta classificação só é universal, até quando a raça passa a fazer parte da materialidade das relações sociais. Então, toda mulher de uma raça "superior" é, por definição, superior a qualquer homem da raça "inferior". Assim, as relações sociais, são permeadas pela raça, “*la racialización de las relaciones de jerarquía, la racialización de las relaciones de cada ámbito del poder, impregna y pervade cada una de las instancias, cada uno de sus ámbitos. Y modifica y reconfigura todos aquellos mecanismos que le eran previos*” (QUIJANO, 2009, p.4).

Em suma, o poder articula as experiências sociais. O que implica que as relações raciais são relações de poder, que geram diferenças sociais. Mignolo (2003) desenvolveu os conceitos de diferença colonial e geopolítica do conhecimento, que corresponde ao espaço físico e imaginário onde emerge a colonialidade do poder. Cria-se e estabelece-se a diferença colonial quando, por um lado, se transforma a diferença cultural em valores e hierarquias raciais e patriarcais.

A “colonialidade do poder pressupõe a diferença colonial como sua condição de possibilidade e como aquilo que legitima a subalternização do conhecimento e a subjugação dos povos” (MIGNOLO, 2003, p. 40). A diferença colonial está presente na visão dominadora do colonizador, diante do colonizado. As diferenças entre os diferentes grupos humanos, não são compreendidas enquanto diversidade cultural, mas hierarquizadas, em termos de superioridade, inferioridade.

Por outro lado, a geopolítica do conhecimento é crucial para tornar visível, o diferencial epistêmico. De acordo com Quijano (2005, p.107), “termos com espanhol e português, e mais tarde europeu, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou

país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial”.

Neste contexto configuraram-se novas identidades sociais da colonialidade “índios, negros, azeitonados, amarelos, brancos, mestiços – e as geoculturais do colonialismo, como América, África, Extremo Oriente, Próximo Oriente (as duas últimas, mais tarde, Ásia), Ocidente ou Europa (Europa Ocidental, depois)”. Este modelo classificatório, segundo Maldonado-torres (2007, p.132), “*servió para crear nuevos mapas del mundo; la geografía continuó produciendo esta visión de las cosas. El mundo entero fue visto a la luz de esta lógica. Este es el comienzo de la “colonialidad global”*”.

Isto faz refletir que as próprias noções de “América”, “Novo Mundo”, “Terceiro Mundo”, “Países Emergentes” não são distinções ontológicas, mas classificações e hierarquizações epistêmicas, na construção da colonialidade do poder. A diferença colonial tem sido uma estratégia para rebaixar populações e regiões do mundo, para Mignolo (2013):

A América Latina não é apenas diferente da Europa; desde Buffon e Hegel, é uma zona inferior do mundo com suas populações e suas faunas, seus crocodilos e seus pântanos. E assim em tudo. Os asiáticos não são amarelos. Foram decretados amarelos por Lineu e hierarquizados por Kant. Os chineses sabem que foram classificados e hierarquizados amarelos e disso não se esquecem. Tampouco os japoneses, embora tenham outra estratégia.

Segundo Quijano (2005, p.115), a colonialidade impôs o eurocentrismo, que diz respeito a uma “Perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica, colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e aos seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa, como no resto do mundo.” Assim, “a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziu à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento” (QUIJANO, 2005, p. 118).

O eurocentrismo pode ser considerado como uma perspectiva epistemológica, em um processo de produção de conhecimento, que demonstra o padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. O autor (2005, p. 127) aponta como elemento do eurocentrismo: “uma articulação peculiar entre um dualismo (pré-capital-capital, não europeu-europeu, primitivo-civilizado, tradicional-moderno, etc.) e um evolucionismo linear, unidirecional, de algum estado de natureza à sociedade moderna europeia”. Considera que estes dualismos são operações intelectuais e interdependentes, bem como a naturalização das diferenças culturais, por meio da ideia de raça, e a distorcida relocalização temporal destas diferenças.

Quijano (2010, p. 86) atenta que o eurocentrismo não é exclusivamente a perspectiva cognitiva dos europeus, “ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também do

conjunto dos educados sob a sua hegemonia”. Esta perspectiva cognitiva do mundo eurocentrado “naturaliza a experiência dos indivíduos neste padrão de poder. Ou seja, fá-las entender como naturais, consequentemente como dadas, não suscetíveis de ser questionadas”.

O discurso dominante, universal consistia que “a Europa e os europeus eram o momento e o nível mais avançados no caminho linear, unidirecional e contínuo da espécie” (QUIJANO, 2010, p. 86). De forma que tudo aquilo que fosse não-europeu era percebido como passado.

2.3 A colonialidade do Saber – Perspectivas epistemológicas subalternizadas

A noção de colonialidade de poder foi expandida, para outra dimensão da colonialidade, a colonialidade do saber. Enquanto, a colonialidade do poder refere-se à inter-relação entre formas modernas de exploração e dominação, a colonialidade do saber relaciona-se a epistemologia da produção de conhecimento, na reprodução dos regimes coloniais de pensamento.

Em outras palavras, além do controle econômico e político, como parte do novo padrão de poder mundial, conforme Quijano (2005, p. 110), “a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento”.

Os processos de colonialidade estão naturalizados e profundamente introjetados no imaginário individual e coletivo. A Europa é tida como centro de produção do conhecimento, em que tudo o que não obedece a esse sistema é desvalorizado. Introjeta-se uma visão hegemônica de cultura, de saber a partir de uma única matriz cultural, que não poderia ter sido cultivada e desenvolvida sem a colonialidade do poder.

A colonialidade permanece bem viva, na crença da superioridade da ciência e do saber ocidentais. A colonialidade do saber deslegitima outras formas de conhecimento, que não advenha de uma episteme europeia. Por conseguinte, esta categoria conceitual epistemologicamente hierárquica, associa-se à geopolítica global traçada pela colonialidade do poder.

Deste modo, as múltiplas tradições indígenas, africanas, asiáticas, muçulmanas, hindus, entre outras, sofreram um longo processo de deslegitimação no âmbito da modernidade/colonial.

Para Mignolo (2015, 149) “*La colonialidad del conocimiento es un dominio básico de la oculta matriz de poder colonial velada por la retórica de la modernidad*”, que ocorre porque ainda não podemos reconhecer “*el folclor, la medicina nativa, el derecho consuetudinario y los mitos que narran historias imaginarias del pasado como fuentes de conocimiento válido opuestas a las verdaderas narrativas históricas*”. Negada a racionalidade a todas as outras formas de conhecimento “*el dominio entero del conocimiento ha sido apropiado y manejado por las instituciones europeas y estadounidenses operando en lenguajes imperiales*”.

A colonialidade do saber e poder organizou e continua organizando a diferença colonial. Um dos elementos centrais, para o estabelecimento dessa diferença, segundo Maldonado-Torres (2007) está na formulação do *Discurso do método* de René Descartes, sintetizada na frase “Penso, logo existo”. Reflete que se há o “(Eu) penso” é porque há “outros que não pensam”, ademais, não obstante a negação do conhecimento de “outros”, há nesta ideia um dualismo entre corpo/mente, no qual outras formas de conhecimento válido, como sensibilidades locais e corporais não são consideradas.

Para Bernardino (2018, p.122):

Não só a certeza do conhecimento objetivo e verdadeiro é gerado a partir de um monólogo interno, baseado na desconfiança perante as demais pessoas, mas há uma desvalorização das sensações e percepções corporais como possíveis fontes de conhecimento válido. Descartes inaugura uma tradição de pensamento, onde o conhecimento produzido dentro desta tradição tem validade universal. Descartes não definiu quem é esse “Eu”, mas não há dúvidas que esse “Eu” se refere ao homem Europeu.

A colonialidade do poder e saber deslegitimam outras formas de conhecimento que não-européias.

2.4 A colonialidade do Ser – Desumanização das populações negras

Maldonado-Torres (2007, 2010) desenvolveu o conceito de colonialidade do ser, que responde a necessidade de se esclarecer, os efeitos da colonialidade, na experiência vivida e não apenas, na mente dos sujeitos subalternos.

Maldonado-Torres (2010) encontrou elementos para o desenvolvimento do conceito em Enrique Dussel e Frantz Fanon, que, embora não tenham utilizado o termo, já tinham apresentado elementos importantes para a teorização dele anteriormente. A colonialidade do ser refere-se “ao processo pelo qual o senso comum e a tradição são marcados por dinâmicas

de poder de carácter preferencial: discriminam pessoas e tomam por alvo determinadas comunidades” (MALDONADO-TORRES, 2010, p.423).

A colonialidade do ser eleva as ideias nascidas da experiência da colonização. É uma forma possível de teorizar as raízes essenciais das patologias do poder imperial e da persistência da colonialidade (MALDONADO-TORRES, 2010).

Maldonado-Torres (2007) retoma o discurso do método de Descartes “Penso, logo existo” para dele tecer algumas reflexões no âmbito da colonialidade do ser. Considera que por trás do (eu) “penso”, está implícita a ideia, de que outros não pensam. E, se “penso, logo existo”, outros não pensam, então não existem.

O privilégio do conhecimento de uns, impõe como contrapartida, a negação do conhecimento de outros. Por conseguinte, a desqualificação epistêmica redundando em um instrumento privilegiado da negação ontológica. Nesse sentido, no interior de “existo” está à justificação filosófica, que “outros não são/não existem” ou estão desprovidos de ser pela ausência do pensamento. Em suas palavras Maldonado-Torres (2007, p. 144):

De esta forma descubrimos una complejidad no reconocida de la formulación cartesiana: del “yo pienso, luego soy” somos llevados a la noción más compleja, pero a la vez más precisa, histórica y filosóficamente: “Yo pienso (otros no piensan o no piensan adecuadamente), luego soy (otros no son, están desprovistos de ser, no deben existir o son dispensables)”.

Para o autor está posta a relação entre a colonialidade do saber e a colonialidade do ser, quer seja, entre o conhecimento e a existência. Se os outros não pensam adequadamente, eles não existem ou sua existência é dispensável. Não pensar em termos modernos se traduzirá no não ser, em uma justificativa para a dominação e a exploração (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 145):

El privilegio del conocimiento en la modernidad y la negación de facultades cognitivas en los sujetos racializados ofrecen la base para la negación ontológica. En el contexto de un paradigma que privilegia el conocimiento, la descalificación epistémica se convierte en un instrumento privilegiado de la negación ontológica o de la sub-alterización. “Otros no piensan, luego no son”. No pensar se convierte en señal de no ser en la modernidad.

Na modernidade, a ausência de racionalidade vincula-se com a ideia de ausência do “ser” em sujeitos racializados. Para Santos (2016) há uma linha abissal que separa os saberes do norte, dos saberes do Sul, uma linha invisível que sustenta todas as distinções feitas entre legal e ilegal, entre científico, teológico e conhecimentos filosóficos. O mundo foi dividido ‘deste lado da linha’ e ‘do outro lado da linha’ (Norte-Sul). Todas as teorias foram baseadas e desenvolvidas nas experiências do lado norte da linha. Os universalismos foram baseados nas realidades deste lado da linha; o outro lado, o lado sul da linha permaneceu invisível, fora

produzido como inexistente. “Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível” (SANTOS, 2010, p.32).

Esta exclusão e silenciamento do outro lado da linha, ocorre porque as pessoas que ali vivem, não contam como humanos, na compreensão moderna da humanidade. Desta forma, conforme Santos e Meneses (2010, p.17), a “perda gnoseológica, foi também, e sobretudo, uma perda ontológica: saberes inferiores próprios de seres inferiores”

Santos (2010) reflete que a universalidade da tensão entre a regulação e a emancipação, aplicada ‘deste lado da linha’, não entra em contradição com a tensão entre apropriação e violência aplicada ‘do outro lado da linha’. Argumenta que a apropriação envolve incorporação, cooptação e assimilação, e a violência implica destruição física, material, cultural e humana.

Na constituição da concepção moderna de humanidade está a concepção de uma sub-humanidade, de forma que a negação de uma parte da humanidade, segundo Santos (2010, p.39) “constitui a condição para a outra parte da humanidade se afirmar enquanto universal. Para o autor, o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal, que operou e continua a operar “mediante linhas abissais que dividem o mundo humano do sub-humano, de tal forma que princípios de humanidade não são postos em causa por práticas desumanas”. Assim, “a criação e ao mesmo tempo a negação do outro lado da linha fazem parte integrante de princípios e práticas hegemônicos”.

O racismo opera junto com a exclusão ontológica, que implica na total destruição da humanidade do outro. Maldonado-Torres (2007, p.149) analisa que na modernidade, através da perspectiva da colonialidade do ser há a naturalização da não ética da guerra. A violência da guerra gradativamente torna-se normalizada.

Las mismas ideas que inspiran actos inhumanos en la guerra, particularmente, la esclavitud, el asesinato y la violación, son legitimadas en la modernidad, a través de la idea de raza, y dichos actos son gradualmente vistos como normales, en gran medida gracias a la alegada obviedad y al carácter no problemático de la esclavitud negra y el racismo anti-negro. Negros, indígenas, y otros sujetos “de color”, son los que sufren de forma preferencial los actos viciosos del sistema.

A naturalização da não ética da guerra é legitimada e formalizada pela ideia de raça. Segundo Quijano (2010, p.126) “Raça é uma categoria cuja origem intersubjetiva é demonstrável, nesse sentido a cor enquanto referência “natural” ou biológica de “raça” é, literalmente, uma invenção eurocêntrica, já que nada tem a ver com a biologia. Neste plano, a corporeidade ganha um papel central, é o nível decisivo das relações de poder. “É o “corpo” o

implicado no castigo, na repressão, nas torturas e nos massacres durante as lutas contra os exploradores [...]. Na “raça”, a referência é ao “corpo”, a “cor” presume o “corpo”.

Não obstante, ocorrem nos dias atuais, práticas de desumanização, são crescentes as notícias de violência contra a população negra. Contudo, dada à naturalização do racismo e ao silenciamento dos processos de violência, a humanidade da população negra segue como desafio.

A colonialidade transformou o negro em não-humano, e isto persiste até hoje. Importa refletir, como tal processo violento é aceito? Por que persiste a total invisibilidade do sofrimento negro? Por que os dados sobre genocídio da população negra não causam desconforto? Se as pessoas mais atingidas pela pandemia são negras, como mobilizar ações de saúde pública para essa população?

Por que a ausência, ou pouca representatividade de negros na política, na universidade, na mídia, em determinadas profissões não causa inquietude? Ao passo que são ‘justificadas’ pela meritocracia, em uma análise tão somente classista, que desconsidera a dimensão racial. Como argumentar em favor da meritocracia em sociedades altamente desiguais? Por que não se reconhece a raça, como estruturante das desigualdades?

O racismo persiste na mobilização da naturalização das condições de desigualdade e na aceitação deste processo de tamanha violência, que conseqüentemente passa a não gerar incômodos, ou ser pauta nos processos educativos.

As identidades dos sujeitos são construídas, sobre essas dimensões de raça e corporeidade, na relação com os outros. Fanon (2006), uma figura central na articulação da colonialidade do ser, descreve o impacto do racismo e do colonialismo e seus efeitos nas relações entre negros e brancos. Na introdução de sua primeira obra *Pele negra, máscaras brancas*, Fanon (2008, p.26) indaga:

Que quer o homem?
Que quer o homem negro?
Mesmo expondo-me ao ressentimento de meus irmãos de cor, direi que o negro não é um homem.
Há uma zona de não-ser, uma região extraordinariamente estéril e árida, uma rampa essencialmente estéril [...]

Já que a condição de humano foi dada apenas ao branco, o negro está na zona do não-ser, “a civilização branca, a cultura européia, impuseram ao negro um desvio existencial” (FANON, 2008, p.30). Para o negro, “há apenas um destino. E ele é branco” (FANON, 2008, p.188). Há posto um dilema ao negro, branquear e assim “existir”, ou desaparecer.

Para o autor (FANON, 2008, p. 103) “qualquer ontologia torna-se irrealizável em uma sociedade colonizada e civilizada”. Fato que, “aos olhos do branco, o negro não tem

resistência ontológica” (FANON, 2008, p. 104). Ocorre que “de um dia para o outro, os pretos tiveram de se situar diante de dois sistemas de referência [...] seus costumes e instâncias de referência foram abolidos porque estavam em contradição com uma civilização que não conheciam e que lhes foi imposta”.

Prossegue em sua tese, “no mundo branco, o homem de cor encontra dificuldades na elaboração de seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é unicamente uma atividade de negação” (FANON, 2008, p. 104). E afirma, “é na corporeidade que se atinge o preto” (FANON, 2008, p. 142). Para o autor a experiência vivida do negro decorre de uma objetificação:

Cheguei ao mundo pretendendo descobrir um sentido nas coisas [...] e eis que me descobro objeto em meio a outros objetos.
[...]
Queria simplesmente ser um homem entre outros homens [...] queria ser homem, nada mais do que um homem. (FANON, 2008, p.103)

Nesse sentido, Albert Memmi (2007) em cuja obra “*Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador*”, desenvolve uma análise das relações entre o colonizador e o colonizado, considera que o colonizado “de nenhuma maneira é sujeito da história; é claro que sofre o peso dela, com frequência mais cruelmente do que os outros, mas sempre como objeto” (MEMMI, 2007, p.133,134).

Certo dos impactos da colonização pontua (MEMMI, 2007, p. 117): “A existência do colonizador demanda e impõe uma imagem do colonizado”, e ainda (MEMMI, 2007, p.154): “Não sabemos o que o colonizado teria sido sem a colonização, mas vemos o que ele se tornou em consequência dela”.

Para Fanon (2008, p. 90), o racismo colonial implica em um complexo de inferioridade nos negros. Reflete que “um branco, nas colônias, nunca se sentiu inferior ao que quer que seja [...]. O colonizador, se bem que “em minoria”, não se sente inferiorizado”. Em consequência, “na África do Sul, devem existir dois milhões de brancos para aproximadamente treze milhões de nativos, e nunca passou pela cabeça de nenhum nativo sentir-se superior a um branco minoritário”. Considera que a sociedade colonial afirma a superioridade de uma raça, ao que pontua: “a inferiorização é o correlato nativo da superiorização européia [...] é o racista que cria o inferiorizado”.

Isto ocorre através de um “mecanismo psicológico”, já que não há base científica para o racismo. A ciência reconhece o preto enquanto um ser humano (FANON, 2008, p.111) “o preto tinha-se revelado análogo ao branco; mesma morfologia, mesma história [...] No plano das idéias...o negro é um ser humano. Isto é... ele tem como nós o coração à esquerda”.

Contudo, por meio de mecanismos psicológicos, o preto é outra coisa. Avaliam (FANON, 2008, p.154), “seu corpo é negro, sua língua é negra, sua alma deve ser também negra”. O negro é o símbolo do mal e do feio”. Segundo o autor (FANON, 2008, p.160,161):

Na Europa, o mal é representado pelo negro [...], quando se é sujo, se é negro – tanto faz que isso se refira à sujeira física ou à sujeira moral. Ficaríamos surpresos se nos déssemos ao trabalho de reunir um grande número de expressões que fazem do negro o pecado. Na Europa, o preto, seja concreta, seja simbolicamente, representa o lado ruim da personalidade. Enquanto não compreendermos esta proposição, estaremos condenados a falar em vão do “problema negro”. O negro, o obscuro, a sombra, as trevas, a noite, os labirintos da terra, as profundezas abissais, enegrecer a reputação de alguém; e, do outro lado: o olhar claro da inocência, a pomba branca da paz, a luz feérica, paradisíaca. Uma magnífica criança loura, quanta paz nessa expressão, quanta alegria e, principalmente, quanta esperança! Nada de comparável com uma magnífica criança negra, algo absolutamente insólito. Não vou voltar às histórias dos anjos negros. Na Europa, isto é, em todos os países civilizados e civilizadores, o negro simboliza o pecado. O arquétipo dos valores inferiores é representado pelo negro.

Ocorre que de acordo com Memmi (2007, p.122), o colonizado “jamais é considerado positivamente”. Existe no imaginário social todo um lugar já produzido como o lugar do corpo negro. Existe toda uma série de funcionamentos da vida social que sempre coloca o negro nessa posição de violência, de feiura, de exótico.

Se no inconsciente coletivo, o negro está vinculado a tudo que é feio, ao pecado, as trevas, ao imoral. “Dito de outra maneira: preto é aquele que é imoral. Se, na minha vida, me comporto como um homem moral, não sou preto” (FANON, 2008, p.163). Para Memmi (2007, p. 163) “isso quer dizer que ele recusa, de uma outra maneira, a situação colonial”.

Segundo Fanon (2008), o negro vive uma ambiguidade neurótica, pois ao se reconhecer preto, o inconsciente coletivo afirma que suas características são negativas, todas as qualidades e virtudes são brancas. O colonizado tem então como única alternativa possível a assimilação ou a petrificação (Memmi, 2007).

Mas, ainda que este negro queira opor-se a esse modo de ser preto, buscando se parecer mais com o branco, o colonizador. O branco persistirá contestando sua humanidade “o verdadeiro branco me espera. Na primeira ocasião ele me dirá que não é suficiente que a intenção seja branca, que é preciso construir uma totalidade branca. É só nesse momento que tomo consciência da traição” (MEMMI, 2007, p.163). A assimilação no âmbito colonial se revelou impossível, o colonizado não dispõe de saída para deixar seu estado de infortúnio, “ainda que consentisse tudo, não seria salvo. Para ser assimilado, não basta dispensar seu grupo, é preciso penetrar em outro: ora então ele encontra a recusa do colonizador” (MEMMI, 2007, p.166).

O homem branco se tornou o padrão de humano e de humanidade e o ponto de referência, para a classificação racial e o racismo global (Mignolo, 2017).

Fanon reflete também na relação entre o negro e a linguagem, atribuindo uma importância fundamental ao fenômeno da linguagem. Ele assim considera (2008, p.34):

Todo povo colonizado — isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural — toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negritão, seu mato, mais branco será.

Nesse sentido, Mignolo (2004, p.669) também reflete à vivência da colonização e seu impacto na linguagem. Mignolo deixa claro em suas reflexões sobre o assunto:

A “ciência” (conhecimento e sabedoria) não pode ser separada da língua; as línguas não são meros fenômenos “culturais” em que os povos encontram a sua “identidade”; são também o lugar em que o conhecimento está inscrito. E, uma vez que as línguas não são algo que os seres humanos têm, mas algo que os seres humanos são, a colonialidade do poder e do saber veio a gerar a colonialidade do ser.

A diferença colonial estabeleceu uma hierarquia linguística, de subalternização das línguas não europeias. De acordo com (Mignolo, 2017) o conceito moderno de conhecimento e de ciência foi concebido e usado para descartar conhecimentos e formas de saber inscritas em línguas vernáculas não ocidentais (italiano, espanhol, português, francês, alemão e inglês), e coloniais, e nas suas origens clássicas (grego e latim).

A hierarquização entre línguas está em acordo com os ideários de um projeto colonizador. Assim defendem-se funções para cada língua, que estabelecem lugares de fala, que definem quem tem direito à voz, a escrita, quem ganha visibilidade e quem deve ser silenciado, subalternizado.

O sistema colonial vive e sobrevive desta relação, os fundamentos binários deste sistema-mundo colonial que de um lado estabelece privilégios, benefícios, ‘humanidade’ para alguns; enquanto provoca exploração, dominação, desumanização para ‘outros’.

2.5 Colonialidade e branquitude

Para melhor entender as hierarquias raciais, uma discussão sobre a branquitude torna-se necessária. Esta é entendida pela ideia de supremacia branca enquanto expressão de humanidade.

Já a branquitude é um lugar de poder e privilégios à identidade branca, tomando-a como parâmetro para julgar os demais grupos. Durante a expansão colonial, tal narrativa foi inicialmente forjada, subsidiando as bases discursivas que defendiam a superioridade branca, através da ideia de raça. No período colonial “raça” significou uma construção social, assentada em uma interpretação biológica, naturalizante e hierarquizadora da diversidade humana e cultural. Hoje entende-se “raça” enquanto construção social.

Desta forma, a branquitude é percebida enquanto produto da história. Ressalta-se que “branco” ou “negro” foram identidades classificatórias estabelecidas pelo europeu branco, com o intuito de estabelecer diferenças hierarquizantes entre colonizador e colonizado, de forma a subalternizar o “outro”.

A branquitude compreende um legado que traz implicações na condição sócio-histórica dos indivíduos reconhecidos como brancos. Esta estrutura complexa faz com que se entenda o mundo, a partir da naturalização do que é o branco. Para Schucman (2012, p. 23):

A branquitude é entendida como uma posição em que sujeitos que ocupam esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade.

A branquitude é uma categoria relacional. Cujo papel de exaltação do grupo branco nessa relação, ocorre em decorrência da subalternização do outro. Para Bento (2002), é fundamental compreender o lugar do grupo branco na manutenção das desigualdades raciais.

Os brancos estão em uma situação de vantagem e privilégio estrutural, o que implica na atribuição de inferioridade aos negros, para que estes estejam em desvantagem. Essa dinâmica acaba por abarcar um modo subjetivo próprio, a partir do qual as pessoas brancas percebem os outros e a si mesmas.

No contexto atual é importante refletir nas maneiras como o privilégio branco foi produzido e apreendido, pois em consequência gera-se injustiça social. E estrutura-se a desigualdade, reiterando a ilusão de superioridade, que envolve o grupo branco e hierarquiza os seres humanos.

A branquidade é um constructo ideológico, as formas pelas quais os sujeitos considerados brancos agem cotidianamente possibilita a manutenção dos privilégios materiais e simbólicos dos brancos na sociedade.

Há de certa forma, uma ausência de discussão sobre a branquitude nos estudos raciais. A identidade branca é tida como norma, reiterando o discurso que naturaliza a branquitude como padrão de humanidade, negando sua participação nas desigualdades raciais.

A hegemonia da brancura não colabora para que os brancos passem a questionar seus privilégios ou se importar com as desvantagens impostas aos negros.

A branquitude projeta o racismo como um problema dos negros, ou um “problema dos outros”, que são destituídos de humanidade. Assim, se é um ‘problema do outro’, ele que resolva. Ao que cabe ressaltar que, o conceito de raça, foi inaugurado pelo branco europeu, como algo que retira a humanidade do outro que não é o branco. Este problema - o racismo é um projeto branco.

A sociedade da forma como está configurada hoje, é fruto de relações de poder estruturadas historicamente. É necessário desnaturalizar o racismo e refletir que este é um problema que não cabe apenas aos negros combater. As pessoas brancas precisam ser reeducadas para serem antirracistas. Pois, a luta contra o racismo é uma luta de todos, independente do pertencimento racial que se tenha.

É importante que pessoas brancas inseridas na luta antirracista saibam que sua participação não neutraliza as relações de poder e hierarquias já estabelecidas. E que, portanto, os protagonistas dessa luta e discurso são as pessoas negras.

Para Piza (2002), há uma ideia de neutralidade racial, já que a brancura fora tomada como modelo de humanidade, na qual a invisibilidade branca está atrelada. Por se encontrarem dentro do padrão, seria “natural” para as pessoas brancas serem como são, compreendendo algo sobre o que elas não necessitariam refletir, ou preocupar-se.

Para Piza (2002), a aparente neutralidade racial do grupo branco concede ao mesmo uma sensação de conforto. Permite que cada indivíduo do referido pertencimento represente apenas sua individualidade, não sendo chamado para responder por seu grupo. O discurso hegemônico propaga que não há nada de errado com o modelo de humanidade branco, então caso um indivíduo branco falhe, o problema estaria com ele, e não com o seu grupo. Isso difere do que ocorre com sujeitos negros.

Assim, o lugar do negro é o seu grupo como um todo e do branco é o de sua individualidade. Um negro representa todos os negros. Um branco é apenas uma unidade representativa de si mesmo. Não se trata, portanto, de invisibilidade da cor, mas da intensa visibilidade da cor e de outros traços fenotípicos aliados a estereótipos sociais e morais, para uns, e a neutralidade racial, para outros. As consequências dessa visibilidade para negros é bem conhecida, mas a da neutralidade do branco é dada como “natural”, já que é ele o modelo paradigmático de aparência e condição humana (Piza, 2002, p.72)

É inegável que o branco de hoje usufrui, em algum momento da sua vida, do legado histórico de vantagem concedido, em detrimento ao negro. De acordo com Schucman (2012), significados de superioridade moral e intelectual são frequentemente associados pelo

imaginário coletivo ao grupo branco, o que termina por conferir privilégios simbólicos aos indivíduos que são identificados como pertencentes ao mesmo.

Bento (2002) reflete que diante dos privilégios que têm, os brancos tendem a proteger suas vantagens raciais. Ocorrendo a existência de um “pacto narcísico” entre os brancos. É uma espécie de acordo firmada entre eles, no sentido de silenciarem sobre a posição privilegiada que ocupam no meio social e que reproduz desigualdades. A postura do silêncio, em prol do exercício do poder manteria o grupo branco a salvo de análises e avaliações, protegendo seus interesses. Na manutenção de privilégios, é importante que essa estrutura de poder gerada pela branquitude, se dê de maneira silenciada. Porque a partir do momento que ela é denunciada, ela fica ameaçada e o racismo é desocultado.

Então, se há uma cumplicidade com a lógica colonialista, se a colonialidade persiste permanente na opressão aos sujeitos negros, nos imaginários e nas práticas cotidianas. Como reagir a isso? Como desnaturalizar o racismo, as desigualdades, à violência, às injustiças, o sofrimento que marca a vida das crianças, da juventude, sobretudo a negra, das mulheres, da população negra em geral?

2.6 O projeto decolonial como um paradigma-outro

Como uma alternativa à modernidade eurocêntrica, os teóricos do grupo modernidade/colonialidade vêm desenvolvendo estudos com base em um projeto político, ético e epistemológico da decolonialidade, entendida como uma resistência à colonialidade do poder, do saber e do ser, através da afirmação da corpo-geopolítica do conhecimento.

Os estudos decoloniais estão relacionados à luta por existência e reexistência da população negra. Compreendem que o processo de independência e descolonizações que ocorreram nas Américas no início do séc XIX foi um processo incompleto.

A descolonização hoje já não é um projeto de libertação das colônias, mas sim o processo de decolonização epistêmica e de socialização do conhecimento. Há a necessidade de uma Ecologia de saberes, conforme proposta por Santos (2010) quer seja, um diálogo horizontal entre conhecimentos.

A diferença colonial estabeleceu dominação, exploração e um discurso de inferiorização de sujeitos e da cultura negra. Um projeto decolonial deve fazer o oposto, para Bernardino-Costa (2018) deve envolver a produção de conhecimentos, afirmar as localizações corpo geopolíticas, isto é, afirmar a crença das pessoas nas suas experiências vividas, nas suas

próprias subjetividades, enriquecendo o conhecimento e a intervenção política, a partir de outras experiências e principalmente resgatando a possibilidade das pessoas sonharem e terem esperança.

Maldonado-Torres (2007, 2008) define por giro decolonial o movimento de resistência política e epistêmica à lógica da modernidade/colonialidade. A expressão traz a noção de uma virada paradigmática. De acordo com o teórico (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 66):

El concepto de giro des-colonial en su expresión más básica busca poner en el centro del debate la cuestión de la colonización como componente constitutivo de la modernidad, y la descolonización como un sin número indefinido de estrategias y formas constataorias que plantean un cambio radical en las formas hegemónicas actuales de poder, ser, y conocer.

Cabe ressaltar que os projetos decoloniais sempre existiram, neste sentido compartilha-se a consideração de Bernardino Costa (2018, p.121):

Como formulação analítico-acadêmica, ou como elaboração de um grupo/rede de pesquisadores, o giro decolonial pode ser entendido como um projeto recente. No entanto, como projeto prático e cognitivo, o giro decolonial pode ser encontrado na longa tradição de resistência e tentativa de ressignificação da humanidade articulada pelas populações negras e indígenas e, posteriormente, por aqueles que Frantz Fanon (2005) nomeou como os condenados da terra.

O giro decolonial é uma estratégia epistêmica e política de resistência a colonialidade do saber, do poder e do ser. É “simultaneamente a tentativa de estabelecer um novo diálogo aos sujeitos que experienciam o lado mais escuro e as consequências mais nefastas da modernidade eurocentrada” (BERNARDINO COSTA, 2018. p. 123, 124).

Mignolo (2008) ao refletir na opção descolonial, propõe o conceito de desobediência epistêmica. Pois, ela se desvincula dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento. Para o autor é necessário romper as grades da moderna teoria política, que é racista e patriarcal, por negar o agenciamento político às pessoas classificadas como inferiores (em termos de gênero, raça, sexualidade, etc). As pessoas, consideradas inferiores, tiveram negado o agenciamento epistêmico. Assim, toda mudança de descolonização política deve suscitar uma desobediência política e epistêmica.

A opção decolonial move-se e desconecta-se “da idéia ocidental de que as vidas humanas podem ser descartadas por razões estratégicas e da civilização da morte (comércio escravo massivo, fomes, guerras, genocídios e eliminação das diferenças a qualquer custo” (MIGNOLO, 2008, p.315), indo “em direção a uma civilização que encoraje e comemore a reprodução da vida [...] no planeta, incluindo organismos humanos que têm sido “separados” da natureza na cosmologia da modernidade européia” (MIGNOLO, 2008, 316).

Assim o descolonial significa pensar a partir de uma posição epistêmica subalterna frente à hegemonia epistêmica. A opção descolonial demanda ser epistemicamente desobediente. Desobediência epistêmica não quer dizer abandono ou ignorância do que já foi institucionalizado por todo o planeta. Pretende-se (MIGNOLO, 2008, p.290):

Substituir a geo- e a política de Estado de conhecimento de seu fundamento na história imperial do Ocidente dos últimos cinco séculos, pela geo-política e a política de Estado de pessoas, línguas, religiões, conceitos políticos e econômicos, subjetividades, etc., que foram racializadas (ou seja, sua óbvia humanidade foi negada).

Implica pensar a partir das línguas e das categorias de pensamento não incluídas nos fundamentos dos pensamentos ocidentais. Ao que aponta (MIGNOLO, 2008, p.323): “O caminho para o futuro é e continuará a ser, a linha epistêmica, ou seja, a oferta do pensamento descolonial como a opção dada pelas comunidades que foram privadas de suas “almas” e que revelam ao seu modo de pensar e de saber”.

Catherine Walsh (2005) propõe que a decolonialidade é uma mudança de ótica, de lógica, de paradigma. É um pensamento “outro”, um pensamento distinto, que põe em debate o neoliberalismo, a modernidade, a colonialidade. Requer a construção de uma nova perspectiva pensada desde a América Latina, a partir da luta dos povos subalternizados.

Neste sentido tem um papel central na perspectiva decolonial, a interculturalidade. Essa configuração conceitual é por si mesma, "outra", pois de acordo com a autora (WALSH, 2019, p.9,10) “provém de um movimento étnico-social mais do que de uma instituição acadêmica; [...] reflete um pensamento que não se baseia nos legados coloniais eurocêntricos e nem nas perspectivas da modernidade” e “não se origina nos centros geopolíticos de produção do conhecimento acadêmico, ou seja, do norte global”.

A interculturalidade é pensada desde as experiências coloniais vividas por negros e indígenas. É um princípio ideológico e organizador que tem guiado pensamentos e ações nos âmbitos sociais, político, ético, intelectual e epistemológicos. Visa transformar as relações, estruturas, Instituições e, assim construir outros modos de poder, saber e ser. É um elemento central de práticas e processos que são necessariamente estabelecidos como oposição e, por isso, contra-hegemônicos e transformadores.

2.7 Interculturalidade crítica e Educação Intercultural

A interculturalidade se inscreve no esforço, que emerge a partir dos anos 90, na América Latina, de atenção à diversidade étnico-cultural. Segundo Walsh (2010 p.76), parte da “*necesidad cada vez mayor de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales, de confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión, de formar ciudadanos conscientes de las diferencias*”, em prol de uma sociedade justa, equitativa, igualitária e plural.

O termo ‘interculturalidade’ passou a ser um “termo da moda”, usado em contextos diversos e com interesses sociopolíticos, por vezes opostos. Isto trouxe uma compreensão do conceito muitas vezes difusa. Walsh (2010) explica o uso e sentido contemporâneo e conjuntural da interculturalidade a partir de três perspectivas distintas.

A primeira é entendida como *relacional*, por fazer referência “*de forma más básica y general al contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas*” (WALSH, 2010, p.77). Desta maneira, se assume “*que la interculturalidad es algo que siempre ha existido en América Latina porque siempre ha existido el contacto y la relación entre los pueblos indígenas y afrodescendientes*”.

A problemática desta perspectiva é que se oculta ou minimiza os conflitos, bem como os contextos de poder, dominação e colonialidade contínua que se estabelecem nessa relação. Ao limitar a interculturalidade ao contato e à relação – muitas vezes somente individual –, encobre-se ou deixa-se de lado as estruturas da sociedade - sociais, políticas, econômicas e epistêmicas - que põem a diferença cultural em termos de superioridade e inferioridade (WALSH, 2010).

A interculturalidade vai além da ideia de inter-relação (ou comunicação, como geralmente se entende no Canadá, Europa e Estados Unidos). Não está baseada no reconhecimento ou na inclusão, mas dirige-se à transformação das estruturas sócio-históricas (WALSH, 2019).

A segunda perspectiva de interculturalidade denomina-se por *funcional*, está pautada no reconhecimento da diversidade e diferença culturais, visando à inclusão desta no interior da estrutura social estabelecida. Busca promover o diálogo, a convivência e a tolerância. Contudo, a interculturalidade é “funcional” ao sistema existente. Pois não toca as causas da assimetria, ocultando as desigualdades sociais e culturais.

Walsh (2019) aponta que o uso intencional da interculturalidade é parte constitutiva das estratégias do Estado, um Estado que quer ser “inclusivo”, reformador para manter a ideologia neoliberal e reproduzir o colonialismo interno. O emprego pelo Estado da palavra interculturalidade no discurso oficial, difere do projeto intercultural dos grupos subalternos.

Estes propõem uma transformação e reclamam a necessidade de que o Estado reconheça a diferença colonial (ética, política e epistêmica) e a colonialidade do poder, ainda existentes.

A terceira perspectiva é a da interculturalidade *crítica*. Nesta perspectiva, não se parte do problema da diversidade ou diferença em si, mas do problema estrutural-colonial-racial. “*Es decir, de un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y “blanqueados” en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores*” (WALSH, 2010, p.78).

Esta perspectiva, ao contrário da funcional, é construída a partir das gentes e como demanda da subalternidade. Portanto, seu projeto não é simplesmente reconhecer, tolerar ou incorporar o diferente dentro da matriz e estruturas estabelecidas. Para Walsh (2010, p.79), a interculturalidade crítica deve ser entendida,

Como designio y propuesta de sociedad, como proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y socio-histórica, asentado en la construcción entre todos de una sociedad radicalmente distinta. Una transformación y construcción que no quedan en el enunciado, el discurso o la pura imaginación; por el contrario, requieren de un accionar en cada instancia social, política, educativa y humana.

A interculturalidade crítica aponta e requer a transformação das estruturas, instituições e relações sociais. É um projeto político, social, ético e epistémico - de saberes e conhecimentos-, que afirma a necessidade de mudar não só as relações, mas também as estruturas, os dispositivos de poder que mantêm a desigualdade e o racismo.

2.7.1 Educação intercultural

A interculturalidade tem como um dos espaços centrais na luta contra a colonialidade, a Educação. Contudo, seu uso no campo da educação está marcado por uma série de motivos, tensões e disputas.

Nos anos 90, a interculturalidade consolidou-se como política em praticamente todos os países latino-americanos, dentro de suas reformas constitucionais. Foi outorgada proteção e igualdade, ante a lei e reconhecido o caráter multiétnico e pluricultural da população. Essas mudanças foram resultado das demandas e lutas dos movimentos sociais (WALSH, 2010). Entretanto, também foram constitutivas dos desígnios do projeto neoliberal, como estratégia chave de seu projeto: “*“incluir” a todos, abarcando a los sectores históricamente excluidos,*

dentro del mercado - asegurando, con esta inclusión de los “excluidos”, su apaciguamiento” (WALSH, 2010, p. 82).

As reformas educativas dos anos 90 foram parte desta nova onda multiculturalista de corte neoliberal. Ocorreu um maior esforço para se adequar a educação às exigências da modernização e do desenvolvimento, do que por interculturalizar o sistema educativo. A interculturalidade aparece como eixo transversal para introduzir a diversidade e o reconhecimento do “outro”, porém “sua intencionalidade não tem sido refundar ou repensar os sistemas educativos, mas adicionar e acomodar um discurso da diversidade e interculturalidade - entendida como convivência, tolerância, respeito e reconhecimento da diferença cultural” (WALSH, 2010, p. 82). Resulta que as experiências de uma educação intercultural estão dirigidas:

Por la simple relación entre grupos, prácticas o pensamientos culturales, por la incorporación de los tradicionalmente excluidos dentro de las estructuras (educativas, disciplinares o de pensamiento) existentes, o solamente por la creación de programas “especiales” que permitan que la educación “normal” y “universal” siga perpetuando practicas y pensamientos racializados y excluyentes. (WALSH, 2010, p. 91)

Sob o pretexto da “interculturalidade”, assume-se uma política de representação que, ao incorporar, por exemplo, imagens de indígenas e negros nos livros didáticos, reforça estereótipos e processos coloniais de racialização.

Nesse sentido, reflito no que argumenta Walsh (2010, p.91), a colonialidade *“evidencia que la diferencia, construida e impuesta desde la colonia hasta los momentos actuales, no es una diferencia simplemente asentada sobre la cultura y tampoco es reflejo de una dominación enraizada sólo en cuestiones de clase”*, mas tem por base a ideia de raça. Estabelece uma hierarquia racializada, na qual brancos (europeus) detêm uma suposta superioridade “natural”, e aos índios e negros identidades negativas. Assim compreendo que a dimensão cultural não se reduz a classe social. Cultura e classe social estão articuladas a raça.

No século XXI houve mudanças quanto às políticas educativas, com ênfase na interculturalidade crítica em vários países latino-americanos (WALSH, 2010). A este propósito têm-se a exemplificação no caso brasileiro, de novas políticas que estabeleceram leis, com vistas a incorporar no sistema educativo nacional, princípios de uma educação intercultural. É o caso da Lei 10.639/03²⁹, que estabelece a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira. E da Lei 12.711/2012 que reserva o mínimo de cinquenta por cento das vagas das instituições federais de educação

²⁹ Alterada pela Lei 11.645/08, que acrescentou a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena.

superior vinculadas ao Ministério da Educação, aos estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas e pessoas com deficiência que tenham cursado integralmente o ensino médio, em escolas públicas.

No esforço de pensar a educação intercultural como processo de estudo e aprendizagem no campo epistêmico, destaca-se a Lei 10.639/03 na relação que estabelece com os saberes e conhecimentos das populações afro-descendentes, como válidos e científicos, respeitando suas culturas, histórias e memórias.

Vê-se na Lei 12.711, uma alternativa ao racismo estrutural que acomete as populações negras. Parte-se de um problema estrutural-colonial-racial – a ausência de negros na Universidade, para à transformação das estruturas, instituições e relações sociais.

Compreender a educação a partir da perspectiva da interculturalidade crítica, é percebê-la enquanto processo e projeto dirigido à construção de modos “outros” do poder, saber, ser e viver. De acordo com Walsh (2009, p.24), é “um trabalho de orientação decolonial, dirigido a romper as correntes que ainda estão nas mentes”. E que, assinala “a necessidade de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que diferencialmente posicionam grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que, ao mesmo tempo e ainda, é racial, moderno-ocidental e colonial”. Da qual todos, quer negros, ou brancos são partícipes. Para Walsh (2010, p. 92):

La interculturalidad crítica debe ser entendida como una herramienta pedagógica, la que pone en cuestionamiento continuo la racialización, subalternización e inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también -y a la vez- alientan la creación de modos “otros”²² de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras. La interculturalidad crítica y la de-colonialidad, en este sentido, son proyectos, procesos y luchas -políticas, sociales, epistémicas y éticas- que se entretienen conceptual y pedagógicamente, alentando una fuerza, iniciativa y agencia ético-moral que hacen cuestionar, trastornar, sacudir, rearmar y construir. Esta fuerza, iniciativa, agencia y sus prácticas sientan las bases de lo que yo llamo pedagogía de-colonial.

A pedagogia decolonial pretende pensar a vida dos povos historicamente subalternizados, a partir e COM estes sujeitos, com seus conhecimentos e modos de estar, ser e viver. É uma estratégia de enfrentamento a desigualdade e ao racismo, pautas e problemáticas antigas, que ainda se fazem atuais.

Esta ‘Educação outra’ – decolonial-interculturalmente crítica, vem acompanhada pelo sentido político que ‘educar’ carrega, implicando refletir para quê educamos as crianças? Quais os projetos e visões de mundo têm-se das crianças, dos adultos, da sociedade?

Uma educação intercultural crítica está orientada por uma mudança estrutural da sociedade, implicando por relações igualitárias entre os sujeitos pertencentes aos diferentes grupos sócio-culturais. Alia-se a uma educação plural e justa as crianças.

Para responder à questão de pesquisa proposta nesta tese – *Como ocorre a educação das relações étnico-raciais, em contextos educativos, com crianças de pouca idade?* Busquei no capítulo a seguir, compreender a partir da produção acadêmica de teses e dissertações defendidas no Brasil, nos últimos quinze anos, como a educação intercultural crítica está presente.

3 O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS COM CRIANÇAS?

“Nossos passos vêm de longe!”, este lema do movimento negro feminista, em mim ecoa. Sinto-me motivada em compreender o campo de pesquisa delimitado nesta tese, quer seja: crianças e relações étnico-raciais, a partir também das reflexões de pesquisadoras³⁰ que me antecederam na análise do tema.

Num constante exercício de humildade, que julgo necessário ao pesquisador. Indago no que já foi produzido? De onde continuam os pesquisadores atuais? Para onde avançar em termos de pesquisa, considerando o que já foi discutido e analisado?

Refletir nos passos e caminhos percorridos considero um ato de militância, de reconhecer que muita dedicação, muita resistência e luta, muito estudo vem sendo desenvolvido, por aqueles que buscam uma sociedade menos desigual, menos racista e uma educação mais justa as crianças.

Denunciando uma tradição científica de subalternidade, inferiorização e sexismo das mulheres. Objetivo neste capítulo dar visibilidade aos saberes produzidos no “sul” por mulheres negras sobre a infância. Busco refletir, em como as pesquisas brasileiras podem contribuir, para pensar as problemáticas atuais da diversidade com crianças, em contexto educativo. Apresento um panorama de como este campo tem se consolidado nos últimos anos.

3.1 Dados da produção do conhecimento no Brasil

³⁰ Opto aqui, como crítica, por não utilizar o substantivo masculino. Pois, embora a maioria das pesquisas tenha sido produzida por mulheres, a Língua Portuguesa convencionou que o masculino é o gênero-geral, não marcado, ou seja, é quem dita as regras relativas à concordância. Gonçalves (2018, p. 109) exemplifica: “em uma sala onde existem 100 pessoas, sendo 99 delas mulheres enquanto apenas uma é homem, o correto é chamá-las de “convidados” ao invés de “convidadas”. Como nesta tese, ainda que um número muito pequeno de pesquisas tenha sido produzido por homens, o correto seguindo a norma culta padrão é dizer que foram realizadas por “pesquisadores”, ao invés de por “pesquisadoras”.

Refliro no quanto os padrões convencionados de uma língua podem expressar ideologias e relações de poder.

Kury (1989) verificou ao analisar as regras de concordância nominal, que o machismo está também na linguagem, o autor concluiu que a mulher é relegada a plano inferior.

Incomoda-me não generalizar as produções no gênero feminino, visto que são maioria. E questiono-me, poderia a estrutura de uma língua reforçar as relações de poder e desigualdade que existem entre os gêneros?

Para Kilomba (2019, p.14), a língua por mais poética que possa ser, tem também uma dimensão política de criar, fixar e perpetuar relações de poder e violência, pois cada palavra que usamos define o lugar de uma identidade.

A língua informa-nos de quem é *normal* e de quem é que pode representar a *verdadeira condição humana* (grifos da autora).

Opto metodologicamente em compreender a produção acadêmica, a partir de uma especificidade que julgo primordial neste trabalho, a educação de crianças de zero a cinco anos de idade. Não é uma opção fácil, pois reconheço que há relevantes pesquisas sobre a temática das relações étnico-raciais, que envolvem as crianças em suas diferentes idades. Mas, por não se dedicarem em específico, ou em restrito a faixa etária escolhida neste levantamento, não estão aqui contempladas.

Esta escolha vem ao encontro de algumas bandeiras. Fortalecer os estudos sobre as crianças mais novas, que historicamente foram subalternizadas ou preteridas frente aos adultos, ou frente às crianças maiores, na faixa etária de escolarização. Lembremos que, no Brasil apenas em 1996, como resposta à demanda dos movimentos sociais e da população em geral, que a Educação Infantil passou a integrar-se legalmente ao sistema de ensino como primeira etapa da Educação básica³¹, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96). Aquino e Vasconcellos (2012, p.69) refletem que:

A definição da Educação Infantil como primeira etapa da Educação básica contribuiu para dar certa visibilidade às crianças pequenas e à sua Educação no cenário brasileiro, na passagem do século XX para o XXI. Essa mudança de *status* da creche e pré-escola, passando das funções de assistência e saúde para a educacional, tem permitido alguns avanços, como a expansão das matrículas e a ampliação de alguns direitos das crianças.

Embora a infância venha ganhando visibilidade ao longo do tempo, o reconhecimento das crianças enquanto sujeitos plenos de direitos é ainda uma meta. As autoras (*idem*) tencionam o fato das crianças de zero a três anos ainda não terem garantido seu direito à creche. Pois, conforme a LDB/96, a educação básica é obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, compreendendo assim apenas a pré-escola.

Como ato político, de valorização das crianças de menor idade, é que foi então feita a primeira escolha deste levantamento – pesquisas sobre educação das relações étnico-raciais com crianças na faixa etária que compreende a Educação Infantil. Tornou-se necessário em seguida, delimitar o período que o levantamento compreenderia. Assim, busquei mapear dissertações e teses produzidas entre 2014 e 2018. É necessário apontar que esta escolha se baseia em reunir a produção mais atualizada das pesquisas no campo.

Outra opção para esse recorte temporal dá-se ao fato de em 2015 ter defendido a dissertação “*Tia, existe flor preta?*” – Educar para as relações étnico-raciais (PEREIRA, 2015), neste trabalho apresento um panorama das pesquisas no Brasil no período entre 2003 e

³¹ Conforme a Legislação brasileira, a educação básica, compreende a pré-escola, o ensino fundamental e o ensino médio.

2013. Desta forma, o levantamento atual pode também ser considerado, como uma continuidade ao produzido por ocasião da dissertação.

Por isso ao proceder no levantamento das pesquisas, nas bases de dados de teses e dissertações disponíveis na Internet, durante fevereiro a dezembro de 2019 elenquei descritores que poderiam se vincular a temática pesquisada, quer seja: infância(s), criança(s), creche, educação infantil, raça, relações étnico-raciais, relações raciais, racismo, educação das relações étnico-raciais, antirracismo, multiculturalismo, interculturalidade, decolonialidade.

A partir destes descritores, procedi à busca por pesquisas realizadas entre os anos de 2014 e 2018 sobre educação infantil e relações raciais no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Google.

Outra estratégia que se mostrou muito eficaz, foi a leitura da tese de Santos (2018), que realizou um levantamento, no período de 2014 a 2017, identificando três teses e vinte e três dissertações. A pesquisadora categorizou as produções e analisou individualmente cada pesquisa trazendo reflexões que ampliaram o entendimento acerca do tema. Com as pesquisas encontradas nos portais de busca (CAPES, BDTD e Google), e com o panorama trazido por Santos (2018), acreditei estar mais perto o possível de realizar o objetivo proposto.

A tese de Ferreira (2019) também foi referencial, pois nela o pesquisador apontou dez teses e cinquenta e quatro dissertações entre 2003 e 2018 sobre a infância e a Educação das Relações étnico-raciais. O pesquisador também realizou categorização das produções e reflexões individuais de cada pesquisa, possibilitando melhor compreender o campo.

Com o levantamento das dissertações e teses no período, a fim de verificar se alguma pesquisa poderia porventura não estar inclusa, consultei o currículo Lattes dos orientadores das pesquisas do levantamento e verifiquei se haviam orientado alguma outra pesquisa na temática que não constasse nas buscas nos portais CAPES e BDTD, no Google, ou nas teses de Santos (2018) e Ferreira (2019). Mesmo tendo realizado esforços para não “deixar de fora” deste levantamento quaisquer pesquisas, eventualmente pesquisas produzidas no recorte temporal e etário estabelecido podem não constar aqui.

3.2 Crianças e relações étnico-raciais nas pesquisas acadêmicas do período 2014-2018

Do levantamento realizado no período de 2014 a 2018, foi possível identificar cinquenta pesquisas produzidas sobre o tema.

Quadro 1 Levantamento de dissertações e teses sobre Educação Infantil e raça (2018-2014)

PESQUISAS
Santos, Aretusa. Educação das relações étnico-raciais na creche: espaço-ambiente em foco. 2018. 230 p. Tese (em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
BERNARDES, Tatiana Valentin Mina. A literatura de temática da cultura Africana e Afro-Brasileira nos acervos do programa nacional biblioteca da escola (PNBE) para educação infantil. 213 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2018.
BARBOSA, Jéssica de Sousa. A identidade da criança negra na educação infantil: representações a partir dos brinquedos e brincadeiras. 161 p. Dissertação (Mestrado em Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2018.
CAMPOS, Rayra Chrystina Veiga. O PATRIMÔNIO CULTURAL AFRO-BRASILEIRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: a inclusão da Lei nº 10.639/03 nas práticas educacionais das unidades de educação básica da região central de São Miguel - MA. 239 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Maranhão, São Miguel, 2018.
SOUZA, Josiane Nazaré Peçanha. Nossos passos vêm de longe: o ensino de História para a construção de uma Educação Antirracista e Decolonial na Educação Infantil. 2018. 134 p. Dissertação (Mestrado em ensino de História) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.
RODRIGUES, Simone Cristina Reis Conceição. Identidade e representação sociais e raciais do afrodescendente na educação básica infantil. 2018. 92 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade do Vale do Rio do Sinos, São Leopoldo. 2018.
IVAZAKI, Ana Claudia Dias. Capoeira da educação infantil: relações étnico-raciais na formação de professores. 2018. 195 p. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande 2018.
OSCAR, Joana Elisa Costa. Caminhos percorridos por professores para implementação da Lei 10.639/2003 na educação infantil: prática pedagógica em interface com a política pública municipal. 2018. 194 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018.
CARDOSO, Cíntia. Branquitude na Educação Infantil: um estudo sobre a educação das relações étnico-raciais em uma unidade educativa do município de Florianópolis. 2018. 190 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.
ALVES, Elizabeth Conceição. A Educação das relações étnicorraciais na creche: trançando as mechas da legislação federal, formação e prática das professoras. 2018. 130 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São

Carlos, Sorocaba. 2018.
GALVÃO, Cássia Rosicler. A diversidade na primeira infância: as relações étnico-raciais em um Centro de Educação Infantil da cidade de São Paulo (2015-2017) . 2018. 105 p. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2018.
AZEVEDO, Josiane Paula Rodrigues de. “A discriminação racial e o julgamento de ações pró e antissociais na Educação Infantil” . 2018. 62 p. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto. 2018.
MICELI, Paulina de Almeida Martins. Negritude nas práticas pedagógicas da EEI-UFRJ. Estudo das relações étnico-raciais na Escola de Educação Infantil da UFRJ . 2017. 183f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2017.
NUNES, Mighian Danae Ferreira. Mandingas da infância: as culturas das crianças pequenas na escola municipal Malê Debalê . 2017. 431p. Tese (em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
MARTINS, Telma Cesar da Silva. O branqueamento no cotidiano escolar: práticas pedagógicas nos espaços da creche . 2017. 289 p. Tese (em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.
OLIVEIRA, Waldete Tristão Farias. Diversidade étnico-racial no currículo da educação infantil: o estudo das práticas educativas de uma EMEI da cidade de São Paulo . 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
Corrêa, Lajara Janaina Lopes. Um estudo sobre as relações étnicorraciais na perspectiva das crianças pequenas . 2017. 175 p. Tese (em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Paulo. 2017.
LIMA, Ilka Monique da Costa. Quando a questão racial se torna conversa com uma turma de educação infantil . 2017. 79f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.
RIBEIRO, Patrícia Batista. DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NO CONTEXTO ESCOLAR: Um estudo das interações sociais em uma escola de Educação Infantil . 2017. 129f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Taubaté, Taubaté. 2017.
AUGUSTO, Aline de Assis. Infância e relações étnico-raciais: experiências com crianças da educação infantil de uma escola pública do município de Juiz de Fora, MG . 2017. 86 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Educacional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2017.
ALVES, Ivonete Aparecida. Educação Infantil e relações étnicas e raciais: pele negra e cabelo crespo nas escolas públicas e sua tradução nos trabalhos

<p>acadêmicos. 2017. 260 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. 2017.</p>
<p>MIRANDA, Marina Morato de. Diversidade étnico-racial na Educação Infantil: entre concepções e práticas. 2017. 75 p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal da Grande Dourados, Faculdade de Ciências Humanas, Dourados. 2017.</p>
<p>Leal, Ferreira Mariele. Do legal ao real: a abordagem das políticas étnico-raciais na formação continuada de professoras (es) da educação infantil. 2017. 218p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul. 2017.</p>
<p>CRUZ, Maria Emanuela de Oliveira. Tessituras da literatura afro-brasileira na sala de aula: o saber fazer das professoras da educação infantil. 2016. 112 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande. 2016.</p>
<p>SOUZA, Edmacy Quirina de. Crianças negras em escolas de alma branca: um estudo sobre a diferença étnico-racial na educação infantil. 2016. 231 p. Tese (em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos SP. 2016.</p>
<p>FREITAS, Liliam Teresa Martins. Currículo e construção da identidade de crianças negras na educação infantil. 2016. 177 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói. 2016.</p>
<p>OLIVEIRA, Regina Marcia Pereira de. A educação das relações raciais nas práticas pedagógicas da educação infantil: Um estudo de caso da UMEI Grajaú. 2016. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2016.</p>
<p>FARIAS, Ana Carolina Batista de Almeida. “Loira você fica muito mais bonita”: relações entre crianças de uma EMEI da cidade de São Paulo e as representações étnico-raciais em seus desenhos. 2016. 154 p. Dissertação (Mestrado em Sociologia da Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo. 2016.</p>
<p>SILVA, Flávia Carolina da. A Educação das Relações Étnico-Raciais na Formação de Professores/as da Educação Infantil no Município de Curitiba (2010-2015). 2016. 215p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2016.</p>
<p>FEITAL, Lisa Minelli. A promoção da igualdade racial e a política pública de formação dos professores da Educação Infantil em Belo Horizonte. 2016. 143 p. Dissertação (Mestrado em Educação e Docência) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2016.</p>
<p>MENDES, Marília Silva. A identidade racial a partir de um grupo de crianças da educação infantil na rede municipal do Recife. 2016. 157 p. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) - Universidade Federal Rural de Pernambuco e</p>

Fundação Joaquim Nabuco, Recife. 2016.
FREITAS, Priscila Cristina. A educação das relações étnico-raciais na educação infantil: entre normativas e projetos políticos pedagógicos. 2016. 204 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2016.
BRAGA, Aline de Oliveira. “Solta o cabelo!”: etnografia sobre o cabelo crespo como marcador de identidade étnico-racial entre crianças negras da educação infantil. 2016. 138 p. Dissertação (Mestrado em Educação, Comunicação e Cultura em Periferias Urbanas) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias. 2016.
SOUZA, Milena Silva de. A efetivação da Lei 11.645/ 2008 na escola municipal de Educação Infantil Cantinho do Céu em Boa Vista – RR. 2016. 105p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista. 2016.
ALVARENGA, Hilda Maria de. Representações docentes sobre educação para as relações étnico-raciais em um CMEI de Goiânia: entre a teoria e práxis. 2015. 176 p. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 2015.
ARAÚJO, Marlene de. Infância, educação infantil e relações étnico-raciais. 2015. 314 p. Tese (em Educação) - Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte. 2015.
MATA, Flávia Filomena Rodrigues da. Protagonistas negros nas histórias infantis: perspectivas de representações da identidade étnico-racial das crianças negras em uma Unidade Municipal de Educação Infantil. 2015. 95 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2015.
SILVA, Tarcia Regina da. Criança e Negra: O direito à afirmação da identidade negra na educação infantil. 2015. 207 p. Tese (em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2015.
MORENO, Jenny Lorena Bohorquez. O negro e a diferença nos livros de literatura infantil veiculados no Programa Nacional Biblioteca da Escola. 2015. 168 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande. 2015.
SANTOS, Cláudia Elizabete. Formação Docente: considerando a abordagem da diversidade étnico-racial e da diferença na educação infantil como ações de cuidar e educar. 2015.181 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2015.
SENA, Fernanda Ferreira Mota de. Estudo de caso da implementação da temática: história e cultura afro- brasileira, em uma unidade de educação infantil da rede municipal de educação de Belo Horizonte. 2015. 120 p. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação, Universidade

Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2015.
CASTRO, Moacir Silva de. Educação para as relações étnico-raciais: concepções e práticas de professoras da educação infantil. 2015. 120 p. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo. 2015.
OLIVEIRA, Alessandra Guerra da Silva. Educação das relações étnico-raciais: processos educativos decorrentes do brincar na educação infantil. 2015. 138 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2015.
ALMEIDA, Dalva Martins de. A menina negra diante do espelho. 2015. 124 p. Dissertação (Mestrado em Literatura do Departamento de Teoria Literária e Literaturas) - Instituto de Letras da Universidade de Brasília. Brasília, DF. 2015.
PEREIRA, Erika Jennifer Honorio. “Tia, existe flor preta?”: educar para as relações étnico-raciais. 2015. 183 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2015.
MACHADO, Liliane Marisa Rodrigues. Pedagogias da racialização em foco: uma pesquisa com crianças da educação infantil. 2014. 148 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Luterana do Brasil, Canoas, RS. 2014.
SILVA, Marta Lúcia da. Discursos de mães negras sobre educação e cuidado de crianças de até três anos de idade. 2014. 220 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo. 2014.
ROSA, Daniele Cristina. A construção da identidade racial de crianças negras na educação infantil. 2014. 103 p. Dissertação (Programa em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba. 2014.
AFONSO, Flávio. "O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado": hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil. 2014. 127 p. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas. 2014.
PAULA, Elaine de. “Vem brincar na rua!” Entre o quilombo e a Educação Infantil: capturando expressões, experiências e conflitos de crianças quilombolas no entremeio desses contextos. 2014. 355 p. Tese (em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2014.

Fonte: A autora, 2020.

Inicialmente distribuí o levantamento da produção encontrada entre dissertações e teses. A tabela a seguir indica que as produções se distribuem maioritariamente nas

dissertações. Devido o tempo de elaboração de uma tese ser maior, considero ser este um dos fatores possíveis para a maior produção de dissertações no período.

Tabela 01 – Distribuições das pesquisas entre teses e dissertações

Tipo de Produção	Quantitativo
Tese	9
Dissertação	41

Fonte: A autora, 2020.

Meu segundo questionamento referente ao levantamento foi compreender como a produção esteve distribuída no decorrer dos anos. Busquei saber, se a produção de pesquisas na temática era um crescente. Para responder ao questionamento elaborei uma tabela para melhor identificar essa ocorrência.

Tabela 02 – Distribuições das pesquisas pelo ano de publicação

Ano	Tese	Dissertação	Total
2018	1	11	12
2017	4	7	11
2016	1	10	11
2015	2	9	11
2014	1	4	5

Fonte: A autora, 2020.

De acordo com os dados apontados, o ano de 2018 foi o de maior produção acadêmica, pois doze pesquisas foram defendidas nesse ano. Se comparado ao ano de 2014, primeiro ano do levantamento, o número de pesquisas produzidas, no ano final do levantamento (2018) aumentou consideravelmente, mais que dobrou.

Outra implicação observada no panorama das pesquisadas levantadas foi a dispersão entre as instituições, no total foram trinta universidades aonde as pesquisas foram defendidas. A instituição onde se realizou o maior número de pesquisas foi a Universidade Estadual do Rio de Janeiro, com cinco investigações. Seguida da Universidade Federal de São Carlos com quatro e da Universidade de São Paulo, Universidade Estadual da Paraíba e Universidade Federal de Santa Catarina com três pesquisas. Das demais universidades, houve sete nas quais foram defendidas duas pesquisas e dezoito universidades produziram apenas uma pesquisa na temática.

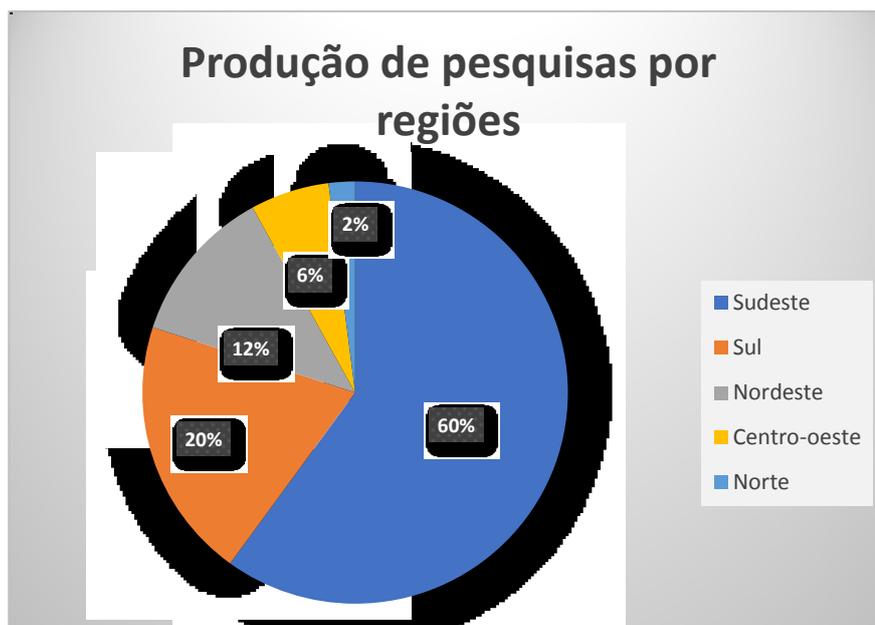
Considero que tal dispersão representa um aspecto positivo do ponto de vista da universalização da temática em diferentes instituições, contudo ainda um desafio a superar a problemática do isolamento. Ao analisar os dados sobre os orientadores estes revelam que apenas quatro professores orientaram mais de uma pesquisa, Patrícia Cristina de Aragão que orientou três pesquisas, seguida de Vera Maria Ramos de Vanconcellos, José Estácio de Brito e Lucimar Rosa Dias que orientaram duas pesquisas. Já noventa e um por cento dos professores, ou seja, mais da metade orientaram apenas uma pesquisa.

Vale ressaltar que dentre esses professores há nomes de expressão e referência no campo da Educação brasileira. Foi possível identificar a presença de intelectuais³² negras cujo legado orienta a produção acadêmica dos estudos das relações étnico-raciais na interface com a educação, como Iolanda de Oliveira, Joana Célia dos Passos, Maria Alice Rezende Gonçalves e Nilma Lino Gomes. Bem como das intelectuais Fúlvia Rosemberg e Anete Abramowicz que influenciaram o campo por seus estudos sobre a creche. Ainda na área da infância, intelectuais que exercem um papel essencial na militância pelos direitos das crianças à educação pública de qualidade, também figuram na orientação de pesquisas sobre a infância na interseção com a temática étnico-racial, como é o caso de Vera Vasconcellos, Lígia Aquino e Adelaide Alves Dias.

Em relação às regiões dos programas de pós-graduação nas quais as teses e dissertações foram defendidas, sessenta por cento das pesquisas vinculam-se às instituições de Ensino Superior situadas na região sudeste, representando o maior percentual de trabalhos. As instituições da região sul apresentam vinte por cento de trabalhos produzidos. Seguidos da região nordeste que conta com doze por cento dos trabalhos produzidos. Na região centro-oeste, figuram seis por cento do total de trabalhos produzidos. A região norte abarca dois por cento das pesquisas no país. Estes são dados similares ao encontrado no levantamento realizado por Santos (2018, p.67) “Houve nos últimos três anos uma maior distribuição da produção destas teses e dissertações entre as quatro regiões do Brasil. Contudo, ainda se percebe maior concentração na região sudeste”.

Gráfico 1- Distribuição das teses e dissertações por regiões

³² Considera-se o conceito de intelectualidade tal qual defendido por hooks (1995, p.468) que reflete o intelectual como “alguém que lida com ideias transgredindo fronteiras discursivas [...] em sua vital relação com uma cultura política mais ampla”.



Fonte: A autora, 2020.

Pode-se observar que mesmo com uma grande dispersão da temática em diferentes universidades, a distribuição espacial das produções concentra-se na região sudeste, em especial, nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais. A dispersão em trinta universidades promoveu pouca alteração na concentração geográfica. Essa assimetria regional nas produções tem a ver também, com a oferta de cursos de pós-graduação *stricto-sensu* em educação, ser maior nas regiões sudeste e sul, pois como encontrado no levantamento, são essas as regiões com maior produção de pesquisas. O que aponta para a necessidade de políticas que visem diminuir as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do país.

3.3 De objetos a sujeitos – quem produz conhecimento sobre infância e relações étnico-raciais?

Respondidas as perguntas sobre “quando” e “onde” acerca das produções, meus questionamentos passaram a ser sobre quem escrevera as dissertações e teses. Detive-me em duas questões: o gênero e a raça dos pesquisadores. Referente ao gênero, a maioria das produções foi escrita por pesquisadoras mulheres. Das cinquenta pesquisas, apenas duas foram produzidas por pesquisadores homens. Esta é uma tendência na área da Educação, na qual a maioria atuante é de mulheres (ROSEMBERG, 2001).

Os dados revelam ainda que as pesquisas foram orientadas por 76% de doutoras e apenas 24%, por orientadores homens.

Em posterior a essa verificação passei a seguinte indagação: Quem são os pesquisadores que escrevem sobre a infância e as relações étnico-raciais no Brasil? Qual seu pertencimento étnico-racial? Interessava-me esta questão, pois considero o protagonismo negro uma marca importante da luta anti-racista.

Quem pesquisa e fala sobre negros são negros? Mas, como alcançar respostas a esta questão? Como saber qual a identidade étnico-racial dos cinquenta pesquisadores apontados no levantamento? Decido ler as teses para saber se em algum momento o pesquisador se identifica como negro ou não negro. Da leitura das pesquisas encontro muitas nas quais o pesquisador não expressou seu pertencimento racial, mas a maioria se identificou.

Tabela 03 – Pesquisadores que identificaram ou não seu pertencimento étnico-racial

Pesquisadores que declaram seu pertencimento étnico-racial	28
Pesquisadores que não declararam	22
Total	50

Fonte: A autora, 2020.

Dos vinte e oito pesquisadores, apenas um se identificou como não negro. Os dados apontam que são maioria de negros que atuam nesse campo de disputas políticas e ideológicas, são intelectuais³³ que passaram da condição de objetos de estudo, para autores - que produzem conhecimento científico sobre suas populações, com reconhecimento acadêmico, ocupando um lugar de protagonismo no campo.

Ao cruzar os dados de gênero e raça dos pesquisadores, estes indicam que são as mulheres negras a maioria dentre os pesquisadores da temática, mesmo diante as múltiplas formas de opressão, dominação, exploração e violência que incidem sobre as mulheres negras, estas vêm conquistando espaço na produção científica brasileira.

Ao que aponta, esperançosamente, a partir da inserção das doutoras negras no magistério superior, num futuro enegrecimento das carreiras docentes nas universidades.

³³ Compartilho da reflexão de Bernardino Costa (2018, p.2) acerca da intelectualidade negra: “nem todos os acadêmicos são intelectuais, como nem todos os intelectuais são acadêmicos [...], entendemos os intelectuais negros como os ativistas, professores, músicos, artistas, lideranças religiosas, poetas, enfim, todas aquelas pessoas capazes de construir uma homogeneidade e consciência de grupo para a população negra, bem como capazes de apontar os caminhos da resistência e da reexistência”.

Rosemberg, em 2001 (p. 185), apontava o seguinte cenário “Ora, quem define a condição masculina e feminina das trajetórias docentes é a idade dos/as alunos/as. Mulheres são docentes de crianças; homens mais docentes de adultos. As reformas de ensino contemporâneas não atingiram o miolo dessas desigualdades estruturais”. Passados vinte anos, com o aumento da escolaridade de mulheres, estaríamos a desenhar novos formatos de trabalho do magistério, com a ocupação destas em carreiras de docência universitária, capazes de produzir impactos que reduziriam as diferenças salariais?

Ainda que se observem aspectos positivos com a inserção de mulheres na docência do ensino superior, permanece a crítica feita por Rosemberg (2001) na análise da desigualdade de gênero, na docência de crianças. Lembremos que, para o exercício do magistério na educação infantil ou no ensino fundamental, é necessário que as professoras, que são maioria de mulheres nessa profissão, tenham formação em nível superior³⁴. Contudo, infelizmente a remuneração salarial desta carreira não corresponde a esse esforço de formação, o magistério nessa etapa segue desvalorizado, mesmo diante de uma melhor qualificação das mulheres.

É relevante pontuar que a presença cada vez maior de mulheres negras em docência nas universidades não necessariamente configurar-se-á um fim às desigualdades. Bento (1995, p.480,481) ao refletir na situação da trabalhadora negra, desde os anos noventa já analisava que este era “o segmento que mais precocemente ingressa no mercado de trabalho e o que mais tempo nele permanece e também o segmento que mais investe na escolarização e o que menos retorno tem do aumento de sua qualificação e o que sofre as mais altas taxas de desemprego”. Pois, “o mercado de trabalho não reconhece de forma semelhante o grau de instrução atingido pelos diferentes grupos. Ou seja, contrariando o previsto a instrução não exime negros e negras de discriminações e desigualdades nas relações de trabalho”. Fato é que a ascensão social de negros não põe fim ao racismo.

Embora a presença de mais professoras negras por si só não seja suficiente para eliminar o racismo estrutural, não podemos deixar de ressaltar o quão significativo é a presença de professoras negras para o futuro da universidade. Desde há muito o movimento negro vem lutando por ações que visem maior representatividade das populações negras, quer seja entre o corpo docente³⁵, quer entre os docentes. No Brasil mais da metade da população é

³⁴ Conforme a LDB no título VI, Art. 62.

³⁵ Sobre o tema acesso e inclusão de estudantes no Ensino superior, consultar VIEIRA (2014).

de negros (IBGE, 2019, p.4), não faz sentido, que o corpo docente das Universidades³⁶ não reflita essa porcentagem nacional.

A presença de docentes negras ativa a ideia de que a universidade também é o lugar do combate ao racismo, do sexismo e da desigualdade de classe, dentre outras lutas. Essa mudança implicará num local acolhedor para os estudantes negros, no sentido de propiciar um sentimento de pertencimento, o que favorecerá uma melhor aprendizagem de todos os estudantes. Somado o fato de que as pesquisadoras negras têm se voltado à produção de conhecimentos, a partir de outra episteme, a do sul.

Os atuais arranjos raciais na universidade, como a pouca presença de docentes negros, beneficiam e privilegiam os não negros, concorda-se com o que considera Vieira (2014, p.42): “a universidade brasileira foi historicamente desenvolvida para ser formadora de elites”. E, ainda de acordo com Oliveira (2014, p.88) as “instituições favorecem as situações de partida de alguns grupos em detrimento de outros, interferindo nas trajetórias de vida dos grupos plurais e determinando suas possibilidades de vida, independentemente dos talentos circulantes”. Defende-se que a universidade seja o local no qual todos são acolhidos.

3.4 Interseções entre raça, gênero e classe, a partir das escritas das pesquisadoras

Ao refletir nas narrativas autobiográficas das pesquisadoras que se reconhecem negras é possível perceber as dinâmicas presentes nas práticas discriminatórias, bem como os tensionamentos do processo de construção identitária. As pesquisas de dissertação e tese levantadas foram escritas em terceira pessoa, em boa parte delas, mas na introdução das pesquisas, as pesquisadoras escrevem em primeira pessoa, que pode ter relação com o que pontua Xavier (2012, p. 261): “No feminismo negro, as experiências pessoais são abertamente consideradas como determinantes para a construção do conhecimento acadêmico e por isso a escrita na primeira pessoa é uma de suas mais importantes características.”

Nesse sentido considero que as escritas dessas mulheres compõem o movimento de escritas do qual Evaristo (2005, p.223) pontua: “A escrita (vivência) das mulheres negras explicita as aventuras e as desventuras de quem conhece uma dupla condição, que a sociedade

³⁶ Desde 2014, a Lei nº 12.990 reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos (BRASIL 2014), contudo questiona-se sua aplicabilidade no magistério superior. Pois, a Lei garante que a reserva de vagas seja aplicada sempre que o número de vagas oferecidas no concurso público for igual ou superior a três, ocorre que concursos para o magistério superior, em geral disponibilizam uma ou duas vagas.

teima em querer inferiorizada, mulher e negra. Na escrita buscamos afirmar as duas faces da moeda num único movimento”.

Observei que é em geral na introdução, quando o pesquisador apresenta sua motivação pessoal/profissional para o estudo, que expressa sua identidade étnico-racial. Esta construção de identidade vem acompanhada por memórias da infância, das vivências enquanto criança negra na escola, bem como o racismo vivenciado neste local.

A partir dos relatos autobiográficos das pesquisadoras vê-se como a população negra valorizava a educação, ainda que na família, os pais tivessem tido pouca ou nenhuma escolarização, empenhavam-se para que seus filhos tivessem acesso à Instituição escolar, o ter bom êxito era importante e estimulado.

Para algumas pesquisadoras, o racismo ocorrido na escola motivou o comprometimento profissional, na luta contra o racismo e a produção de pesquisas que considerassem essa temática.

A família foi outra constante na percepção étnico-racial, quer seja por assimilar a branquitude, ou por empoderar a construção de uma identidade positiva.

As pesquisadoras ressaltaram ainda as intercessões da categoria gênero e raça, refletindo nos significados de sua existência enquanto “mulher” e “negra”, bem como a articulação gênero, classe e raça. Ao refletirem em suas trajetórias de vida e os tensionamentos enquanto mulheres negras em uma sociedade racista, as pesquisadoras em primeira pessoa compartilham seus processos de (re)construção identitária, de tornarem-se negras (Souza, 1990).

É importante que as histórias de vida dessas mulheres sejam visibilizadas e refletidas, pois, embora cada mulher tenha uma identidade única, suas trajetórias (dores e alegrias) abrigam as lutas de muitas mulheres.

Na intercessão gênero, classe social e raça, foi possível observar nas trajetórias das pesquisadoras negras, os efeitos de uma sociedade racista, sexista e desigual economicamente. Considerando que as condições socioeconômicas das mulheres negras e não negras não são semelhantes, possuem as pesquisadoras negras trajetórias muito distintas das estudantes brancas. As experiências das mulheres negras revelaram táticas de sobrevivência e resistência na permanência na pós-graduação brasileira.

Classe social e raça encontram-se articuladas, faz-se necessário argumentar que ideologias advindas do mito da democracia racial³⁷, uma ideia socialmente difundida de que

³⁷ A esse respeito consultar Fernandes (1965).

não há, no Brasil, preconceito referente à origem étnico-racial, propõem o deslocamento do problema do racismo para uma suposta problemática econômica. Oliveira (2014, p. 109) adverte ser equivocada a centralidade de classe social à de raça, pois “raça e classe são aspectos distintos no interior da sociedade, com cruzamentos entre eles, mas que não anulam os efeitos individuais de cada um”.

Refletir nas escrituras das pesquisadoras negras possibilita romper com os lugares de subalternidade historicamente concedidos as mulheres negras no imaginário social. Para além de compartilharem seus sofrimentos, as pesquisadoras a partir de suas intelectualidades reforçam o lugar político que suas produções ocupam.

3.5 Uma análise do perfil metodológico das pesquisas

Ferreira (2002, p. 265) reflete que, para a organização da produção de certa área do conhecimento, o pesquisador tem dois momentos bastante distintos: “Um, primeiro, que é aquele em que ele interage com a produção acadêmica através da quantificação e de identificação de dados bibliográficos, com o objetivo de mapear essa produção num período delimitado, em anos, locais, áreas de produção”. E um segundo momento “em que o pesquisador se pergunta sobre a possibilidade de inventariar essa produção, imaginando tendências, ênfases, escolhas metodológicas e teóricas, aproximando ou diferenciando trabalhos entre si [...]”.

Nesse sentido, ao prosseguir no mapeamento da produção acadêmica brasileira interseccionadas as categorias “crianças” e “relações étnico-raciais”, no período de 2014 a 2018, procedi à análise do perfil metodológico das pesquisas.

Para identificar as temáticas centrais de cada pesquisa reuni as palavras-chave contidas nos resumos. Inicialmente, contabilizei um total de cento e cinco palavras-chave, sendo que as mais citadas foram "Educação Infantil" (37,1%), "relações étnico-raciais" (17,1%), "infância" (7,6%), “criança negra” (6,6%), “creche” (5,7%).

“Formação de professores”, "Lei 10.639", “diversidade étnico-racial” e “Educação das Relações Étnico-raciais”, todas com 4,7%. Outro fator relevante é que 76,1% das palavras-chave foram citadas apenas uma vez, indicando que no campo da “educação infantil e das relações étnico-raciais” há uma significativa variabilidade de temáticas entre as pesquisas.

Uma das problemáticas encontradas ao investigar a produção do conhecimento no Brasil, diz respeito ao fato de não encontrar pesquisas cujo enfoque fosse na raça ou na identidade negra na intercessão temática “interculturalidade” e as “crianças de 0 a 6”. As pesquisas que encontrei estavam ligadas a temática indígena.

Junior & Candau (2018) refletem que no campo educacional brasileiro a educação intercultural crítica é uma perspectiva em construção, que vem sendo desenvolvida por Candau (2016, p.10,11) a partir da seguinte definição:

A educação intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – 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.

Nenhuma das pesquisas do levantamento apresentou a interculturalidade como uma palavra-chave. Vinculadas a uma perspectiva decolonial, apenas a tese de Santos (2018) utilizou como palavra-chave: colonialidade do poder, e a dissertação de Souza (2018) utilizou educação decolonial.

Em sequência procurei identificar os teóricos abordados e os procedimentos metodológicos escolhidos na realização das pesquisas. Detive-me nas nove teses produzidas entre 2014 e 2018. Não foram incluídas as dissertações nessa etapa.

Para organizar as informações reuni os seguintes elementos: título, autor, ano da defesa, objetivos, referencial teórico, metodologia, instrumento de coleta de dados, sujeitos pesquisados, faixa etária, instituição pública ou privada na qual foi realizada a pesquisa e tempo de realização da pesquisa.

No que concerne aos referenciais teóricos adotados, as pesquisas em sua totalidade não apresentaram um aporte teórico definido ou delimitado, em uma mesma pesquisa foram identificadas diferentes contribuições teóricas, sem que fosse possível, explicitar ou descrever as principais teorias utilizadas no conjunto das teses pesquisadas.

As pesquisas em sua totalidade caracterizaram-se como pesquisas qualitativas. Segundo Ivenicki (2016, p.11) estas têm “a ênfase na interpretação, na compreensão das motivações, culturas, valores, ideologias, crenças e sentimentos que movem os sujeitos, que dão significado à realidade estudada”.

Também foi unânime entre os pesquisadores a eleição de unidades de educação infantil como *locus* de pesquisa, o que significa que as pesquisas foram realizadas em um ambiente institucionalizado. Neste sentido, considero importante uma agenda teórico-

metodológica que se tem traduzido em estudar os cotidianos e apreender as perspectivas das crianças nos contextos institucionais de educação escolar, mas ressalto a também relevância da ampliação de estudos dos mundos sociais das crianças, em outros espaços socioeducativos para além da escola (FERREIRA, 2009, 2014).

Das nove teses encontradas, em seis delas a investigação se deu em pré-escolas³⁸, apenas duas foram realizadas em creches e uma pesquisa contemplou tanto a creche quanto a pré-escola. Para Santos (2018, p. 13), que realizou investigação tanto no mestrado, quanto no doutorado em contexto de creche, “há um processo crescente de estudos na interface educação infantil e relações étnico-raciais. Entretanto, aqueles que focalizam as creches permanecem escassos e ainda se concentram em dissertações”.

Abramowicz, em 2009 (p.4) já alertava sobre esse cenário “Há um número reduzido de pesquisas no Brasil que analisaram a questão racial na creche (com crianças de 0 a 3 anos)”. Ratificam-se os dados das autoras, considerando que menos da metade das pesquisas de tese contemplaram a creche como *lócus* de pesquisa.

Tabela 04 – *Lócus* da pesquisa

<i>Lócus</i> da pesquisa	
Pré-escola	6
Creche	2
Creche e pré-escola	1
Total	9

Fonte: A autora, 2019.

No que concerne às instituições de educação infantil nas quais foram realizadas as pesquisas, o panorama encontrado mostra que são nas instituições públicas que ocorrem as pesquisas. Não foi encontrada no levantamento nenhuma pesquisa realizada na rede privada.

Detive-me a observar quem eram os sujeitos privilegiados nas pesquisas. Quatro delas elegeram os adultos (quer sejam, professoras, educadoras, coordenadora pedagógica, diretora) como sujeitos da investigação, três elegeram as crianças e duas pesquisas indicaram ambos os sujeitos. A maioria das pesquisas privilegiou os adultos enquanto atores da investigação, estes seguem com maior “espaço” nas pesquisas em relação às crianças. Pontua-se a crítica feita por Ferreira (2009, p. 249) de maior protagonismo do adulto nas pesquisas.

³⁸ A pesquisa de Paula (2014) foi realizada em espaços institucionalizados – duas salas de Educação Infantil, mas também em dois quilombos.

Tabela 05 – Sujeitos da investigação

Sujeitos pesquisados	
Adultos	4
Crianças	3
Adultos e crianças	2
Total	9

Fonte: A autora, 2019.

Para compreender um pouco mais sobre o perfil das pesquisas, passei a identificar as abordagens metodológicas escolhidas. O método mais utilizado nas teses foi a etnografia, que compreendeu um conjunto de três pesquisas. A seguir são explicitadas as demais escolhas.

Tabela 06 – Métodos das pesquisas

Abordagens metodológicas das pesquisas	
Etnografia	3
Grupo focal	2
Estudo de caso	2
Análise de conteúdo	2
Total	9

Fonte: A autora, 2019.

Por ser o método etnográfico também o escolhido na realização desta pesquisa detive-me em compreender os caminhos metodológicos trilhados nas três teses produzidas a partir do aporte da SI e que contemplaram a etnografia como recurso metodológico.

Entende-se, de acordo com Ferreira (2009, p.233), a SI como uma “perspectiva distinta de análise que privilegia, no plano teórico, a análise da situação social das crianças como actores sociais no campo educativo e, no plano metodológico, a audição das suas vozes na significação dos contextos concretos de acção”. Assim, passarei a uma breve análise das pesquisas de Corrêa (2017); Paula (2014) e Nunes (2017).

3.5.1 Crianças e relações étnico-raciais

A pesquisa de Corrêa (2017, p.25) teve como objetivos “identificar: (i) de que maneira as crianças pequenas compreendem a identificação étnicorracial; (ii) qual momento começam a ter “noção” sobre o pertencimento racial; (iii) as suas impressões sobre as relações raciais e (iv) como se autodeclaram”.

Sobre o método explica (CORRÊA, 2017, p. 78,79) que a pesquisa etnográfica “se propõe a compreender o modo de vida de um determinado grupo social, os significados do contexto estudado e buscar a inserção neste grupo para acessar as experiências, os comportamentos e fazer tentativas para entender a dinâmica, do grupo estudado”.

Na opção pela pesquisa de campo descreve os procedimentos utilizados para a coleta dos dados: entrevista com as crianças, teste com as bonecas/os, registro fotográfico realizado pelas crianças, desenhos das crianças, conversas informais e as rodas de conversas. A autora relata que no início do trabalho de campo não compreendia o que as crianças diziam (CORRÊA, 2017, p. 163) “Foi difícil entender o que as crianças diziam, ou seja, será que estamos preparadas para ouvi-las de fato?”. Outro ponto que levanta é que a pesquisa com crianças é desafiadora “A pesquisa foi desafiadora, pois em cada desenho, as crianças desafiavam a militante do movimento negro/mulheres negras, a acadêmica, a socióloga, a cada ida ao campo os meus conceitos e categorias fixas sobre cor/raça desapareciam”.

A pesquisa foi realizada entre setembro de 2014 até o mês de dezembro de 2015 com cinquenta e oito crianças. Ao perguntar a cor da pele das crianças, Corrêa verificou que apesar de uma grande variedade de respostas a categoria que teve predominância foi a branca, a segunda categoria mais utilizada foi marrom e a terceira categoria “cor de pele”. Outra estratégia utilizada pela pesquisadora foi realizar o teste das bonecas que deixou evidente a preferência das crianças pelas bonecas brancas.

Corrêa a partir destes dados considera que as crianças escolhem os bonecos e bonecas com os quais tem maior familiaridade e que a “falta de representatividade de imagens positivas de crianças negras e/ou bonecos negros, cria um ambiente que privilegia apenas um determinado grupo social” (CORRÊA, 2017, p.99).

A pesquisadora compartilha os momentos de angústias vividos por ela no fazer da pesquisa, conforme enxerto a seguir:

Após realizar os testes das bonecas uma tristeza se abateu, pensávamos o porquê das crianças preferirem as bonecas brancas? Ficamos tristes por muitos dias, foi insuportável, sempre fazíamos as mesmas perguntas sobre as preferências pelas bonecas brancas e não tínhamos respostas. Pensamos, a tese acabou, aliás, não tenho tese nenhuma. Desilusão é a palavra que combina com o final do teste das bonecas, mas como a tese ainda precisava ser escrita, não poderia desistir. Acreditamos que a

pesquisa só estava começando e os nossos questionamentos eram muitos e até o momento nenhuma resposta. (CORRÊA, 2017, p. 95, 96)

No decorrer da tese ao acompanhar a percepção que as crianças têm sobre sua cor e/ou raça defende a ideia que:

Há diferenças para as crianças quando se referem a cor da pele e a raça. Focalizamos, de modo mais detido, a maneira pela qual as crianças passam das cores para a raça, ou seja, da liberdade de ver e ler as cores com alegria e indiferença para a clausura do sentido da raça que acaba por eleger uma cor como menor e feia. (CORRÊA, 2017, p. 156, 157)

Concluí a tese considerando que muito embora, a pesquisa tenha sido desenvolvida em dois anos, seria instigante acompanhar o processo de desenvolvimento das crianças por um período mais longo.

A segunda pesquisa que compreendeu o método etnográfico foi a de Paula (2014), cuja perspectiva teórica também direcionou para a Sociologia da Infância, teve como objetivo “compreender e analisar o lugar que as crianças ocupam, como são suas práticas e experiências, e o que elas “expressam” sobre as relações educativas que se estabelecem no espaço institucionalizado da educação e no espaço da comunidade quilombola onde moram” (PAULA, 2014, p. 37). A investigação foi realizada com crianças entre quatro e seis anos.

A autora defende uma pesquisa que parta dos próprios pontos de vista das crianças, seus modos de pensar, de falar, de agir, enfim, de significar seus mundos sociais. É necessário olhá-las e escutá-las para se desvelar o lugar que as crianças ocupam e compreender os seus jeitos de se expressar (PAULA, 2014).

Sobre os procedimentos éticos na pesquisa com crianças, informa que pediu autorização às crianças para realizar a pesquisa, reflete que teve a compreensão de que seu consentimento para a realização da pesquisa estava atrelado à possibilidade de brincar com elas. Paula diz que aceitou os convites das crianças decidindo “acompanhá-las em suas diferentes ações, do contrário seria mais uma adulta próxima a elas apenas fisicamente”. A autora (2014, p.99) reflete nesse encontro entre pesquisadora e crianças:

Estabelecer laços de confiança, cumplicidade, respeito, empatia e familiaridade com as crianças exige-nos tempo e disponibilidade. Ainda que sejamos sempre o “outro”, o outro adulto e, portanto, com a difícil tarefa de nos despir das clássicas dicotomias envolvidas nas relações entre adultos e crianças, tais como: razão/emoção, maturidade/imaturidade, cultura/natureza, responsabilidade/ irresponsabilidade, e tantas outras criações adultocêntricas, faz-se necessário, ao procurar ultrapassar essas dicotomias, posicionarmo-nos eticamente, observando e escutando atentamente o que a criança pensa, o que nos conta e o que faz. Nosso papel não é o de julgá-la, mas conhecê-la e, conhecendo-a, inseri-la também como autora da pesquisa.

As estratégias de pesquisa utilizadas foram a observação, o registro em caderno e entrevistas com líderes da comunidade quilombola e famílias das crianças quilombolas. A respeito dos dados encontrados, apresentou as seguintes considerações conclusivas: não se estabelece uma articulação entre os saberes da escola e aqueles trazidos pelas crianças quilombolas de suas comunidades; predomina no processo educacional a lógica de aculturação das crianças quilombolas às práticas e saberes da instituição, há falta de formação de professores específica, sistemática e articulada. Outro achado da pesquisa diz respeito a não passividade das crianças negras quilombolas a situações de discriminação.

Pelo que pude observar, elas não se submetem às outras crianças e aos constrangimentos dessa relação. Infiro que é pela ancoragem em suas matrizes étnicas e geográficas e por sua pertença familiar que fortalecem sua autoestima e uma identidade negra positiva. Afirmo ainda que tais ações de resistência não se desenvolviam naturalmente, mas por um processo de experiências vividas e de construção gradativa de uma consciência de grupo. Por consciência de grupo entenda-se as relações de afinidade, continuidade e de afeto estabelecidas nos quilombos. (PAULA, 2014, p.290)

A terceira pesquisa selecionada é a de Nunes (2017), esta teve por objetivo investigar, através de uma etnografia e a partir das ações cotidianas de crianças negras, o modo como produzem suas culturas de pares infantis. A pesquisadora (2017, p.334) acompanhou durante um ano letivo crianças com 4 e 5 anos de idade, concluindo que a escola onde realizada a investigação “sempre foi um espaço em que as crianças pareciam gostar, não apenas por ser a sede do bloco, mas também por ser uma escola que valorizava a história da população negra e a colocava em posição de destaque”. E acrescenta, que a escola: “combate o racismo não apenas sendo um espaço para denúncia e vigilância no que diz respeito ao tema, mas também oportunizando que as crianças negras possam saber quem são não pelo que lhes faltam, mas por aquilo que possuem” (NUNES, 2017, p. 336).

A partir da realização da etnografia, Nunes conseguiu descortinar aspectos da experiência racial de crianças negras, demonstrando como a raça não é uma categoria fixa, podendo ser utilizada para construir uma identidade coletiva. Para a autora (NUNES 2017, p.335) “o estímulo à diferença e a percepção desta como um direito coopera, ainda, para que, dentro do grupo de crianças, elas vejam como comuns os múltiplos e variados estilos de ação das crianças partícipes dos grupos de pares”. Além mais pode identificar no contexto educativo que para as crianças da pesquisa “a diferença não é tomada como algo que as inferioriza, mas antes como algo que as identifica dentro da sociedade e do grupo” (NUNES, 2017, p. 335).

As pesquisas etnográficas realizadas por Corrêa (2017), Paula (2014) e Nunes (2017) demonstram como o método etnográfico possibilita conhecer as crianças, a partir delas mesmas, distanciando-se de uma perspectiva adultocêntrica de pesquisa “*sobre as crianças*”, para construção de uma investigação “*com as crianças*”. Tal opção impõe dilemas e desafios.

As pesquisas demonstraram ainda a importância de uma educação intercultural crítica. A raça enquanto categoria social é apreendida e assimilada pelas crianças, que reproduzem e/ou (re)interpretam-na.

3.6 Contribuições das pesquisas: desafios e perspectivas

Como fora anteriormente mencionado, as pesquisas que serviram de base para as análises foram produzidas entre 2014 e 2018. Da reflexão deste levantamento fiquei curiosa em compará-lo com os dados da pesquisa anterior (PEREIRA, 2015) para saber como em um intervalo de tempo maior essa produção esteve distribuída.

Os dados de Pereira (2015) apontam que entre os anos de 2003 e 2013, foram defendidas três teses e vinte e três dissertações, a distribuição entre os anos configurou-se da seguinte forma:

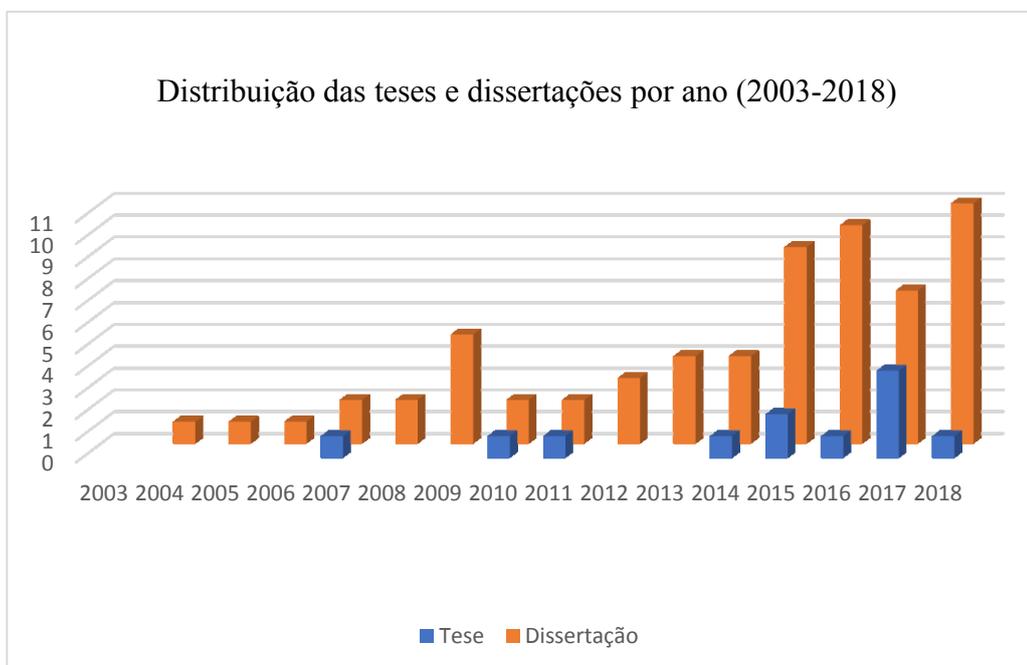
Tabela 07 – Distribuições das pesquisas pelo ano de publicação (2003-2013)

Ano	Tese	Dissertação	Total
2013	0	4	4
2012	0	3	3
2011	1	2	3
2010	1	2	3
2009	0	5	5
2008	0	2	2
2007	1	2	3
2006	0	1	1
2005	0	1	1
2004	0	1	1
2003	0	0	0

Fonte: A autora, 2019.

Ao agregar os dados de Pereira (2015) com o levantamento atual foi possível expressar o panorama de setenta e seis pesquisas no decorrer de quinze anos (2003 a 2018). A produção ficou assim distribuída:

Gráfico 2- Distribuição das teses e dissertações por ano (2003-2018)



Fonte: A autora, 2019.

O gráfico aponta que a produção de pesquisas na temática vem crescendo ao longo dos anos, notadamente no que se refere às dissertações. Aponta ainda, um desafio, na produção de teses. Em quinze anos foram produzidas doze teses, no mesmo período, sessenta e quatro dissertações.

As pesquisas de tese, em geral, são produzidas num espaço de tempo maior, o que possibilita também um maior aprofundamento teórico e metodológico. Por isso, considero que o aumento na produção de teses configurar-se-á em um movimento importante para o campo.

A produção de pesquisas, desde a data inicial do levantamento (2003) aumentou ao longo dos anos, contudo é salutar a necessidade de mais discussões e pesquisas sobre crianças e relações étnico-raciais na pós-graduação brasileira.

Rosemberg já em 2012 (p. 18) alertava: “assistimos, apenas recentemente, a um crescente, porém ainda reduzido, número de pesquisadores(as) negros(as) e brancos(as) a se envolver com o tema da educação infantil, da creche, das crianças pequenas no contexto das relações raciais e de combate ao racismo”. Permanece este desafio.

Neste sentido objetivando contribuir com as reflexões acerca das relações étnico-raciais e da infância, passarei a seguir, a apresentar os dados da pesquisa que se insere na interseção destes temas. Realizada por meio de um estudo de caso, em um jardim de infância, no Porto, em Portugal.

4 OS CONTEXTOS DA INVESTIGAÇÃO E OS SEUS ATORES

Quando o visitante sentou na areia da praia e disse: “Não há mais o que ver”, sabia que não era assim. O fim de uma viagem é apenas o começo de outra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se vira no verão, ver de dia o que se viu de noite, com o sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre.
José Saramago³⁹

É preciso recomeçar a viagem...

Esses trechos do livro *Viagem a Portugal*, de José Saramago, me instigam a refletir que uma viagem é interminável, “não acaba nunca” (SARAMAGO, 1998, p.341). Pois, haverá sempre algo novo para se descobrir desta experiência.

Viajar também é sempre possibilidade de recomeçar. Ao rememorar o percurso de pesquisadora viajante, busco ver o que já fora visto, de outra maneira.

Tendo por fio norteador as relações étnico-raciais, retomo a viagem percebendo os movimentos que a compuseram. Desde a mudança espacial, compreendendo aspectos relacionados ao passado e ao presente de Portugal/Porto, até ao encontro com as crianças, sujeitos da pesquisa.

4.1 Portugal

De forma analítica, procurei compreender Portugal, a partir da perspectiva desenvolvida por Santos (2018), que propõe uma sociologia atenta à história e às experiências do país, do colonialismo português, bem como da experiência da crise financeira, econômica, social e política da última década.

³⁹ SARAMAGO, José. *Viagem a Portugal*. Companhia das Letras. 1998.

Para o autor é essencial na caracterização de Portugal, o reconhecimento e o respeito pelas experiências que lhe são próprias. Ao refletir na experiência histórica do país analisa que:

Portugal vivenciou cinco séculos de expansão europeia, dois séculos de revoluções democráticas e um século de movimento socialista[...] No início de 1974, Portugal era um dos países menos desenvolvidos da Europa e o mais antigo império colonial europeu. O regime autoritário de mais longa duração da Europa foi derrubado por uma revolução sem sangue, em 25 de abril desse mesmo ano, e, pouco depois, a maior mobilização popular de sempre na Europa do pós-guerra fazia incluir o socialismo, como meta a atingir, nos programas dos principais partidos políticos. (SANTOS, 2018, p.349,350)

Santos (2018, 1985) considera a condição de Portugal como sede de um império colonial e sua trajetória na semiperiferia da região europeia do sistema mundial moderno.

O conceito de semiperiferia restringe-se ao contexto europeu. Assenta numa análise detalhada da formação social portuguesa e na sua comparação implícita com as formações sociais espanhola, grega e irlandesa. Reflete nos processos de globalização considerando a sua diversidade de experiências. Propõe uma redefinição do sistema mundial moderno, com as suas hierarquias de centros, semiperiferias e periferias.

Os países semiperiféricos, possuem um carácter intermédio, “desempenham uma função de intermediação entre o centro e a periferia do sistema mundial e, um pouco como as classes médias o fazem nas sociedades nacionais, contribuem para atenuar os conflitos e as tensões entre o centro e a periferia” (SANTOS, 2018, p.353). Destaca que as sociedades semiperiféricas são simultaneamente intermédias, em termos de graus de desenvolvimento, e intermediárias, em termos das funções que desempenham no sistema mundial.

Neste sentido, Portugal pode ser considerado um país intermédio da Europa, cuja composição social está a ser duplamente reconstruída. Seja como país periférico de uma das mais importantes regiões do sistema mundial (a periferia europeia), seja como membro de pleno direito do centro dessa região (a União Europeia – UE).

A integração a UE acabou por gradualmente se tornar no principal factor estruturante do período de transição que a sociedade portuguesa vivenciou desde a Revolução dos cravos. Trata-se de uma dupla transição que se processa em dois planos — o nacional e o europeu — que, de dia para dia, se interpenetram mais.

4.1.1 População imigrante em Portugal – Novos fluxos migratórios

Os desdobramentos da imigração em Portugal foi um dos cenários do contexto macro percebidos na realização da pesquisa em um jardim de infância no Porto, com crianças imigrantes e portuguesas.

Em 1986 Portugal adere a Comunidade Econômica Europeia, ao que hoje é a União Europeia, isto gerou grandes mudanças até fim da década de 1990 nos movimentos migratórios no país. Pois, segundo Padilha (2012, p.163), Portugal “converteu-se num país política e economicamente mais atractivo para imigrantes, especialmente depois da assinatura da Convenção Schengen ao criar um espaço de circulação europeu e uma cidadania europeia”.

As maiores comunidades imigrantes em Portugal, até então, eram de origem africana, especialmente dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa⁴⁰ (PALOPs). Em 1990, somaram-se ao número de estrangeiros, os europeus e os brasileiros. Ao longo da década, os fluxos migratórios diversificaram, devido a “um conjunto de factores tanto nos países de origem como nos de destino, e incluem as políticas e regulamentação das migrações, as redes migratórias informais e os mercados laborais” (PADILHA, 2012, p. 165).

A autora reflete que a imigração no início da década de 1990 é totalmente diferente da do século XXI. Esta abrange os europeus do Leste e asiáticos:

Aos stocks de imigrantes provenientes dos PALOPs e aos brasileiros, vieram juntar-se imigrantes provenientes dos países de Europa de Leste não pertencentes então à União Europeia (ucranianos, romenos, moldavos, russos, entre os mais representativos). Para atenuar o impacto da presença de romenos e búlgaros como trabalhadores e cidadãos europeus, após a adesão da Roménia e a Bulgária em 2007, vários países da UE estabeleceram uma moratória de dois ou mais anos, adiando o exercício dos direitos laborais. Não foi o caso de Portugal, que os reconheceu de forma imediata como europeus de pleno direito, mesmo quando representavam uma das principais comunidades imigrantes. (PADILHA, 2012, p. 164).

A flexibilidade nas medidas portuguesas imigratórias pode justificar o fluxo migratório para Portugal, como também a possibilidade de reemigração para outros destinos dentro da União Europeia.

O fluxo migratório dos imigrantes do Leste caracteriza-se pela sua intensidade e concentração temporal em poucos anos. Um adendo a salientar é que “também outros países da União Europeia, tais como Espanha e Itália, passaram por um processo semelhante ao

⁴⁰ São estes: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe. Também conhecidos como África Lusófona, expressão usada como referência aos países africanos que têm a língua portuguesa como oficial.

português quanto à chegada dos cidadãos do ex-bloco socialista sem que existissem laços prévios” (PADILHA, 2012, p. 172).

Atualmente as nacionalidades mais representativas em Portugal são os brasileiros, cabo-verdianos, romenos e ucranianos. Dados do SEF indicam que em 2018, “A nacionalidade brasileira mantém-se como a principal comunidade estrangeira residente com 105.423 cidadãos.” (SEF, 2019, p.19).

Tabela 8 – Nacionalidades mais representativas de imigrantes residentes em Portugal

Nacionalidades mais representativas de imigrantes residentes em 2018				
Em Portugal			No Porto	
País	Quantitativo	Percentual	País	Quantitativo
Brasil	105.423	21,9%	Brasil	12.994
Cabo Verde	34.663	7,2%	China	2387
Romênia	30.908	6,4%	Itália	1910
Ucrânia	29.218	6,1%	Ucrânia	1722
Reino Unido	26.445	5,5%	Espanha	1329
China	25.357	5,3%	Angola	1294
França	19.771	4,1%	França	1186
Itália	18.862	3,9%	Cabo Verde	1015
Angola	18.382	3,8%	Alemanha	697
Guiné-Bissau	16.186	3,4%	Reino Unido	670

Fonte: SEF (elaboração própria).

Com relação à distribuição geográfica dos imigrantes, de acordo com Padilha (2012, p. 175) “A população estrangeira distribui-se principalmente pelos distritos de Lisboa, Setúbal, Faro e Porto. A distribuição revela um padrão caracterizado por uma forte concentração nas áreas metropolitanas portuguesas (Lisboa e Porto) e ao longo do litoral do país de norte ao sul”.

Quando se observa os dados referentes aos pedidos de nacionalidade portuguesa solicitados em 2018, as nacionalidades mais representativas são as oriundas de: Brasil, Israel e dos PALOP (Cabo Verde e Angola).

Tabela 09 – Solicitações de Nacionalidade em 2018

Brasil 11.586
Israel 4.289
Cabo Verde 4.259
Angola 1.953
Ucrânia 1.849
Guiné-Bissau 1.550
Turquia 1.141
Índia 648
Venezuela 562
Nepal 338

Fonte: SEF (elaboração própria).

Se a colonialidade estabeleceu relações de poder, implicando em lugares de subalternidade das demais regiões do mundo em relação à Europa. Quais as tensões que se colocam quando problematizamos a questão da imigração em suas diferentes facetas?

Os fluxos migratórios resultam de contextos históricos próprios, no caso dos PALOPs e do Brasil, esses fluxos tinham a ver com os laços de um passado colonialista. Os novos fluxos sejam dos países do leste europeu e dos asiáticos apresentam outros contornos. Tais condicionantes históricos, políticos, econômicos e culturais dão pistas que a migração não é um fenômeno uniforme.

Como as diversas realidades da imigração impactam a vida das crianças no JI? Como as pesquisas com crianças no âmbito da Educação, podem fornecer conhecimentos/saberes acerca do fenômeno social das migrações?

4.1.2 Imigrantes negros em Portugal

A presença da população negra imigrante em Portugal iniciou na segunda metade da década de 1960 do século XX, é a mais antiga imigração no país, segundo Machado (2009, p.

135) os primeiros imigrantes caboverdianos, que chegaram à região de Lisboa “vieram colmatar as necessidades de mão-de-obra geradas pela emigração portuguesa para países europeus mais desenvolvidos e pela saída de muitos milhares de homens para as guerras coloniais de Angola, Moçambique e Guiné-Bissau”.

Esta é considerada a primeira etapa da imigração africana, que se distingue em quatro fases. O primeiro período termina em 1975, com os processos de descolonização dos PALOP, “Por se tratar, na altura, de uma migração «interna», entre colónia e metrópole, não houve registro estatístico desse movimento” (MACHADO, 2009, p. 136).

A segunda fase, a partir de 1975 e até finais dos anos oitenta, corresponde aos novos fluxos gerados pelas independências da Guiné-Bissau (1974), Moçambique, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Angola (todas em 1975), “Os caboverdianos deixam de ser o único grupo com uma presença numérica significativa, formando-se contingentes de imigrantes de todas as cinco ex-colónias”. Já a terceira fase começa em finais dos anos oitenta e é a fase da intensificação dos fluxos migratórios, com a adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia, “é uma fase de imigração laboral «pura», que, do lado de Portugal, é suscitada pelo surto de desenvolvimento económico do país” (MACHADO, 2009, p. 137). Portugal investiu em obras e na construção civil, o que provocou um aumento de mão-de-obra para esse setor, o que atraiu imigrantes dos PALOP.

A quarta fase inicia-se após esses anos de recomposição global da imigração até à atualidade. É uma fase de abrandamento do número de entradas e de mudança do perfil daqueles que entram há, sobretudo, processos de reagrupamento familiar, o que se justifica por “um período de estagnação da economia portuguesa, com a conseqüente redução da atratividade sobre novos candidatos à imigração” (MACHADO, 2009, p. 138).

Para o autor, devido à imigração africana ter se configurado na imigração mais antiga, iniciada em 1960, o processo de naturalização de ex-imigrantes já atingiu uma expressão notória. O que para além da evolução numérica, se reflete nas dinâmicas sociodemográficas. Machado (2009, p. 142) analisa a sedentarização dos imigrantes: “uma das principais conclusões que se retira quando se faz um balanço da imigração africana é que a maioria dos indivíduos e famílias que a constituem se fixaram em Portugal, em termos virtualmente definidos”, ou seja, os imigrantes dos PALOPs tendem a não regressar aos seus países de origem.

Machado (2009, p. 143) defende a tese que o mais importante facto de sedentarização “é a formação de uma vasta geração de crianças e jovens descendentes de imigrantes africanos, que se pode estimar hoje em muitas dezenas de milhar de indivíduos”. Uma

geração de descendentes de descendentes de imigrantes, uma terceira geração, que já nasceu em Portugal.

Importa considerar que, se do ponto de vista legal, os imigrantes ao adquirirem a nacionalidade portuguesa são pertencentes ao país, do ponto de vista das relações étnico-raciais, quais dinâmicas regem essas relações? Como os portugueses percebem os imigrantes naturalizados, em especial os dos PALOPs?

Como visto na tabela 08 - *Nacionalidades mais representativas de imigrantes residentes em Portugal*, a principal imigração para Portugal é lusófona. Se considerarmos que a maioria da população de ambos os países (Brasil e Cabo Verde) é negra, quais as dinâmicas raciais vivenciadas por essas populações? Há impactos dessas dinâmicas nos desdobramentos geracionais, nas crianças da terceira geração de imigrantes dos PALOPs?

4.1.3 Do negro colonizado ao imigrante africano – relações étnico-raciais em Portugal

Ainda que não se tenha dados estatísticos do percentual representativo da população negra em Portugal. Na análise dos fluxos migratórios no país, vê-se sua expressividade.

Gonçalves (2019) no artigo “*Existe uma literatura negra em Portugal?*”, busca fomentar a revisitação do legado colonial no país. A autora considera que Portugal sempre manteve em silêncio a questão racial, ao que atribui parte deste silenciamento ao salazarismo, regime que atravessou quatro décadas, “o Estado Novo português, em seus primeiros movimentos, reproduziu os argumentos do racismo científico que movia a Alemanha nazista” (GONÇALVES, 2019, p.121).

Com a derrota dos alemães ao final da Segunda Guerra Mundial, os projetos de purismo racial foram condenados. No cenário internacional culminaram novos modelos e dispositivos diplomáticos, como a Declaração dos Direitos do Homem (1948) e a Organização das Nações Unidas, “Portugal, que até então mantinha seus domínios coloniais (não só em África como também em Ásia), começa a ser confrontada pelo novo establishment, sendo obrigado a investir em novos discursos” (GONÇALVES, 2019, p.122).

Assim, como Gilberto Freyre (1933) com sua obra *Casa Grande e Senzala* influenciou no Brasil as discussões em torno da ideia de raça, em Portugal também se aderiu as ideologias propostas por Freyre, permitindo que as relações sociais desiguais e violentas que marcaram a colonização portuguesa fossem ocultadas. Enquanto os movimentos de libertação nacional

combatiam o colonialismo português em Angola, Guiné e Moçambique, o Estado colonial português esforçava-se por inculcar uma norma antirracista nos portugueses.

Para Henriques (2016, p. 151) “O colonialismo não é um encontro de culturas, o colonialismo estabelece uma relação de poder de uma cultura sobre a outra”, ainda que no plano do discurso a ideia biológica de raça era inadmissível, no plano subjetivo ideológico tais percepções não foram apagadas, o legado pós-colonial demonstra isso, de acordo com Gonçalves (2019, p.121):

O contingente de africanos em Portugal provocou mudanças nas resoluções políticas de estrangeiros. Em 1981, o governo português cria a Lei n. 37/81, na qual se estabelece a nacionalidade jus sanguinis, ou seja, filhos de pai e/ou mãe portugueses são, por direito, portugueses, enquanto que filhos de imigrantes nascidos em Portugal, anteriormente contemplados pela nacionalidade jus soli, devem ter a nacionalidade dos pais (BUALA, 2017).

Esta é uma questão que se coloca atual, descendentes de imigrantes negros nascidos em Portugal são estrangeiros ou portugueses? Em 2018, mudanças foram feitas na lei da nacionalidade portuguesa, esta passou a considerar como cidadão português a criança filha de estrangeiros que nasceu em Portugal e cujos pais estivessem vivendo no país nos últimos 2 anos. Em 2020 houve mais alterações na Lei de Nacionalidade Portuguesa. No que diz respeito à atribuição da nacionalidade, o art. 1º, alínea f do texto da Lei em vigor considera como portugueses de origem:

Os indivíduos nascidos no território português, filhos de estrangeiros que não se encontrem ao serviço do respetivo Estado, que não declarem não querer ser portugueses, desde que, no momento do nascimento, um dos progenitores resida legalmente no território português, ou aqui resida, independentemente do título, há pelo menos um ano. (PORTUGAL, 2020)

Quais as dinâmicas das relações entre portugueses brancos e os negros em Portugal? Marques (2005), autor do artigo *Racismo na sociedade portuguesa contemporânea: “flagrante” ou “sutil”* propõe uma reflexão a partir da análise das relações de duas minorias étnicas, principais vítimas do racismo em Portugal, os imigrantes de origem africana e os seus descendentes e as comunidades ciganas.

O racismo é definido como um conjunto de crenças que justificam a discriminação em termos de uma suposta inferioridade racial. Para o autor o racismo vincula-se a duas lógicas. A lógica da desigualdade, “que remete para as formas de dominação e para o diferencial de recursos e de poder que existem dentro de um mesmo sistema socio-cultural” (MARQUES, 2005, p.388); e a lógica da diferença “que apela para a ideia de incompatibilidade entre sistemas socio-culturais percebidos como distintos na sua essência”. Assim, os ciganos e os

negros não são vítimas do mesmo tipo de racismo. O racismo contra as populações originadas pela imigração africana segue à lógica de racização desigualitária em decorrência das ideologias recebidas do passado colonial do país. Já o racismo contra os ciganos segue à lógica diferencialista ou de exclusão.

Por um lado, os imigrantes e os seus descendentes são sobretudo alvo de um racismo desigualitário[...] neste caso, são a inferiorização e a discriminação em múltiplos domínios da vida social, eventualmente também a violência verbal, que constituem as principais manifestações desta forma de racismo. Por outro lado, os ciganos vêm-se como alvos de um racismo de características diferencialistas, essencialmente rural, que se concretiza na sua violenta rejeição e afastamento. São a segregação e o desejo de expulsão desta comunidade que são aqui preponderantes. (MARQUES, 2005, p. 386)

O autor pontua que as manifestações concretas de racismo associam as duas lógicas, complementando-se.

O racismo combina sempre, como vimos, as duas lógicas. Os ciganos, sobretudo nos meios urbanos, vêm-se profundamente discriminados no acesso ao emprego, à habitação, aos locais de lazer ou nas instituições públicas. Os imigrantes por seu turno são frequentemente confrontados com a expressão diferencialista: «volta para a tua terra». De qualquer forma, na maior parte dos casos, no que diz respeito aos imigrantes de origem africana não estamos em presença de um sentimento de rejeição ou de desejo de expulsão de uma categoria de pessoas consideradas como corpos estranhos à sociedade, mas do seu tratamento sistematicamente diferenciado. A expressão «volta para a tua terra» deve ser interpretada como um «põe-te no teu lugar». No que diz respeito aos ciganos estamos perante o fenómeno inverso, a discriminação de que são vítimas quotidianamente não releva de uma qualquer inferiorização racial mas de um diferencialismo radical, de um desejo de afastamento, de segregação que, nos casos limites, é objectivado na expulsão. (MARQUES, 2005, p. 395)

Segundo o autor, a análise do racismo na sociedade portuguesa evidencia duas dimensões do mesmo fenómeno racial, que variam segundo o grupo vítima. No caso do racismo ao negro a forma mais explícita e biologizante do racismo, teria sido substituída, por um racismo velado – a inferiorização, a discriminação e a violência verbal, que constituem as principais manifestações desta forma de racismo.

Marques (2005) realizou uma pesquisa, através da observação da sociedade portuguesa e da análise de entrevistas com dirigentes das principais associações de imigrantes, das associações ciganas, das ONGs de combate ao racismo e de defesa dos direitos humanos, representantes das principais uniões sindicais, responsáveis políticos pela integração dos imigrantes e das minorias étnicas e cidadãos anónimos.

Concluiu que, as populações de origem africana, não apenas são extremamente vulneráveis à pobreza e à exclusão social, como estão submetidas a uma discriminação quotidiana. As denúncias dos entrevistados apontaram sobretudo a discriminação nos

domínios do emprego, na procura de alojamento, nos transportes públicos e nos locais de consumo e de lazer (supermercados, restaurantes, bares ou discotecas).

Alugar um apartamento ou um quarto «normais» é uma tarefa extremamente difícil para os indivíduos de origem africana. Quando se apercebem que o eventual locatário é africano ou de origem africana, os proprietários sobem imediatamente os preços ou afirmam que o alojamento já está alugado. Outros assumem mesmo que não alugam nem vendem a «negros» porque estes «desvalorizam os apartamentos». Este tipo de condutas torna, naturalmente, muito difícil a saída dos actores sociais das zonas de alojamento precário onde se fixaram no início dos processos migratórios. Estes tornam-se prisioneiros de uma situação social da qual a fuga é quase impossível. (MARQUES, 2005, p. 397)

Assim as manifestações de racismo não estão ausentes das relações entre os portugueses e as diversas minorias étnicas presentes no território nacional. Pelo contrário, pesquisas como a de Marques (2005) trazem evidências que os comportamentos racistas fazem parte do quotidiano de muitos cidadãos nacionais ou estrangeiros. Em específico às populações negras a representação contemporânea ainda remete ao negro colonizado, as relações sociais coloniais continuam presentes na sociedade portuguesa nas relações entre portugueses e populações de origem africana, sendo a cor da pele um marcador de inferiorização.

Do negro colonizado ao imigrante africano o problema do racismo em Portugal se mantém? A imigração africana já está na terceira geração, de descendentes de descendentes de imigrantes, constituída por crianças e jovens. No que diz respeito às crianças negras, quais seriam os desdobramentos da imigração em suas vidas?

4.2 Porto

O Jardim de Infância onde ocorreu a investigação está situado no Porto. Segunda maior cidade de Portugal localizada no estuário do rio Douro, ao norte do país, que tem como língua oficial o português.

Figura 1. Mapa de Portugal

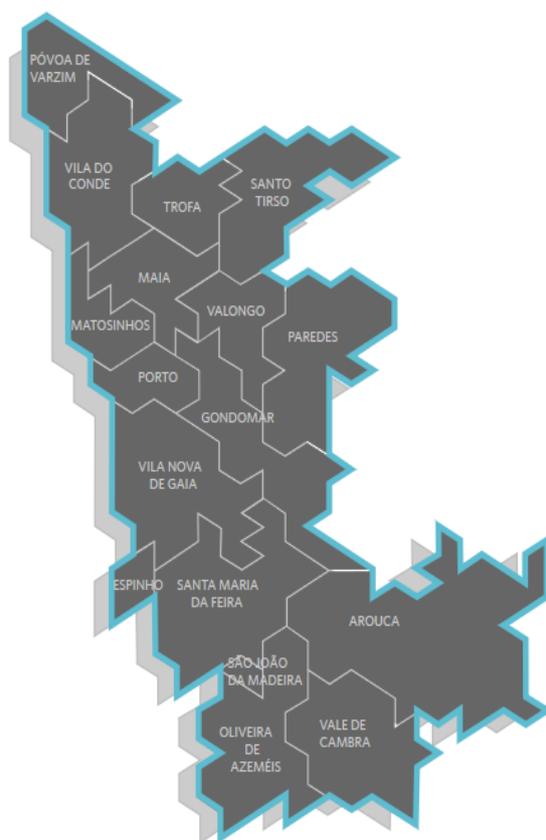


Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Distritos_de_Portugal

Mais especificamente, a pesquisa de campo foi realizada no JI situado em uma escola na zona histórica do Porto. Esta é uma das áreas mais antiga da cidade, classificada como Patrimônio Cultural da Humanidade desde 1996, pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura).

Como algumas crianças não vivem na freguesia onde se situa a escola, trago dados que caracterizam a Área Metropolitana do Porto – AMP, que abraça uma zona geográfica composta por dezessete municípios.

Figura 2. Mapa da área metropolitana do Porto



Fonte: AMP 2021

A área metropolitana do Porto tem a superfície de 2.040 km², onde vivem 1.700.000 habitantes (AMP, 2021). Em Portugal não há pergunta sobre a origem étnico-racial da população nos censos oficiais realizados no país, assim não se tem dados oficiais do perfil da população por sua raça/etnia.

A zona do centro histórico do Porto sofreu transformações. Até a Revolução dos Cravos em vinte e cinco de abril de 1974, esta era uma zona de muita pobreza. Ainda depois da Revolução, por volta dos anos oitenta e noventa, não deixou de ser uma zona pobre.

Mais recentemente, nos últimos quinze anos, houve projetos de intervenção arquitetônica, objetivando a valorização daquela zona. Esses projetos foram alvo de várias críticas, porque se de um lado fizeram a intervenção no território, por outro, houve um esforço para retirar as populações locais que ali residiam, transferindo-as para bairros periféricos. As dinâmicas urbanas no Porto foram agravadas pelo crescimento do turismo, para Pereira (2017, p. 90):

Se, por um lado, o turismo foi o motor da economia na altura da crise económica e financeira, dando um importante contributo para o PIB, com a criação de novos empregos, melhoria das infraestruturas e serviços, aumento da divulgação de

produtos locais e potenciação da exportação; por outro lado, lançou uma discussão acesa em relação à salvaguarda do património, à memória partilhada e à permanência no lugar da população local, em muitos casos empurrada para as zonas periféricas pela inflação dos preços dos bens essenciais e o aumento das rendas.

Com o crescente aumento do turismo desde 2002, o centro Histórico do Porto transformou-se. O turismo impulsionou investimentos, ligados especialmente ao alojamento, à restauração e ao comércio, criando empregos e a reabilitação de edifícios nas zonas históricas do Porto. Contudo, de edifícios abandonados e mal conservados, as estratégias de reabilitação dessa área, segundo Pereira (2017, p.102) foram “conduzidas por motivos económicos e não pelo reconhecimento da necessidade de preservação e valorização do edificado com valor patrimonial”. Para o autor é o turismo que move as novas dinâmicas daquele espaço:

Os espaços são pensados quase exclusivamente para actividades lúdicas; ignora-se a herança cultural (património material e imaterial); a população local é repelida – as rendas tanto dos espaços de habitação como dos espaços comerciais aumentam drasticamente; há uma subida de preços em bens e serviços; nos conflitos de interesses entre população residente e os visitantes, são sempre os visitantes que ganham, não se compatibilizando soluções que sirvam as duas partes; proliferam os tipos de fogos T0 e T1; observa-se o encerramento progressivo dos estabelecimentos de pequeno comércio tradicional, que dá lugar ao comércio orientado para o turista e aos negócios de franchising; o espaço público vai sendo invadido por objectos do espaço privado – esplanadas, guarda-sóis, e outros afins, que desenham novos percursos dentro dos percursos existentes. (PEREIRA, 2017, p.102)

Para Choay (2015, p. 241) que faz alusão ao consumo cultural, “O condicionamento sofrido pelo património urbano histórico tendo em vista o seu consumo cultural, bem como a sua disputa pelo mercado imobiliário de prestígio, tende a excluir dele as populações locais ou não privilegiadas e, com elas, as suas actividades tradicionais e modestamente quotidianas”.

Como consequência é comum ao andar pelas ruas do centro histórico observar dezenas de hotéis e alojamentos locais. Até mesmo no comércio têm-se impacto, são poucas as lojas de portugueses, prevalecendo o comércio de chineses, ou de imigrantes do sul asiático (Índia, Paquistão, Bangladesh).

Em relação aos dados de natalidade da população residente na AMP, como tendência em Portugal, estas foram diminuindo ao longo dos anos, como indica a tabela a seguir.

Tabela 10 – Nados-vivos de mães residentes em Portugal

Nados-vivos de mães residentes em Portugal			
Anos	2001	2011	2018
Portugal	112.774	96.856	87.020

AMP	19.542	15.830	13.853
-----	--------	--------	--------

Fonte: Pordata (elaboração própria).

Estes índices podem justificar porque o quantitativo de estabelecimentos no ensino pré-escolar diminuiu, já que em 2009, na AMP havia mil e treze estabelecimentos, e em 2018, totalizaram oitocentos e oitenta e quatro. Como aponta a tabela a seguir,

Tabela 11 – Estabelecimentos nos ensinos pré-escolar em Portugal

Estabelecimentos nos ensinos pré-escolar			
Anos	2009	2014	2018
Portugal	6.981	6.301	5.836
AMP	1.013	958	884

Fonte: Pordata (elaboração própria).

Como tendência imigratória está o localizar-se em grandes cidades, dadas possibilidades de fontes de emprego, tal ocorre no Porto. Na AMP residem 34.142 estrangeiros com estatuto legal de residente, o que corresponde a 2% da população residente.

Tabela 12 – População estrangeira com estatuto legal de residente em Portugal em %

População estrangeira com estatuto legal de residente em % da população residente											
Anos	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Portugal	4,1	4,3	4,2	4,1	3,9	3,8	3,8	3,7	3,8	4,0	4,6
AMP	1,6	1,7	1,6	1,5	1,4	1,4	1,4	1,4	1,4	1,6	2,0

Fonte: Pordata (elaboração própria).

Considerando o tempo entre o prazo que um imigrante chega a Portugal e quando consegue regularizar-se como cidadão português, presume-se que este número seja ainda maior. Visto que os dados disponibilizados são de estrangeiros legais, não contabilizados os imigrantes sem cidadania portuguesa, que se presume haver nessa situação.

Ratifica-se a crítica feita por Padilha (2012, p.166,167): “os estrangeiros que não conseguem renovar o título legal de residência, os que adquiriram a nacionalidade e aqueles que mesmo residindo no país nunca tiveram um título legal, ficam sempre excluídos das estatísticas oficiais”.

Tais dinâmicas de transformação na zona histórica, como a redução do índice de natalidade, fenômeno que ocorre em todo país fazem com que o quantitativo de crianças em idade escolar seja reduzido. Outro impacto produzido é que as crianças matriculadas em escolas nessa zona não são somente crianças portuguesas. Tem sido comum crianças imigrantes de uma diversidade de proveniências, cujos pais, ou possuem comércio naquela zona, ou lá residem.

Ressalta-se que a escola donde foi realizada a investigação é um estabelecimento público de ensino que pertence ao ministério da educação de Portugal.

4.4 O Jardim de Infância

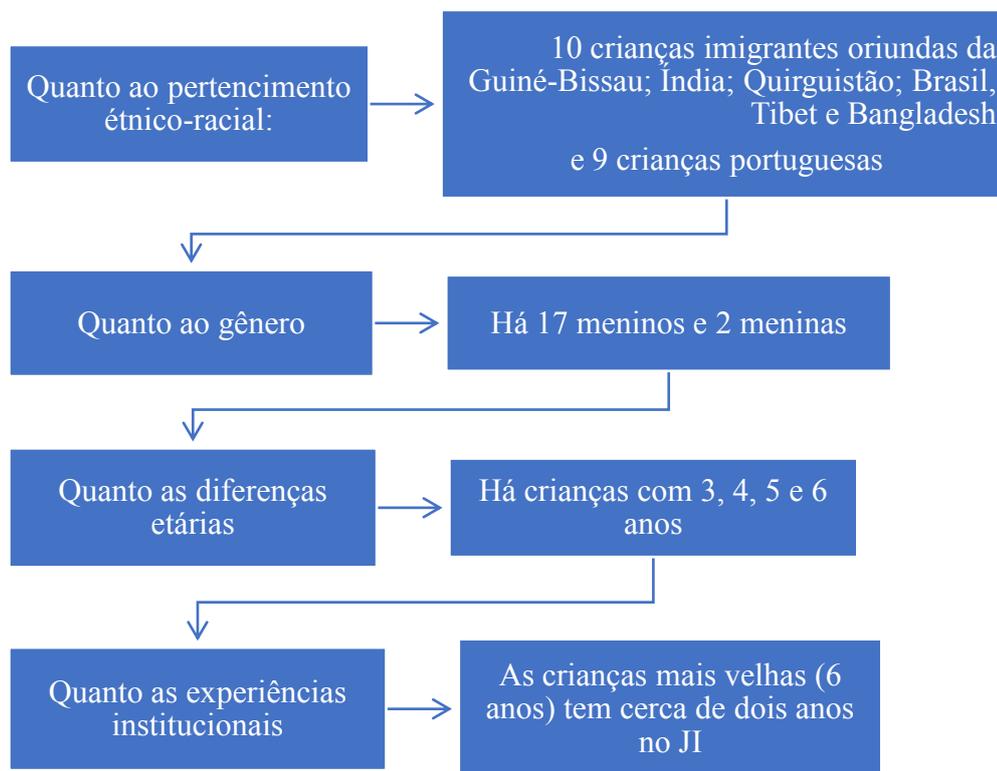
A pesquisa foi realizada com um grupo de crianças imigrantes e portuguesas que frequentavam o Jardim de Infância.

4.4.1 As crianças – Perfil do grupo

O grupo era heterogêneo formado por crianças de diferentes pertencimentos étnico-raciais, gêneros diferentes, idades diferentes, que possuíam diferentes experiências institucionais e origens sociais.

Na ocasião que a pesquisa foi iniciada, em abril de 2019, havia dezenove crianças no grupo, entre três e seis anos de idade.

Figura 3. Perfil do grupo



Em relação à idade das crianças, o grupo distribuía-se da seguinte maneira:

Tabela 13 – Idade das crianças do grupo

Idade	Crianças	Nomes ⁴¹
3 anos	3	João, Miguel, Leandro
4 anos	7	Rodrigo, Gabriel, Tashi, Martins, Kabir, Nassim, Afonso
5 anos	4	Catarina, Turat, Zaila, Tiago
6 anos⁴²	5	Tanvir, Francisco, Tomás, Aarav, Rifat

Fonte: A autora, 2020.

⁴¹ De maneira a preservar o anonimato e privacidade das crianças, seus nomes foram substituídos por outros, nesta tese.

⁴² As crianças que tinham seis anos de idade, ao final do ano letivo 2018-2019 foram para o primeiro ciclo.

A diversa composição etária do grupo dá-se pelo fato de só haver um grupo de JI na escola. Predominava no grupo, as crianças com a idade de 4 anos.

Em relação ao tempo de entrada na instituição, a maioria das crianças já frequentava no Jardim de Infância, antes do ano letivo 2018-2019.

Tabela 14 – Ano de entrada no JI

Ano que entraram no JI		
Ano	Crianças	Nomes
2015	1	Tomás
2016	4	Francisco, Aarav, Rifat, Turat
2017	5	Tanvir, Gabriel, Catarina, Nassim, Zaila
2018	8	Rodrigo, João, Miguel, Tiago, Martins, Afonso, Leandro, Kabir
2019	1	Tashi

Fonte: A autora, 2020.

Quanto ao gênero das crianças, o grupo tinha uma característica muito peculiar, pois apenas duas crianças eram meninas, o que não é comum. Em geral os grupos de JI apresentam um quantitativo próximo de meninos e meninas.

Tabela 15 – Distribuição do grupo quanto ao gênero

Gênero	Crianças	Nomes
Meninas	2	Zaila, Catarina
Meninos	17	Tanvir, Rodrigo, Gabriel, João, Francisco, Tomás, Miguel Aarav, Rifat, Nassim, Turat, Tiago, Tashi, Martins, Afonso, Leandro, Kabir

Fonte: A autora, 2020.

Quanto à nacionalidade, o número de crianças imigrantes era maior do que de crianças cuja nacionalidade era portuguesa:

Tabela 16 – Nacionalidade das crianças do grupo

Nacionalidade	Crianças	Nomes
Portuguesa	9	Gabriel, João, Francisco, Tomás, Miguel, Tiago, Catarina, Martins, Afonso
Imigrante	10	Tanvir, Rodrigo, Aarav, Rifat, Nassim, Turat, Zaila, Riyan, Leandro, Kabir

Fonte: A autora, 2020.

Dentre as crianças imigrantes suas nacionalidades distribuíam-se em:

Tabela 17 – Nacionalidade das crianças imigrantes

Países	Crianças	Nomes
Brasil	2	Rodrigo e Leandro
Guiné-Bissau	2	Zaila e Nassim
Índia	1	Tanvir
Bangladesh	3	Kabir, Aarav e Rifat
Quirquístão	1	Turat
Tibet	1	Tashi

Fonte: A autora, 2020.

Uma possível generalização quanto às crianças imigrantes do grupo poderia ser, crianças imigrantes oriundas de:

Tabela 18 – Perfil - nacionalidade das crianças imigrantes

Países	Crianças	Nomes
Lusófonos ⁴³	4	Rodrigo, Leandro, Zaila e Nassim
Asiáticos	6	Tanvir, Kabir, Aarav, Rifat, Turat, Tashi

Fonte: A autora, 2020.

Quanto à cor da pele, todas as crianças portuguesas tinham a pele branca. A cor da pele minoritária era a preta, apenas duas crianças, ambas imigrantes africanas. Dentre as crianças asiáticas considerou-se para fins analíticos e por entender que tais contornos têm sentidos quando se aborda a questão racial (HOFBAUER, 2015), que havia variação nos tons de pele. Ao que se problematiza se uma única categoria de cor seria representativa de crianças asiáticas e que categoria seria esta.

De maneira analítica procedi à caracterização do grupo de crianças do JI por categorias (sexo, idade, tempo na escola, nacionalidade). Contudo é necessário ressaltar que a existência de crianças nas suas diferenças, umas das outras, se evidencia não apenas entre categorias, mas também acontecem dentro de cada categoria.

Significa dizer que durante a pesquisa foi possível perceber que, ser menino, imigrante (falar português) e estar a mais tempo no JI – A exemplo do “Turat”, não é a mesma coisa, do que ser menino, também imigrante, mas não dominar o idioma e ser recém-chegado ao JI – a exemplo do “Tashi”. Há o máximo de diversidades contidas nas crianças e suas infâncias, do que qualquer tentativa de categorização possa comportar.

Busca-se refletir na pesquisa, como as crianças constroem relações sociais em grupos heterogêneos com perfil multiétnico?

4.4.2. As crianças em suas singularidades - Quem é quem?

Apresentar ou descrever as crianças do grupo, não é uma tarefa fácil, principalmente pelo envolvimento afetivo com que tive com cada uma delas, acho que precisaria de mais palavras para descrevê-las. Outra dificuldade é o risco de ser reducionista demais. Assim,

⁴³ Que tem o português como língua oficial.

opto por descrevê-las⁴⁴, destacando as características peculiares de cada uma, em relação aos seus pares, e pelas características heterogêneas que marcam o grupo no coletivo.

4.4.2.1. Tanvir

Menino, 6 anos, imigrante, entrou no JI em 2017, fazia parte do grupo dos “mais velhos”⁴⁵, já frequentava no JI desde o ano anterior, era um dos mais altos do grupo, interagia principalmente com Turat, Aarav e Rifat (ambos imigrantes). Era ainda mais próximo de Miguel (português), Miguel era o menor do grupo, tanto em relação à idade, quanto em tamanho.

4.4.2.2 Rodrigo

Menino, 4 anos, imigrante, brasileiro, branco, entrou no JI em 2018, fazia parte do grupo dos “mais novos”⁴⁶, falava português do Brasil⁴⁷, brincava a maior parte do tempo sozinho ou com Nassim (imigrante). No ano letivo 2019-2020, Nassim não frequentava mais o JI, Rodrigo passou a procurar Miguel para brincar, dizia que era seu melhor amigo. Rodrigo era constantemente advertido por suas atitudes, seja por implicar com os colegas, seja por não participar de alguma atividade proposta pela educadora, quando isso ocorria ele chorava bastante. Rodrigo não era assíduo em 2018-2019, em 2019-2020 sim.

4.4.2.3 Gabriel

Menino, 4 anos, mas era mais velho que Afonso, Rodrigo e Kabir que tinham a mesma idade, era mais alto que Rodrigo, Martins e Kabir, da mesma idade. Branco, português entrou no JI em 2017, fazia parte do grupo dos “mais velhos”, era comum vê-lo brincando em grupo. Cotidianamente me chamava “Erika, vem brincar comigo?”. No ano 2019-2020 passou a ser

⁴⁴ Descrição das crianças que compuseram o grupo de JI quando a pesquisa fora iniciada em abril de 2019. A partir de setembro de 2019 entraram no JI - Júlia, Leonor e Beatriz, que são apresentadas no capítulo a seguir.

⁴⁵ O grupo dos “mais velhos” é uma referência às crianças que frequentavam o JI há dois anos ou mais, ou seja, antes de 2018. Percebi durante as observações que as crianças que tinham mais tempo no JI brincavam preferencialmente com crianças que também havia frequentado o JI há mais tempo. Por isso a distinção “grupo dos mais velhos”.

⁴⁶ O grupo dos “mais novos” é uma referência às crianças que iniciaram no JI no ano letivo 2018-2019, e, portanto, tinham um ano ou menos na escola. Percebi durante as observações que as crianças que tinham menos tempo no JI brincavam preferencialmente com crianças que também haviam frequentado o JI a partir de 2018 ou há menos tempo. Por isso a distinção “grupo dos mais novos”.

⁴⁷ Como há variações na fala e na escrita, em ambos os países Brasil e Portugal, farei a distinção “português do Brasil” e “português de Portugal”, enquanto categorias analíticas.

um dos mais velhos do grupo, isso lhe dava um papel de liderança na escolha das brincadeiras entre seus pares. Era uma das crianças mais advertidas pela educadora, (mas bem menos que Rodrigo), em algumas vezes chorava. Tinha uma irmã que estudava na escola, era comum ela ficar com ele na sala, antes da rodinha iniciar.

4.4.2.4 João

Menino, 3 anos, junto com Miguel e Leandro, era um dos mais novos quanto à idade entrou no JI em 2018. Branco, português. Os demais meninos do grupo tinham o cabelo liso, à exceção de Nassim e João. Nassim tinha o cabelo crespo, João em caracóis (ondulados) (longos abaixo dos ombros, castanhos e ondulados. Quando chegava sempre beijava a educadora (não era comum as crianças beijarem a educadora ao chegar, algumas o faziam, mas João sempre fazia).

Brincava com Nassim.

João tem um irmão mais velho, que está no secundário e estuda em outra escola. Ambos frequentaram o JI com a mesma educadora.

4.4.2.5 Francisco

Menino, 6 anos, desde 2016 frequentava o JI, era um dos mais antigos e um dos mais altos, branco, português, costumava faltar bastante. Exercia uma liderança entre os pares na escolha da brincadeira, do que fazer.

4.4.2.6 Tomás

Menino, português, 6 anos, está na escola desde 2015 é o mais antigo do grupo, branco, português. Não é assíduo.

4.4.2.7 Miguel

Menino, português, 3 anos, é o mais novo na escola junto com João e Leandro, entrou em 2018, foi acolhido no grupo como uma espécie de ‘irmão mais novo’, é o menor em estatura do grupo. Interage com todos, principalmente com Kabir. No ano letivo de 2009-2010 com a saída de Kabir, ficou mais próximo de Gabriel.

Miguel tem um irmão mais velho, ambos frequentaram o JI com a mesma educadora.

4.4.2.8 Catarina

Menina, portuguesa, 5 anos, entrou em 2017, faz parte do grupo dos “mais velhos”, é branca, tem cabelos castanhos lisos, abaixo dos ombros. É falante, comunicativa, interage com praticamente todos do grupo, exerce liderança, escolhendo as brincadeiras e os papéis das crianças nas brincadeiras. No início das observações era com Zaila, a outra miúda⁴⁸ do grupo com que mantinha maior contato, no decorrer distanciou-se de Zaila, e começou a brincar preferencialmente com Turat.

Catarina, junto com Nassim é a que mais interage comigo, “Erika, vem brincar!”, sempre me chama no momento das brincadeiras.

4.4.2.9 Aarav

Menino, 6 anos, é irmão gêmeo de Rifat, desde 2016 frequentava o JI, era um dos mais antigos, imigrante, interagia principalmente com as crianças do grupo dos “mais velhos”, a exceção de Miguel que era do grupo “dos mais novos” e que também brincava com ele.

4.4.2.10 Rifat

Menino, 6 anos, é irmão gêmeo de Aarav, desde 2016 frequentava o JI, era um dos mais antigos, imigrante, interagia principalmente com as crianças do grupo dos “mais velhos”, a exceção de Miguel que era do grupo “dos mais novos” e que também brincava com ele.

4.4.2.11 Nassim

Menino, 4 anos, entrou para o JI em 2017, embora fizesse parte do grupo dos “mais velhos”, pelo tempo na instituição, no âmbito das relações, era um dos que mais brincavam sozinhos, brincava com João e /ou Rodrigo, quando estes também queriam. As famílias de Zaila e Nassim eram próximas, o pai de Zaila era quem o levava e buscava. Zaila e Nassim não costumavam brincar juntos, eles brigavam às vezes. Tornou-se muito próximo a mim, sempre me chamava para brincar, e ficava sempre por perto onde eu estava. Tinha a cor da pele preta e era imigrante guineense. Era muito próximo a assistente técnica.

4.4.2.12 Turat

Menino, 5 anos, branco, imigrante do Quirquistão frequentava o JI desde 2016, faz parte do grupo dos “mais velhos”. No começo da pesquisa observei que interagia nas brincadeiras

⁴⁸ Termo português que designa criança.

principalmente com Rifat, Aarav e Kabir⁴⁹ (ambos imigrantes), no decorrer da pesquisa passou a brincar preferencialmente com Catarina também. Como Catarina brincava preferencialmente com Zaila, a formação deste novo par – grupo, composto por Turat e Catarina modificou a dinâmica das relações do JI.

4.4.2.13 Zaila

Menina, 5 anos, entrou em 2017, faz parte do grupo dos “mais velhos”, é negra, imigrante, tem cabelos pretos na altura dos ombros. No início das observações era com Catarina, a outra miúda do grupo com que mantinha maior contato, no decorrer, com a preferência de Turat e Catarina um pelo outro. Zaila passa a ficar mais sozinha. O comportamento de Zaila foi totalmente afetado pelo distanciamento de Catarina, constantemente era advertida pela educadora, ou auxiliar sobre seu comportamento. Era muito próxima a assistente técnica, certa ocasião chorou copiosamente porque não se sentar ao seu lado na rodinha, como sempre fazia. A assistente técnica a consolou, dizendo que no dia seguinte se sentaria ao seu lado, o que aconteceu.

4.4.2.15 Tiago

Menino, português, 5 anos, faz parte do grupo dos “mais novos”, entrou em 2018. Não era assíduo

4.4.2.16 Tashi

Menino, 4 anos, foi o último a chegar no JI, em abril de 2019, semanas antes de mim. Imigrante. Não falava, quer dizer, não pronunciava palavra no JI, quer seja em sua língua materna, quer em português, mas demonstrava certa compreensão do que era falado pela educadora, pois quanto lhe solicitava algo ele correspondia. No mês de junho começou a responder algumas perguntas e frases curtas em português. Brincava a maior parte do tempo sozinho.

4.4.2.17 Martins

⁴⁹ Por mais que eu tente sintetizar, algumas frequências de escolha nas relações entre os pares, o *grupo dos mais velhos* não comporta todas as dinâmicas que carrega. A exemplo posso dizer, que Turat, Rifat, Aarav e Kabir ao integrarem o grupo dos mais velhos, formavam neste grupo, um subgrupo, o dos *mais velhos imigrantes*.

Menino, português, 4 anos, entrou em 2018, o que o levaria a fazer parte do grupo dos “mais novos”, mas interage bastante com o grupo dos “mais velhos”, branco, português. Inicialmente interagiu bastante comigo, no decorrer da pesquisa, nem tanto.

4.4.2.18 Afonso

Menino, português, 4 anos, entrou em 2018, o que o levaria a fazer parte do grupo dos “mais novos”, mas interage bastante com o grupo dos “mais velhos”. Branco, português. Era bastante advertido pela educadora por seu comportamento, parecia não se importar quando isso acontecia.

4.4.2.19 Leandro

Menino, 3 anos, branco, imigrante, brasileiro, entrou em 2018, fazia parte do grupo dos “mais novos”. Era muito próximo a assistente técnica, lhe dava beijos, ou ficava deitado no seu colo durante os momentos de contação de história.

4.4.2.20 Kabir

Menino, 4 anos, entrou em 2018, faz parte do “grupo dos mais novos”, imigrante, era de baixa estatura, um dos mais baixos. No início das observações pouco falava, passou depois a falar frases, sobretudo quando estavam só as crianças. Com a educadora, em geral falava só quando era solicitado. No ano de 2019-2020 estava mais falante, mas nem tanto, quanto as demais crianças do grupo.

4.5 A Educação da Infância em Portugal

A educação básica em Portugal organiza-se em pré-escolas, nos jardins de infância para crianças de três a seis anos incompletos; no primeiro ciclo, para crianças de seis a dez anos; no segundo ciclo, para crianças de onze a doze anos e no terceiro ciclo, para adolescentes de treze a dezesseis anos.

Os jardins de infância estão ligados ao Ministério da Educação e funcionam em estabelecimentos públicos e privados.

As creches voltadas às crianças de zero a três anos de idade, não são reguladas pelo Ministério da Educação ficando a cargo das instituições privadas e de solidariedade social.

Na educação pré-escolar os grupos são constituídos por um mínimo de vinte crianças e um máximo de vinte e cinco crianças, não podendo ultrapassar este limite. Os grupos que integrem crianças com necessidades educativas especiais são constituídos por vinte crianças, não podendo incluir mais de duas crianças nessas condições.

Em 2006 Portugal assinou o tratado de Bolonha⁵⁰, que unificou os currículos dos cursos de ensino superior em nível europeu. Nesse processo Portugal reformulou seu ensino superior, que reverberou na formação dos profissionais que atuavam com as crianças em creches e nos Jardins de Infância.

Até então estes ingressavam em curso de nível superior de Formação de Educadores de Infância. O educador de infância era formado em curso de graduação (Licenciatura), com a duração de quatro anos. Os dois primeiros três anos eram de formação teórica e prática e o último ano, de formação prática em jardins de infância.

Após a unificação curricular, a formação de Educadores da Infância alterou-se para Formação em Educação Pré-escolar. Uma formação geral é prevista para a educação pré-escolar e a educação básica – *Licenciatura em Educação Básica*, que não habilita para a docência, com diferenciação específica no 2º ciclo, em nível de Mestrado Profissionalizante, ocasião em que os estudantes fazem opção por uma dessas duas áreas (FERREIRA, 2019). Há críticas a essa mudança, no sentido que a formação dos profissionais se tornou genérica e excluiu a formação para o trabalho em creches. O próprio termo “educação de infância” afirma a especificidade dessa área, enquanto “educação pré-escolar”, situa as crianças em relação à escola “pré” “escolar”⁵¹.

Um ponto positivo nesse percurso foi a elevação da formação inicial dos profissionais que atuam com crianças em pré-escolas, do nível médio para o nível superior. Equiparou-se o nível de formação e estatuto profissional ao dos professores que atuam em outros graus de ensino da educação básica. Atualmente, a formação em Educação Pré-escolar é realizada nas Escolas Superiores de Educação, ligadas aos Institutos Politécnicos.

Na rede pública, as educadoras de infância, profissional docente em exercício na educação pré-escolar, são alocadas por concurso. Similar ao Brasil, em Portugal há predominância de profissionais do sexo feminino nesta primeira etapa da educação. Segundo

⁵⁰ O Processo de Bolonha organizou os cursos de ensino superior em ciclos: Ciclo I, em nível de graduação com duração de três anos; Ciclo II em nível de Mestrado (Profissional ou Acadêmico) com duração de 1 ou 2 anos e Ciclo III, o Doutorado com duração de três anos.

⁵¹ Sobre o tema políticas na educação de infância em Portugal, consultar FERREIRA (2018, 2015).

dados da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), os educadores da infância segundo o sexo distribuem-se em:

Tabela 19 — Perfil dos Educadores da Infância por sexo

Sexo	Homens	Mulheres	Total
Educadores da Infância	136	14.666	14.802

Fonte: DGEEC (Elaboração própria).

4.6 Os adultos

O grupo do Jardim de infância contava com uma educadora, que era a profissional responsável pelo trabalho educativo. A função educadora em Portugal seria correspondente no Brasil à professora de Educação Infantil.

A educadora possuía por características ser mulher, portuguesa, branca e exercia a profissão de educadora de infância na rede pública de Portugal há mais de duas décadas. Tinha, portanto, uma vasta experiência na atuação com crianças, o que se reflete positivamente nas ações que desempenha. Em suas palavras: “*A pessoa com a prática fica mais confiante*”⁵².

Um grupo com dezenove crianças de idades variadas impõe ao educador um desafio e requer uma ação pedagógica que possibilite engajar as diferentes experiências das crianças, em seus níveis variados de maturação, ao que a educadora consegue operar com desenvoltura e competência. Durante a entrevista realizada com os encarregados da educação (responsáveis pelas crianças), perguntei por que haviam escolhido o JI da escola XXX para matricularem os filhos?, dois responsáveis falaram-me que era porque os filhos mais velhos haviam frequentado o JI com a educadora e queriam que isso se desse com os filhos mais novos também.

No que diz respeito à diversidade étnico-racial, tema central desta pesquisa, como a educadora atuava na promoção de uma educação intercultural com o grupo de crianças de perfil multiétnico do JI?

⁵² Trecho da entrevista em que a educadora narrou sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional.

No JI atuavam também duas profissionais não docentes. Uma assistente técnica que atuava no apoio às crianças na alimentação, curativos, segurança e lúdicos e no apoio à educadora. Era responsável pela animação sociocultural e educativa que ocorria diariamente das quinze às dezessete horas e trinta minutos. É branca, portuguesa e atuava há pouco menos de uma década no JI.

Havia também a assistente operacional, esta atuava nos cuidados de limpeza e arranjo das instalações, no apoio às crianças na alimentação, curativos, segurança e lúdicos. É branca, portuguesa e atuava há mais de trinta anos nessa função.

Em relação ao fator etário, os dados da DGEEC (2019) apontam que a idade média dos docentes, de Educação Pré-escolar, em estabelecimentos públicos no norte de Portugal, nos anos 2017/2018 é de cinquenta e quatro anos de idade. O perfil dos adultos do JI seria então o de mulheres brancas portuguesas, que tem uma jornada de trabalho considerável quanto à experiência profissional de atuação no Jardim de infância.

Com a minha chegada ao JI para realização da pesquisa, poderia dizer que o perfil de adultos do grupo foi alterado, já que possuo características distintas quanto a educadora, a assistente técnica e a assistente operacional, no sentido que sou negra, brasileira. Quanto a experiência profissional possuo quinze anos de atuação como professora da educação básica, destes, três anos com crianças na Educação Infantil.

4.7 As famílias

Ao analisar as famílias das crianças do JI, tendo por referência o agregado de pessoas com quem vivem, foi possível classificá-las em cinco categorias: (a) família nuclear: composta de pai, mãe e filhos ou apenas os genitores; (b) família monoparental: composta por apenas um dos responsáveis, no caso a mãe; (c) família monoparental extensiva: nessa categoria, além da mãe, incluem-se outros parentes, nos casos, a avó materna; (d) família reconstituída: Composta pela união de um casal com filho(s) de uma união anterior; (e) família poligâmica: composta de pai, mãe, filhos, e demais esposas e filhos.

O grupo constituía-se majoritariamente por crianças de famílias nucleares.

Tabela 20 — As famílias

Organizações de famílias	Crianças	Nomes

Nuclear	12	Tanvir, João, Tomás, Miguel, Afonso, Kabir, Rodrigo, Francisco, Aarav, Rifat, Leandro, Tashi
Monoparental	1	Tiago
Monoparental extensiva	2	Gabriel e Turat
Reconstituída	2	Catarina e Martins
Poligâmica	2	Nassim, Zaila,

Fonte: A autora, 2019

No que diz respeito à escolaridade dos familiares, o que sobressai é o nível de escolaridade básico. Das dezenove crianças, apenas em cinco destas, os pais possuem nível superior (Rodrigo, Miguel, Turat, Leandro e Kabir⁵³). Este grupo apresenta assimetrias em relação ao nível de escolaridade e a profissão exercida, observa-se que no caso dos pais de Miguel que são portugueses e tem nível superior, estes estão empregados exercendo atividades de sua formação.

No caso dos responsáveis das demais crianças que são imigrantes – Rodrigo, Turat, Leandro e Kabir, não há relação entre o nível de escolaridade e a profissão exercida. Embora a mãe⁵⁴ de Rodrigo tenha graduação em Educação Física, trabalha como cuidadora de idosos. Já a mãe de Turat, trabalha na limpeza, a mãe⁵⁵ de Leandro trabalha na restauração. Já a mãe de Kabir não trabalha por opção. O que poderia caracterizar que as famílias de crianças imigrantes frente às famílias portuguesas tendem a enfrentar mais dificuldades quanto a mobilidade social, por não conseguirem empregos em sua área de formação.

Nesse sentido, poderia destacar outra assimetria no grupo de crianças com famílias imigrantes referente à atividade profissional na relação com a mobilidade social. Se possuir escolaridade em nível superior tenderia a alocar as famílias em postos de trabalho com melhor remuneração, o grupo de crianças e suas famílias mostram o como essa prerrogativa é tênue com relação aos imigrantes. Pois, há famílias imigrantes com alta escolaridade, em profissões

⁵³ No caso de Kabir, apenas a mãe possui nível superior, o pai, o secundário (“ensino médio”).

⁵⁴ O pai não trabalha

⁵⁵ O pai não trabalha

com baixa remuneração, e famílias imigrantes com baixa escolaridade e que são proprietárias de lojas.

Tabela 21 — Trabalho famílias imigrantes

Crianças	Países	Trabalho
Zaila	Guiné-Bissau	Mãe – trabalha em um salão como cabeleireira Pai – Não trabalha (me disse em entrevista não poder trabalhar, pois tem uma doença crônica)
Nassim	Guiné-Bissau	Mãe – Trabalha na limpeza Pai – Não trabalha
Rodrigo	Brasil	Mãe – é cuidadora de idosos Pai – desempregado (curso o mestrado)
Leandro	Brasil	Mãe – trabalha restauração Pai – Não trabalha (curso o mestrado)
Tanvir	Índia	Mãe – Não trabalha Pai – Trabalha tem uma loja no Porto
Aarav	Bangladesh	Mãe- trabalha, tem uma loja de bebida Pai - trabalha, tem uma loja de bebida
Rifat	Bangladesh	Mãe- trabalha, tem uma loja de bebida Pai - trabalha, tem uma loja de bebida
Turat	Quirquístão	Mãe – Trabalha na limpeza
Tashi	Tibet	Mãe – Não trabalha

		Pai – Trabalha tem uma loja no Porto
Kabir	Bangladesh	Mãe – Não trabalha
		Pai – Trabalha tem três lojas no Porto

Fonte: A autora, 2019

No grupo de crianças de famílias *imigrantes de países lusófonos ex-colônias de Portugal*, as mães trabalham como empregadas no comércio, restauração ou na área de cuidado, os pais não trabalham. Já na família de crianças *imigrantes de países asiáticos*, das seis famílias, cinco são empresárias, quer seja, são proprietárias de uma ou mais lojas no Porto, nesse grupo, três mães não trabalham, por opção.

Pode-se concluir que há relações de desigualdade, quanto às condições socioeconômicas, entre os imigrantes oriundos de países ex-colônias de Portugal (Brasil e Guiné-Bissau), e imigrantes asiáticos. Tais assimetrias, desigualdades denotam algum sentido nas vivências das relações das crianças entre pares, ou entre os adultos, no Jardim de infância?

Quanto à classe social, maioritariamente prevalece no grupo as crianças com origens sociais em famílias pertencentes às classes populares, à exceção de Miguel (pais portugueses, e tem ensino superior) e Kabir, Aarav, Rifat, Tashi e Tanvir (pais imigrantes proprietários de lojas).

Vale ressaltar que há várias diferenças e distintas dinâmicas contidas no grupo de crianças pertencentes às classes populares. Se foi possível agrupá-las, por se encontrarem em situação de pobreza. Não poderia dizer que por isso vivenciam as mesmas condições socioeconômicas de vida, ou que vivenciam a “mesma pobreza”. A exemplo disto, *Catarina* e *Zaila*, ambas são meninas, os familiares são empregados. Enquanto Catarina levava todo dia lanche, brinquedos e vestimentas variadas, Zaila não levava lanche, e foram raros os momentos que levou um brinquedo “novo” para a sala. Através de conversa com a educadora, obtive informação de que a avó de Catarina apoia financeiramente a neta, fora o fato de Catarina ser portuguesa, de possivelmente ter casa própria e outros elementos que a diferenciam de Zaila, cujos pais são imigrantes guineenses.

Quais os efeitos sociais das dimensões estruturais de classe, raça e etnia para as crianças? Que sentidos, a diversidade de experiências sociais das crianças, em suas pluralidades de infâncias revela?

5 A EXPERIÊNCIA DA PESQUISA

Este trabalho buscou compreender como se configuram as relações étnico-raciais com um grupo de crianças com perfil multiétnico de um Jardim de Infância no Porto, Portugal.

A intenção é revelar o modo como as crianças na faixa etária de três a seis anos vivenciam as relações étnico-raciais no contexto educativo, somando esforços para a compreensão da infância como um lugar de produção de conhecimento.

5.1 Procedimentos metodológicos

A proposta metodológica que embasou a investigação foi de uma abordagem qualitativa, que tem por foco a interpretação subjetiva das práticas, a partir das condições históricas e sociais em que foram produzidas (MINAYO, 2010).

O processo de pesquisa exigiu uma postura de vigilância epistemológica e metodológica. Partindo de um enquadramento teórico dos estudos decoloniais, na crítica à universalidade, neutralidade e objetividade na maneira que se produz ciência.

Para Haraway (2009, p.11), “a ciência é um texto contestável e um campo de poder”. Na interlocução com a autora adotei a premissa de que a ciência é localizada e situada. A pretensa universalidade do conhecimento só serviu para invisibilizar, silenciar todo e qualquer sujeito que não fosse homem, branco, europeu. Para a autora (HARAWAY, 2009, p.16), a universalidade é reducionista “quando uma linguagem (adivinha de quem) é imposta como o parâmetro para todas as traduções e conversões”.

Ao assumir o masculino como referente universal, quem foram os sujeitos silenciados pela ciência? Que neutralidade podemos advogar na pesquisa sem integrar o poder enquanto objeto de análise?

O conhecimento científico é um movimento do pensamento humano sobre a realidade. Assim, o problema da explicação do conhecimento humano pela ciência não pode ser independente do conhecimento do próprio homem.

Haraway (2009, p.16) traz contributos do feminismo para pensar questões que envolvem a objetividade na pesquisa. Reflete na problemática da objetividade positivista na ciência em produzir conhecimentos não-localizáveis e irresponsáveis:

As feministas não precisam de uma doutrina de objetividade que prometa transcendência, uma estória que perca o rastro de suas mediações justamente quando alguém deva ser responsabilizado por algo, e poder instrumental ilimitado. Não queremos uma teoria de poderes inocentes para representar o mundo, na qual linguagens e corpos submerjam no êxtase da simbiose orgânica. [...] Precisamos do poder das teorias críticas modernas sobre como significados e corpos são construídos, não para negar significados e corpos, mas para viver em significados e corpos que tenham a possibilidade de um futuro.

Haraway (2009, p.18) prossegue em sua argumentação sobre a objetividade, a partir da metáfora da visão. Segundo a autora, a natureza corpórea de toda visão tem sido utilizada para significar um salto para fora do corpo marcado, para um olhar conquistador que não vem de lugar nenhum. Este é “o olhar que inscreve miticamente todos os corpos marcados, que possibilita à categoria não marcada alegar ter o poder de ver sem ser vista, de representar, escapando à representação. Este olhar significa as posições não marcadas de Homem e Branco”.

A autora aponta como saída então uma objetividade pautada em saberes localizados. Sem divisão entre sujeito e objeto e na localização limitada, que nomeie onde se está e onde não se está. Desse modo “podemos nos tornar responsáveis pelo que aprendemos a ver” (HARAWAY, 2009, p.21). Somente o posicionamento crítico produz objetividade.

Tendo em vista que o pesquisador não é neutro, mas sim um sujeito possuidor de universo cultural, identidade e visões de mundo, que diretamente interferem no desenvolvimento de sua pesquisa, não há neutralidade no sentido positivista do termo, pois esta requer uma transcendência do sujeito, impossível de ser alcançada. De acordo com Haraway (2009, p.21), “a objetividade revela-se como algo que diz respeito à corporificação específica e particular e não, definitivamente, como algo a respeito da falsa visão que promete transcendência de todos os limites e responsabilidades”.

Nessa direção Grosfoguel (2008, p.119) defende que “todo o conhecimento se situa, epistemicamente, ou no lado dominante, ou no lado subalterno das relações de poder, e isto tem a ver com a geopolítica e a corpo-política do conhecimento”. Há, portanto um lugar de enunciação determinado e um sujeito socialmente legitimado derivado da colonialidade.

Para o autor o lócus da enunciação é o lugar geopolítico e corpo-político do sujeito que fala, ao que pontua (GROSGOQUEL, 2008, p.119):

Na filosofia e nas ciências ocidentais, aquele que fala está sempre escondido, oculto, apagado da análise. A “egopolítica do conhecimento” da filosofia ocidental sempre privilegiou o mito de um “Ego” não situado. O lugar epistêmico étnico-racial/sexual/de gênero e o sujeito enunciator encontram-se, sempre, desvinculados. Ao quebrar a ligação entre o sujeito da enunciação e o lugar epistêmico étnico-racial/sexual/de gênero, a filosofia e as ciências ocidentais conseguem gerar um mito sobre um conhecimento universal Verdadeiro que encobre, isto é, que oculta não só

aquele que fala como também o lugar epistêmico geopolítico e corpo-político das estruturas de poder/conhecimento colonial, a partir do qual o sujeito se pronuncia.

Para Grosfoguel (2008), embora o sistema-mundo tome o mundo como unidade de análise, ele pensa a partir de uma determinada perspectiva no mundo. A análise do sistema-mundo não encontrou uma maneira de incorporar os saberes subalternos nos processos de produção de conhecimento.

Por isso, reflito nas questões que tem sido feitas e problematizadas quando se produz conhecimento. As perguntas têm sido feitas por quem? A quais respostas os conhecimentos produzidos estão direcionadas? Se mudássemos o lócus de enunciação outras perguntas até então não problematizadas poderiam ser feitas? Que perguntas não têm sido feitas e quais poderiam ser elaboradas ao diversificar o lócus de enunciação?

Uma perspectiva epistêmica que parta de lugares étnico-raciais subalternos pode contribuir muito para uma teoria crítica descolonial, capaz de transcender a forma como os paradigmas tradicionais conceptualizam o atual sistema-mundo. Ao que Grosfoguel (2008, p.137) reconhece imperativo para se superar o eurocentrismo, “novos lugares institucionais e não-institucionais, a partir dos quais o subalterno possa falar e ser ouvido”.

Haraway (2009, p.22,23) também pondera:

Há grande valor em definir a possibilidade de ver a partir da periferia [...] Ter uma visão de baixo não é algo não problemático ou que se aprenda facilmente; mesmo que "nós" "naturalmente" habitemos o grande terreno subterrâneo dos saberes subjugados. Os posicionamentos dos subjugados não estão isentos de uma reavaliação crítica, de decodificação, desconstrução e interpretação [...] As perspectivas dos subjugados não são posições "inocentes". Ao contrário, elas são preferidas porque, em princípio, são as que tem menor probabilidade de permitir a negação do núcleo crítico e interpretativo de todo conhecimento.

Ao rejeitar neste trabalho uma ideia de neutralidade científica anuncio que a dimensão da colonialidade do poder esteve integrada à pesquisa, na análise do objeto de estudo. Não há, portanto nesta tese uma separação dicotômica entre a pesquisadora e o objeto da pesquisa. Compreende-se que tanto o sujeito como o objeto do conhecimento são centrais para a ciência crítica- reflexiva.

Em oposição a um *locus* de enunciação que se impõe como universal, neutro e não situado, meu posicionamento na hierarquia social é parte integrante desta investigação. Considerei minha localização e dimensão corporizada como elementos de análise. Isto porque ser negro, branco, mulher, homem, europeu, latino, do norte global, do sul global implica em uma posição epistêmica.

Por tratar-se de uma tese que objetiva construir um quadro teórico e analítico de produção do conhecimento sobre a infância assentado nas ‘epistemologias do Sul’, a metodologia da pesquisa também esteve atravessada por esta perspectiva.

Como possibilidade de produção de um saber transformador – emancipador, utilizo a autoreflexibilidade para pensar minha posição epistêmica. Reconheço a complexidade do meu lugar de enunciação, que incorpora vivências/experiências do “Sul” e no “Norte global”, quer seja como pesquisadora, mulher, negra, da América latina, brasileira, e como estudante internacional, durante a mobilidade acadêmica, em Portugal.

Articulo como metodologia analítica nesta tese, os pressupostos teóricos dos estudos decoloniais e dos estudos da Infância, meu lócus de enunciação (geopolítico e corpo-político) e os dados da pesquisa empírica realizada.

5.1.1 Por que pesquisar com as crianças?

Os paradigmas científicos tradicionais tratavam a criança como objeto de pesquisa, sendo comuns abordagens de pesquisas sobre as crianças, que imprimiam a percepção dos adultos sobre elas, sem a preocupação de ouvi-las.

Em oposição a essa visão, o paradigma atual que embasa os estudos da infância e o que se segue nesta tese, considera que as crianças são seres críticos, com capacidades e competências, que, portanto, devem ser vistas não como um vir-a-ser, mas como seres ativos, na construção e determinação das suas vidas sociais, pois são capazes de interagir com os outros, capazes de influenciar a resposta do outro, de gerarem interlocuções com o outro (FERREIRA, 2009).

Neste sentido ao produzir conhecimento sobre a infância, afirmo a competência das crianças, como sujeitos que constroem suas próprias culturas. Destaco a relevância de um conhecimento da vida cotidiana das crianças fornecido por elas mesmas. Por isso torna-se muito imperativo nessa pesquisa, uma abordagem investigativa *com* as crianças, que as envolvam e que possibilite captar suas ações em movimento, nas suas dinâmicas. Para Sarmiento e Pinto (1997, p.25),

O estudo das crianças a partir de si mesmas permite descortinar uma outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos de vida. [...] Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desoculta-das no discurso das crianças.

Outro teórico que buscou legitimizar as culturas infantis e o rompimento com abordagens adultocêntricas foi Corsaro (2002). Ele realizou pesquisa em jardins de infância e refletiu na agência das crianças, que participam ativamente atribuindo sentido ao mundo em que vivem, produzindo coletivamente seus próprios mundos.

O autor elaborou os conceitos de cultura de pares e reprodução interpretativa. Segundo Corsaro (2002, p.114), pela “interação com os colegas no contexto pré-escolar, as crianças produzem a primeira de uma série de culturas de pares nas quais o conhecimento infantil e as práticas são transformadas gradualmente em conhecimento e competências necessárias para participar do mundo adulto”. Na produção da cultura de pares, as crianças aproximam-se criativamente da informação do mundo adulto para além da simples reprodução, as crianças interpretam e transformam a cultura adulta expandindo as suas culturas de pares.

Nessa direção, a participação das crianças nos seus mundos de vida torna-se essencial nesta pesquisa. Por isso busquei compreender as crianças nos seus cotidianos e nas culturas que produzem. Percebi que só através de um mergulho nos seus modos de vida, nos seus mundos infantis poderia escutar suas vozes e compreender suas perspectivas. O que as crianças dizem sobre suas vidas e experiências cotidianas? Como interagem em grupos com perfil multiétnico, como se dão as relações sociais nesse contexto? Quais significações as crianças atribuem ao étnico-racial? Assim como Javeau (2005, p.387) defendo que:

O grupo (ou a configuração) é seguramente o objeto mais indicado para uma investigação do tipo socioantropológico. É dentro dele que se elaboram as culturas infantis [...], em função de determinantes de ordem macrossocial que intervêm no processo de estruturação do qual esse grupo participa, como todos os outros. Pois não se pode esquecer que é com relação à sociedade global que as práticas e representações desse grupo tomam suas significações e formam seus esquemas de atividades. Se as crianças produzem, sem exprimi-lo, um conjunto de feitos culturais que constituem construções sociais “em constante redefinição (intervindo) na regulação das relações sociais e no conjunto das transformações da sociedade” (Mollo-Bouvier, 2000, p. 39-44), é bem porque as estruturas nas quais se inscrevem essas relações concernem às crianças da mesma maneira que às outras frações da sociedade. Sem dúvida dizê-lo é um truísmo, mas talvez não seja fora de propósito lembrar que, em oposição a uma visão por demasiado microssociológica das coisas, o grupo social das crianças participa dos fenômenos de dominação que concernem à sociedade inteira.

Considerando que a Educação Infantil tem um importante papel na formação humana e social das crianças nos seus primeiros anos de vida, elegi a instituição escolar, como locus privilegiado de acesso às crianças.

Em oposição à crença de que as crianças de menor idade estão alheias às tensas relações produzidas pelo colonialismo/racismo, que reproduz as antigas lógicas de poder/dominação. Partilho as reflexões de Javeau (2005, p.388) de que o processo

metodológico de pesquisa requer, “uma entrada duplicada: em primeiro lugar, a das interações se travando e estabelecendo continuamente dentro do território das crianças e entre esse território e os outros territórios aos quais aquele está ligado”. E, “em segundo, as interações das instituições que, dentro de uma sociedade dada, enquadram a existência cotidiana dos habitantes do território mencionado. Essa entrada [...], não pode fazer a economia do recurso a uma perspectiva histórica”.

Assim concordo com Moreira & Candau (2003, p.159) que “não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, do momento histórico em que se situa”. Neste sentido, nos dias atuais a diversidade cultural existente, que se intensifica, com a magnitude do fenômeno migratório, faz com que as crianças ao ingressarem na Educação infantil tenham contato com uma pluralidade de culturas. Tal diversidade é vista como negativa, problemática? As práticas pedagógicas desenvolvidas na EI afirmam e valorizam as diferenças? O que a experiência da pluralidade tem permitido as crianças experimentarem?

Como buscar/ encontrar respostas/alternativas as problemáticas da colonialidade tão recorrentes, a partir de um olhar atento às crianças nas suas capacidades de atribuírem sentido as relações étnico-raciais, na forma como interagem, nas dificuldades vividas, nas suas (re) interpretações do mundo que as cercam?

5.1.2 A observação participante

A escolha pela realização de uma observação participante deu-se por ser esta a metodologia, de maior adequação aos objetivos de pesquisa, era fundamental na proposta investigativa adentrar os mundos sociais das crianças, participar de suas vidas.

A observação participante realizada teve inspiração etnográfica, pois a imersão no contexto do JI que possibilitou compreender o cotidiano ali vivenciado, interpretá-lo e explicá-lo cientificamente. Bem como interagir com os atores sociais envolvidos na investigação. De acordo com Ferreira e Nunes (2014, p.107):

[...] Nas pesquisas em que se tomam as crianças como atores sociais elas são a unidade de estudo direto e basilar, a sua autonomia e equidade conceptual é assumida como legítima, as suas interações sociais são a unidade de análise privilegiada e é respeitado o princípio da simetria ética com os adultos (Thorne, 1993; James; Prout, 1997; Qvortrup, 1996; Corsaro, 1997; Christensen; James, 2000; Prout, 2002). O propósito é revelar a agência das crianças nos constrangimentos e possibilidades que vivem nas suas vidas, reconhecendo-as como (re)produtoras de sentido e com o direito de se apresentarem como sujeitos de conhecimento nos seus próprios termos.

Ao entrar em contato com o universo dos pesquisados, considerei com a experiência da observação participante contribuir na construção de novos conhecimentos. Para Minayo (2010), a observação participante é uma parte essencial do trabalho de campo na pesquisa qualitativa. O conceito e as bases metodológicas da observação participante foram desenvolvidos, a partir do trabalho de campo, realizado por Malinowski em 1922, que até hoje permanecem atuais.

Assim, para melhor compreender a realidade das crianças no JI, realizei como procedimento metodológico a observação direta naquele contexto, imergindo em uma realidade de EI que até o momento não conhecia. Pois, embora eu já tivesse sido professora de crianças e ter trabalhado em diferentes escolas, o contexto do JI em Portugal era novidade para mim.

Se vivia uma situação distinta de um pesquisador que vai a campo em um lugar habitual e conhecido, tal condição requereu-me uma disposição de abertura para o novo e inesperado.

O método da observação participante se constituiu em um caminho de aprendizagem ao aproximar-me dos sujeitos da pesquisa. Nesse processo foi preciso desenvolver empatia - colocando-me no lugar do outro e entender suas perspectivas. Sendo necessário desenvolver a capacidade de ouvir, de ajudar, de observar.

Este processo metodológico requereu também humildade. Eu estava no campo de pesquisa não para confirmar hipóteses. Eu não tinha respostas antepostas às minhas perguntas. Foi necessário ir e voltar do campo, confrontar minhas bases teóricas, por sob dúvidas interpretações existentes a respeito das relações sociais. Questionar em que medidas se aplicavam naquele contexto, ou por que não.

O processo de pesquisa requereu também respeito às crianças, suas condições, desejos, tempos. Alguns problemas ao adentrar os mundos de vida das crianças foram possíveis antever, como o desafio da adultez, de estranhar o familiar, da ética na pesquisa com crianças. Para Malinowski (1975, p.45):

Quanto mais problemas o pesquisador trazer para o campo, quanto mais estiver habituado a conformar suas teorias aos fatos e a considerar os fatos na sua importância para a teoria tanto melhor capacitado estará para o trabalho. As ideias preconcebidas são perniciosas em qualquer tarefa científica, mas os problemas antevistos constituem a principal qualidade de um pensador científico, e esses problemas são revelados, pela primeira vez ao observador, por seus estudos teóricos.

Em razão das férias escolares, a observação participante foi realizada em dois momentos. O primeiro entre 29 de abril a 21 de junho e o segundo entre 16 de setembro a 28

de outubro totalizando 34 dias de idas ao campo. Neste sentido esclareço que captei parte de uma realidade social. Objetivei pela reflexão crítica perceber as relações entre as crianças e delas com os adultos em sua dinâmica.

Obtive autorização da educadora do grupo do JI, e posteriormente das famílias, mediante assinatura do Consentimento informado e o assentimento das crianças para a realização da pesquisa.

A realidade social é complexa, assim como o mundo social das crianças, de forma a compreender melhor suas ações utilizei como instrumentos de pesquisa:

- Caderno de campo
- Conversas/Entrevista com a educadora do JI
- Conversa/Entrevista com as crianças
- Entrevista com os encarregados da educação (responsáveis)
- Fotografias/filmagem/ áudios

No segundo momento de observação, a partir de setembro de 2019 entraram no JI - Júlia, Leonor e Beatriz:

Júlia – Menina, brasileira, 3 anos de idade, passou a ser a integrante de idade mais nova no grupo. É branca, tem cabelos castanhos lisos na altura dos ombros. A educadora do grupo incentivava a proximidade entre Leonor e Júlia, embora brincassem em alguns momentos juntas, Júlia preferia brincar com as crianças que eram mais novas e tinham 4 anos.

Leonor – Menina, portuguesa, 5 anos, já havia frequentado um JI anteriormente, é branca, tem cabelos castanhos lisos longos, abaixo dos ombros. É falante, comunicativa. A educadora do grupo incentivava a proximidade entre Leonor e Catarina, mas as duas não eram tão próximas, Catarina que desenvolvia na relação com as outras crianças um papel de liderança, não conseguia estabelecer esta relação com Leonor.

Beatriz – Menina, portuguesa, 5 anos, é branca, tem cabelos castanhos lisos longos, abaixo dos ombros. É prima de Catarina, e, embora fossem parentes, no contexto do JI, Beatriz e Leonor não eram tão próximas. Catarina que desenvolvia na relação com as outras crianças um papel de liderança, não conseguia estabelecer esta relação com Beatriz.

5.1.3 “Queres brincar?” - A entrada no campo

Um momento crucial entre pesquisador e os demais atores envolvidos na investigação é o processo de entrada no campo (MINAYO, 2010).

Inicialmente meu primeiro contato foi com a educadora do JI. Conversamos sobre a pesquisa e a educadora demonstrou abertura para a realização da investigação. Ela me contou sobre a dinâmica no JI e enquanto conversávamos, por sua motivação e engajamento ao falar do seu papel de educadora no grupo, percebia que era uma profissional compromissada com a educação de crianças. Fiquei muito motivada com nossa conversa inicial, por ter obtido seu consentimento para a realização da pesquisa e pelo perfil profissional da educadora.

A primeira inserção no campo se deu em 29 de abril de 2019. As primeiras impressões da escola foram boas. Antes de acessar a sala do JI, havia um pátio externo, que ficava em um amplo espaço. Chama minha atenção que as crianças não usavam uniformes e não havia muitas crianças reunidas. Não havia uma organização em fila, conforme iam chegando se dirigiam para as salas. Com a educadora,

Entro na sala de atividades do JI, fico observando as crianças elas pegam uma almofada e se sentam formando uma roda no chão. A educadora se senta, também pego uma almofada e sento-me na roda, fico admirada com o tamanho da sala [...] acho curioso que as crianças chamam a educadora pelo nome⁵⁶ [...] as crianças vão chegando em horários variados. (Diário, 29 de abril de 2019).

A seguir relato do meu encontro com os miúdos do JI:

Na roda a educadora conversa com as crianças que parecem não notar minha presença ali. A roda segue [...] em dado momento a educadora diz que tem uma novidade, e apresenta-me para as crianças, diz que vim do Brasil e passarei a ficar no JI com elas para conhecer melhor do que as crianças de Portugal gostam de brincar, pede que cada criança diga seu nome para mim. A dinâmica da roda segue [...]

Terminada a roda, é o momento que as crianças escolhem algum jogo, brincadeira para brincar. Fico ali sentada no chão meio desajeitada sem saber para onde dirigir minha atenção, as crianças movimentavam-se por toda sala pegando brinquedos, não demora muito Nassim chega-se para perto de mim e pergunta:

⁵⁶ No Brasil as crianças costumam chamar a educadora de “tia”.

- *Queres brincar?*

Digo que sim, ele vai a caixa de legos e traz as peças para perto de mim, senta-se ao meu lado.

Pergunto: como brinca?

Nassim olha para mim não diz nada e sorri.

Fico aguardando o que Nassim vai fazer, ele começa a encaixar um lego no outro, faço o mesmo.

Continuo sentada ao chão. Martins vem se aproxima senta ao meu lado, e pergunta:

O que estás a fazer?

Respondo brincando com ele.

Martins continua: vais vir amanhã?

Nem tenho tempo de responder, Nassim me chama:

- Olha, aqui e mostra o lego, como se chamasse minha atenção de volta ao que estávamos fazendo.

Martins continua perguntando: vais vir amanhã?

Digo que sim.

Ele pergunta por quê?

Digo-lhe quero conhecer mais sobre eles, do que vocês brincam?

Nassim bate no meu braço olha, é assim, me mostra que está juntando as peças e fazendo uma fileira de legos, pego os legos,

Martins também bate no meu braço: ei

Nassim diz a Martins: ela vai brincar comigo

Martins diz: é comigo

Digo-lhes calma vou brincar com os dois.

Cada um fica me chamando de um lado e me mostrando os legos, parece que estão a disputar minha atenção.

Não demora chega Gabriel senta, forma-se uma roda, ele pergunta:

És do Brasil? Digo que sim

Martins levanta, ficam Gabriel, Nassim e eu.

Pergunto-lhe: você conhece o Brasil?

Gabriel faz com a cabeça que não, já se levantando. Fico só eu e Nassim brincando com os legos.

Catarina vem sentar-se perto de mim, a educadora nos apresenta. (Catarina não estava na hora da roda).

A educadora diz: Catarina essa é a Erika, digo oi Catarina, tudo bem? Ela balança a cabeça que sim.

Martins retorna com uma caixa de primeiros socorros e diz que eu morri. Catarina também diz: morreste, Erika. Faço uma feição de triste. Martins abre a caixa de primeiro socorros, Catarina pega uma injeção aplica em mim e diz: pronto, já vives Erika.

Martins pega uma tesoura e diz que irá cortar minha barriga para o bebê nascer.

Catarina pega uma boneca branca, me entrega e diz: “és tua filha”, pego a boneca, muito rapidamente Catarina tira a boneca do meu braço e diz: esta não.

Catarina vai até a cama e me traz uma boneca preta e diz: esta é a tua filha. Seguro a bebê no braço. Pergunto: Por que você trocou as bonecas? Catarina me olha, não diz nada, e fica mexendo no braço da

boneca, como que envergonhada. Decido não insistir na pergunta. A educadora nos observa.

Martins volta a cortar minha barriga.

Catarina vai à cama e pega mais três bonecas (todas brancas), inclusive a que tinha trocado, diz: tiveste mais filhos.

Digo: tá bom. Fico brincando de niná-los.

Martins sai, Catarina sai. Fico lá as observando para onde tinham ido, depois entendi que a brincadeira havia acabado [...] (Diário, 29 de abril de 2019).

Uma preocupação quando iniciei a pesquisa, era a de aceitação das crianças no grupo. Não tinha como prever o tempo que seria necessário para estabelecermos vínculo e proximidade e se estabeleceríamos. Quando as crianças começaram a aproximar-se de mim, com suas perguntas, curiosidades e convites foi importante perceber que estavam receptíveis a minha presença ali.

Muito rapidamente Nassim, Martins e Catarina me convidaram a brincar, num primeiro momento não conseguia avaliar os sentidos que aquelas ações traziam, no decorrer de nossas vivências foram possíveis alguns insights das situações ocorridas. A abertura das crianças a uma ‘nova integrante’ no grupo; o primeiro a aproximar-me de mim foi Nassim, uma criança negra; minha alteridade frente à Catarina, que fez a troca das bonecas entregando-me a preta.

Quando Catarina e Martins iniciam a brincadeira comigo, ao fazer uma feição de triste, logo Catarina busca uma solução na brincadeira que é fazer com que eu volte a viver, aplicando-me uma injeção. Na dinâmica dos papéis representados nesse brincar, eu não tinha autonomia sobre morrer ou viver, eram Martins e Catarina quem estabeleciam: “morreste”! ou então “já vives!”.

Continuando na sequência da ação, Martins estabelece os papéis, eu serei a mãe. E então Catarina de forma a continuar a ação da brincadeira providencia meus filhos.

Quando da entrada no campo da pesquisa preocupei-me em estabelecer uma relação com as crianças o mais horizontal possível. De forma a evitar o adultocentrismo adotei o papel de uma *adulta atípica*. O termo foi formulado por Corsaro (2005) ao realizar pesquisas com crianças. O autor percebeu que seria necessário durante a pesquisa não assumir os comportamentos e atitudes típicos de um adulto.

Para Fernandes (2016, p.770), a pesquisa com crianças exige uma postura atenta às relações de poder, pois:

Como sabemos, um dos aspetos que mais frequentemente caracterizam as relações entre adultos e crianças é a relação hierárquica em que o adulto sobressai como

aquele que possui mais conhecimento, mais experiência e, por tal, possui também o poder de decidir, de mandar. O adulto é, nessa relação, a figura do poder. Quando o poder é encarado como uma maneira de controle, quando os investigadores utilizam o seu poder enquanto adultos, não prescindindo dele, nem o acautelando nas relações de investigação que estabelecem com as crianças, para atingirem determinados objetivos científicos, as dinâmicas de investigação que daí decorrem dificilmente poderão ser consideradas dinâmicas informadas eticamente.

Considerando dar a flexibilidade necessária às relações de poder entre adultos e crianças, busquei ir ao sentido contrário do papel cultural atribuído ao adulto, como aquele que manda e quem sabe, que acaba por resultar no silenciamento das crianças.

Também procurei me distanciar do que comumente as adultas na sala faziam. Não era minha intenção ser outra educadora naquele espaço, não queria que as crianças me vissem em um papel de autoridade, pois poderia comprometer o meu acesso a elas nas suas atividades de pares.

Também não tinha pretensões que as crianças me vissem como uma criança. Esforçava-me em aproximar-me de seus modos de vida, mas minha condição de adulta (minhas características físicas, altura) não poderia ser negada. As crianças sempre souberam que era uma adulta,

Ao voltarmos do recreio eu e Catarina e entrarmos pelo corredor que dá para o espaço exclusivo do JI, passo pela sala de atividades e continuo caminhando, Catarina também continua andando, vira-se para mim e pergunta, onde vais Erika?, respondo à casa de banho⁵⁷, ela aponta para a sala das educadoras e diz: vais Erika, que eu vou cá, e entra na casa de banho das crianças. (Diário, 29 de maio de 2019)

Embora momentos antes, estivéssemos a brincar juntas, Catarina sabia que era diferente dela, uma adulta. Há diversos momentos em que isso ocorreu, as crianças me pediam para pegar algum objeto que estivesse numa altura que não alcançavam, para abrir algo, desfazer peças de legos quando tentavam e não conseguiam, sabiam que por ser uma adulta tinha algumas competências. Possuir essas competências me tornava em alguma medida útil a elas.

Se as crianças me viam adulta era necessário confrontá-las com o papel que tipicamente os adultos exercem para adentrar seus mundos, inicialmente, elas me solicitavam para amarrar cadarço, faziam queixas de outras crianças, semelhante ao que solicitavam a educadora, assemelhando-me a um modelo de autoridade, com o passar dos dias no JI, esses pedidos foram diminuindo.

⁵⁷ Termo português correspondente a banheiro no Brasil.

O objetivo de todo pesquisador é ser aceito na convivência. Ao assumir o papel de adulto atípico na pesquisa, me vi diante de alguns dilemas, que temia dificultasse minha relação com o grupo, ou a permanência no campo, como este:

Hoje foi o segundo dia de pesquisa de campo[...] era a hora do almoço, chegado ao refeitório as crianças ocuparam as mesas e dividiram-se em dois grupos, fiquei próximo a parede, em posição lateralmente a elas a espreitar, com o caderno de campo e a caneta a mão. A educadora e a assistente técnica auxiliavam as crianças na alimentação, a educadora estava dando comida à Leandro, de repente vira-se para mim e diz “pensavas que fosse ajudar o Kabir”. Esboço uma expressão facial de dúvida e digo-lhe não. A assistente técnica que também estava auxiliando outra criança, olha para mim. Há alguns segundos de silêncio, a educadora volta ao que estava a fazer, sinto-me desconfortável, embora tivéssemos conversado de eu não assumir nenhuma atividade ligada à educação/ cuidado das crianças, fico a pensar, se devia ter auxiliado [...] (Diário, 02 de maio de 2019)

Para Minayo (2010, p.284) “a figura do pesquisador é construída com a sua colaboração apenas parcial, pois a imagem que projeta reverbera no grupo a partir das referências que este possui, dentro de seus padrões culturais específicos”.

Por também já ter sido professora de educação infantil, sei que no momento do almoço há bastante ‘agitação’. Poderia ter havido alguma expectativa por parte da educadora com relação ao meu papel de pesquisadora. Já que no caso do JI em questão tinha várias crianças que não comiam sozinhas, o que requeria da educadora do grupo maior demanda de atenção e cuidado no auxílio à alimentação. Isso fazia com que me solidarizasse com a educadora. Ao mesmo tempo preocupava-me se ao assumir uma função pedagógica, isso dificultaria minha posição de pesquisadora como “adulto atípico”.

A assunção de meu papel como investigadora no grupo trazia de uma perspectiva étnico-racial, o fato de ser uma *pesquisadora, negra brasileira* na relação com a *educadora, branca portuguesa*.

Cavalleiro (1998, p.80), pesquisadora negra ao lidar com essa problemática no campo de pesquisa no Brasil, apontava que o fato de a associarem enquanto investigadora a uma estagiária, por exemplo, poderia ter relação com o seu pertencimento étnico-racial.

Em outras situações, não menos inesperadas, fui surpreendida com pedidos de auxílio do tipo: “você não poderia fazer um cartaz para a Páscoa?”, “você poderia me ajudar a servir o lanche?”, “você sabe uma musiquinha?”, “não poderia cantar para as crianças?” [...] diante desses acontecimentos, questiono: se eu fosse uma pesquisadora branca, receberia esses mesmos pedidos?

O cenário que apontava Cavalleiro fazia com que estivesse atenta a essa realidade acerca das pesquisadoras negras. Contudo, por estar em um contexto diferente do brasileiro, ponderava sua aplicabilidade ao contexto de Portugal.

Considerava o ocorrido momentos antes quando estávamos na sala de atividades:

Martins me chama para brincar de quebra-cabeça. Ele me dá um quebra-cabeça para montar e monta outro. Depois pega um jogo de montar (tipo lego) e diz que queria montar um castelo, mas que é muito difícil. Digo para a gente montar, que vai ficar bom. Começamos a montar. O castelo vai ficando com cara de castelo. A educadora passa por nós, vê o que fizemos e elogia, diz que irá pegar a máquina para tirar uma foto. Martins fica todo feliz, eu também. A educadora tira uma foto nossa. (Diário, 02 de maio de 2019)

Busquei relativizar minhas visões de mundo, em interlocução ao ponto de vista dos sujeitos com quem estava convivendo/pesquisando. Propus a educadora do JI conversarmos para explicar-lhe mais sobre a pesquisa, ao que prontamente ela aceitou, combinamos um horário na semana seguinte à tarde, expliquei-lhe que evitaria assumir o “papel de adulto educador”, de forma a não confundir as crianças, acerca do meu papel no grupo, pois buscava uma posição mais horizontal possível com elas. A educadora disse que era favorável, apoiando a decisão, falou não haver problemas por ela.

Ao chegar no JI, continuava a ser muito bem recebida pela educadora, que não mais me solicitou nenhuma ação de cuidado com as crianças, também passei a não mais acessar o espaço do refeitório para observação.

No dia seguinte ao do episódio ocorrido, a educadora passou a despedir-se de mim antes do recreio, e não mais quando estávamos no refeitório:

*[...] As crianças estão no corredor aguardando para ir ao refeitório, eu também. A educadora sai da sala põe-se a frente das crianças, e diz-me:
- Então Erika já podes ir, até amanhã.
Sem entender muito bem, porque a educadora já havia se despedido de mim, antes de chegar ao refeitório, digo tchau.
A educadora diz: - despeçam-se da Erika crianças, as crianças estão agitadas a brincar no corredor, dou tchau ninguém acena, acho que nem percebem que estou indo embora [...] (Diário, 06 de maio de 2019)*

Se, enquanto estudante, ao ler a etnografia de Corsaro e os seus procedimentos metodológicos de entrada no campo, almejei e considerei como ideal o papel de adulto atípico junto às crianças. O campo confrontava-me que a assunção de tal papel, traria tensões e dilemas.

Assumir o papel de adulto atípico trouxe potencialidades junto ao grupo, tais como a supressão do adultocentrismo e uma maior simetria entre a investigadora e as crianças.

No dia a dia da pesquisa somos confrontados com os desafios, dilemas éticos e as consequentes tensões, prejuízos e ganhos que as escolhas enquanto pesquisadora promovem.

Poderia dizer que a metodologia de pesquisa com crianças possui seus limites, assim como toda metodologia.

5.1.4 “Vens cá brincar Erika, mas deixa o caderno aí!” – As questões ético-metodológicas na pesquisa com crianças

Chego a escola e fico aguardando a educadora chegar para entrar na sala do JI. Enquanto aguardo vejo que não levei meu caderno de campo. Fico apreensiva, mas lembro que não consegui escrever nele no primeiro dia (O registro foi feito logo após sair da escola). Percebo que, se quero “ver de perto e de dentro”⁵⁸ as interações das crianças e não “contemplando-as por uma janela”, será necessário interagir com elas, e só depois anotar. (Diário, 02 de maio de 2019)

A pesquisa com crianças teve como desafio na realização da observação participante, o registro no caderno de campo em simultâneo em que ocorriam as ações. Ao reler o relato do segundo dia no campo percebo que tinha clareza naquele momento que seria necessário criar um vínculo com as crianças, interagir com elas para conhecê-las melhor.

Essa opção fazia com que registrasse tão logo saísse da escola. Com o passar dos dias fui percebendo que embora o tempo em que se davam as ações do grupo e o registro não era tão longo, mesmo assim percebia que algumas falas se perdiam, não conseguia captar todos os momentos e dinâmicas. Por objetivar também com a pesquisa dar voz às crianças, era importante conseguir captar suas falas. Ao que parecia que às vezes só conseguia registrar apenas as traduções daqueles momentos vividos.

Tal confiança na decisão de “abandono” do caderno de campo, com o passar dos dias foi cedendo lugar à necessidade de registrar tudo que pudesse. Nos primeiros momentos as crianças vinham até mim e demonstravam curiosidade por aquele objeto “O que estás a escrever Erika?”, “posso escrever?”, “deixas eu desenhar?”. Ao que era uma oportunidade de explicar da pesquisa, dizia-lhes que era preciso anotar como brincavam, para eu não esquecer.

⁵⁸ MAGNANI, J. G. C. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. 2002

Pouco a pouco o “caderno de campo foi deixando de ser meu apenas, para ser nosso” (Diário, 29 de maio de 2019), que passou a conter os desenhos e registros das crianças também.

Na segunda semana da pesquisa, durante conversa com a educadora busquei explicitar melhor o objetivo da pesquisa, que seria perceber como o grupo de crianças de diferentes pertencimentos étnico-racial se relacionava. Na ocasião dentre outras questões disse-lhe que seria importante o assentimento das crianças, se seria possível conversar com elas sobre a participação delas na pesquisa. A educadora disse-me que sim.

Considerava importante que as crianças soubessem acerca de seus direitos de participação ou recusa na pesquisa. Ao mesmo tempo comecei a refletir em como explicar-lhes sobre a pesquisa, como traduzir em uma linguagem entendível ao seu universo cultural o que estava ali a fazer. Tendo esta dificuldade, baseei-me em Ferreira (2010) e expliquei-lhes sobre a pesquisa de um modo parcial, relevando apenas o que entendia ser pertinente para poderem tomar uma posição. Disse-lhes que morava no Brasil, onde estudava. Que passaria um tempo em Portugal e gostaria de conhecê-las, pois não sabia como era o JI em Portugal. Queria conhecer do que gostavam de brincar, com quem gostavam de brincar e faria as anotações e que elas poderiam participar ou não. Para Ferreira (2010, p.164, 165):

Nas pesquisas com crianças pequenas, mais do que falar em consentimento informado, talvez seja mais produtivo falar em assentimento para significar que, enquanto actores sociais, mesmo podendo ter um entendimento lacunar, impreciso e superficial acerca da pesquisa, elas são, apesar disso, capazes de decidir acerca da permissão ou não da sua observabilidade e participação, evidenciando assim a sua agência.

Naquele momento inicial não houve recusa das crianças em participar, mas de forma a evitar um uso apenas formal do assentimento, a ética na pesquisa com crianças, sobretudo as de menor idade, é um processo que se estende durante o curso da pesquisa. Deve-se cuidar de atentar nas relações de poder desiguais entre adultos e crianças, de forma a evitar o adultocentrismo. Ao que Ferreira (2010, p.178) acrescenta:

A obtenção do assentimento por parte das crianças, malgrado todas as faltas e falhas de informação que possam existir, depende grandemente da relação de confiança estabelecida com o(a) investigador(a), pelo que a aceitação da sua presença, além de ter de ser permanentemente activada e renegociada ao longo da pesquisa terá de ser reflectida criticamente em função da receptividade e reciprocidade e/ou rejeições que desencadeie.

Sendo assim, no decurso da pesquisa, me deparei com situações em que as crianças diziam para não anotar, ou não fotografar, em algumas não ficou claro o porquê da recusa. Independentemente de suas razões, em respeito às crianças todas as vezes que me pediram para não anotar, isto foi considerado, ou quando percebia que não estavam à vontade com

minha presença procurava me afastar, ou perguntá-las para saber se poderia observar o que estavam a fazer.

No pátio externo as crianças estão a brincar. Vejo Catarina e Turat eles estão distantes assentados ao final da quadra. Não era comum vê-los brincando lá. Caminho em direção a eles. Catarina quando percebe que me aproximo avisa Turat: A Erika, a Erika está vindo. Vira em minha direção e diz-me: não podes ver Erika. Dou meia-volta e afasto-me deles. (Diário, 06 de junho de 2019)

Foi necessário estar atenta e reflexiva as questões éticas de confidencialidade, e privacidade, e o significado que estas noções tinham para as crianças (FERREIRA, 2010; MOTTA, 2020).

Retornando ao caderno de campo, percebo que este objeto, enquanto artefato cultural passou a representar para o grupo que o que nele eu escrevia era importante.

*Nassim me chama para brincar, ele me conduz a cozinha e decide brincar de restaurante. Me dá o avental.
Depois diz: escreve, escreve
Sorrio e digo ok.
Gabriel vem brincar. [...]
Nassim diz escreve: pergunto: o que você quer que eu escreva?
O Afonso vai comer.
Eu escrevo e a brincadeira continua. (Diário, 13 de junho de 2019)*

Nassim dá-me pistas de querer colaborar com a investigação, ao explicar as crianças sobre a pesquisa disse-lhes que anotaria como brincavam. Não obstante Nassim ao informar-me o que anotar, conta do que está a brincar.

Após um primeiro momento de curiosidade e até encantamento com o caderno de campo. Deparo-me certo dia com o convite de Martins: “Vens cá brincar Erika, mas deixa o caderno aí. Vens Erika, vens, mas deixa o caderno aí”. A fala de Martins provocou-me. Via-me diante de um dilema, entre observar, participar e registrar. Era possível articular os três objetivos? De que forma? Meu papel diante o grupo era de pesquisadora, mas todas as crianças entendiam o que eu estava ali a fazer? Estaria ‘representando bem’ este papel?

Expliquei que seria importante fazer algumas anotações para me lembrar. Mas, pus-me a refletir, em como articular os anseios das crianças à pesquisa? Mas afinal, o que era uma pesquisa, senão uma atividade em processo manifesta nas interações cotidianas? Como lidar com os conflitos, ambiguidades e as limitações da pesquisa no campo?

De acordo com Dornelles e Fernandes (2015, p.74), a investigação com crianças pressupõe um caminho de aprendizagem:

Ao inventarmos modos de pesquisa com crianças, tentamos nos afastar do que somos até então e, quem sabe, a partir deste encontro abandonemos a tranquilidade que vivemos, entendendo que nossas crianças escapam, são sempre para nós um enigma e, quem sabe com isso, tenhamos presente que a toda investigação com crianças ousemos nos reinventar como pesquisadores de crianças.

Conforme as crianças foram se acostumando a minha presença naquele espaço, comecei a fotografar e filmar os momentos de brincadeira. Houve uma curiosidade inicial das crianças, ao que conversava com elas buscando perceber se assentiam ou não àquela prática, também lhes mostrava as imagens feitas no telemóvel⁵⁹. As crianças demonstravam familiaridade com essa prática de registro, pois a educadora utilizava uma câmera fotográfica para registrar as produções delas, e alguns momentos e situações importantes do grupo.

Ao contrário do caderno de campo as crianças não me pediam para mexer no telemóvel. Em um momento no pátio externo, enquanto observava as imagens que havia feito, um pequeno grupo de 5 crianças se aproxima de mim, enquanto as demais brincam livremente. Mostro as imagens feitas a elas e pergunto se querem fotografar. As crianças dizem que sim e pareciam se divertir ao tirar fotos do espaço e dos colegas.

Embora evitasse uma postura de proposição, intentava captar pelas imagens das crianças sentidos do que viviam no JI e pensava que as fotos tiradas por elas, podiam dar-me pistas.

No decurso da pesquisa busquei assumir uma participação periférica entre as crianças, objetivava que minha presença não atrapalhasse a dinâmica do grupo. Quando estas me chamavam para brincar procurava não sugerir alguma brincadeira, ou pedir algo, desafiando os tradicionais papéis adulto-criança, o que requeria autovigilância da pesquisadora na escuta das crianças e atenção as suas reações às minhas ações, perguntas e curiosidade sobre elas.

Certa feita:

Terminada a roda me sento e fico a observar para onde as crianças se dirigem. Não demora Nassim vem até mim e diz: vamos brincar?

Digo sim.

Nassim me dá a mão.

Pergunto: de que vamos brincar?

Nassim diz: vamos brincar.

Nassim vai me conduzindo de mãos dadas à caixa de brinquedo [...]

(Diário, 05 de junho de 2019)

A princípio a resposta de Nassim para mim era inusitada, mas quando passei a refletir no ponto de vista das crianças, percebia que minha pergunta que era inusitada para Nassim, e revelava em certa medida uma lógica adulta acerca do brincar. Para Nassim acho que não era

⁵⁹ Termo português que corresponde a telefone celular no Brasil.

uma coisa planejada, não importava o que faríamos, iríamos brincar! Dia a dia ao adentrar os mundos de vida infantil, partilhava outros sentidos do que de fato fazia sentido as crianças.

Outro desafio na pesquisa foi que, buscar relacionar-me com as crianças, requeria de mim outra expressividade corporal, sentar-me no chão, cruzar as pernas, hábito há muito já não praticado, sentia o desconforto, câibras. As crianças no recreio convidavam-me em alguns momentos a brincar com a terra, desafiando-me a constantemente abandonar meu típico papel adulto, para adentrar seus mundos infantis.

Quando as crianças me convidavam para brincar eram elas quem me diziam o que gostariam de fazer e estipulavam que papéis eu teria na brincadeira (por ora eu era a filha, por ora a mãe, a cliente no restaurante), mas em todas o protagonismo era delas, dizendo-me como devia me comportar. Abandonar o meu lugar de “adulto típico” era um desafio, quando me via diante de situações como esta:

Catarina me chama para brincar no restaurante, eu vou. Diz-me para ficar sentada e aguardar que vai preparar a comida. Enquanto prepara a comida Júlia chega e diz que quer brincar. Catarina diz que não, e fala para irmos para outro sítio. Falo com Catarina que Júlia também quer brincar, e argumento porque não ficamos ali e brincamos juntas.

Catarina diz que não e então aponta para os meninos que estão no outro canto da sala e me diz: Erika vais lá fotografar os meninos. (Diário, 03 de outubro de 2019)

Na desconstrução da relação de poder entre investigadora e os sujeitos pesquisados, foram as crianças que em dados momentos exerciam poder em relação a mim. Quando passei a partilhar mais momentos com as crianças, minhas decisões como adulta atípica eram postas à prova com mais intensidade. Ao perceber o desejo de Júlia de participar da brincadeira, não conseguia cumprir o que Catarina havia proposto de ir para outro sítio e deixar lá Júlia de fora da brincadeira. Logo Catarina me lembra de meu lugar/papel – pesquisadora: “vais lá fotografar os meninos!” e penso que assim distanciava do lugar de amiga, já que não apoiara sua proposta de mudança de sítio.

No campo da pesquisa embora procurasse estabelecer relação com todas as crianças, àquelas que mais me convidavam para brincar foram as com quem mais mantive contato na convivência no JI. Tal interação desenhou os contornos da pesquisa.

Uma dificuldade enfrentada foi a duração da pesquisa. Ao que penso que um maior tempo no campo poderia contribuir numa maior profundidade analítica, bem como nas relações de vínculo com os sujeitos investigados.

O período que estive em Portugal foi de 8 meses, contudo a pesquisa de campo não teve esta duração. Meu período de intercâmbio teria de ser realizado no 1º semestre de 2019 e embora tenha planejado ir a Portugal em fevereiro de 2019, em decorrência dos trâmites burocráticos para formalização do período de mobilidade, apenas cheguei ao país em fins de março de 2019. Este fator implicou no período de inserção no campo. Pois, o calendário escolar em Portugal difere do Brasil. O calendário do JI se inicia em 15 de setembro e termina a 1º de julho⁶⁰. Somam-se no período, as férias de Natal, a interrupção de carnaval e as férias de Páscoa, estas últimas compreenderam o período que eu lá estava

Cumpre esclarecer que quando iniciei a pesquisa de campo no JI esta tinha um caráter exploratório. As categorias teóricas e analíticas se constituíram a partir da empiria realizada e não o seu contrário. O que trouxe benefícios como uma maior relação entre teoria e empiria. Considero que se as categorias de análise já estivessem estabelecidas, quando da entrada do campo, possibilitaria uma diretividade maior dos instrumentos de pesquisa utilizados no campo.

Quando da motivação em pesquisar um grupo multiétnico em Portugal, as questões de investigação postas com aquele grupo específico diziam inicialmente de compreender as relações entre as crianças imigrantes e as crianças portuguesas.

Do grupo de crianças imigrantes, as oriundas de países asiáticos eram a maioria. Contudo embora as crianças negras no contexto do JI estavam em minoria, aspectos das relações sociais das crianças fizeram-me tensionar o papel da raça e não apenas das relações de etnia na convivência das crianças, o tema então adquiriu centralidade na pesquisa.

A principal questão que move este trabalho é então compreender as relações étnico-raciais com crianças. No contexto brasileiro, o racismo é um elemento estrutural/estruturante, que se manifesta de maneira complexa, reverberando nas crianças negativamente, sendo as crianças negras as mais prejudicadas (OLIVEIRA, 2014; SANTOS & VASCONCELLOS, 2021). Considero que há, portanto, diferenças históricas entre Brasil e Portugal.

No contexto do JI pesquisado, no qual a maioria das crianças tem por condição ser imigrante, haveria algum impacto das relações étnico-raciais sobre a construção das culturas

⁶⁰ De acordo com Rocha e Ferreira (2016, p. 125,126): “Em Portugal, a frequência do jardim de infância (JI) está naturalizada no processo de socialização das crianças dos 3 aos 6 anos: de segunda a sexta-feira, durante cerca de 207 dias no ano, elas cumprem um calendário escolar que se inicia a 15 de setembro e termina a 1º de julho, numa jornada diária de seis horas, das 9h às 15h, com a educadora de infância. A este “tempo educativo”, de “componente letiva”, pode acrescer o “tempo de apoio à família”, em que as crianças ficam sob vigilância e orientação de auxiliares de educação, por mais cinco horas diárias, entre 8h e 9h e entre 15h e 19h, e ainda nos períodos das férias ».

infantis do grupo do JI? A raça seria um dos elementos mediadores das relações sociais estabelecidas entre as crianças ou não?

6 A construção das relações étnico-raciais no JI

A realidade de sociedades pluriculturais, onde coexiste uma variedade de culturas é um fenómeno mundial a ocorrer cada vez mais intensamente. Os impactos das migrações são múltiplos complexificando a análise deste fenómeno. Neste contexto, na área da Educação, a escola tem por missão emergente e urgente fomentar uma educação intercultural.

A interculturalidade não se configura apenas no convívio de sujeitos/ crianças de diferentes pertencimentos étnico-raciais, como apontam os trabalhos de Cortesão (1991, 2006) e Gusmão (2007) desenvolvidos no contexto português. A educação intercultural reconhece a diversidade como riqueza, mas não para por aí. Objetiva a transformação e construção de novos mundos a partir da desconstrução do colonialismo, do racismo e de outras formas de exclusão.

Esta tese tem por foco de investigação, o estudo das relações étnico-raciais com um grupo de crianças de perfil multiétnico de um JI, no Porto/Portugal. Neste capítulo pretende-se apresentar os dados da pesquisa realizada de forma a contribuir com as discussões acerca da educação intercultural com foco nas crianças em idade pré-escolar.

6.1 As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e a Educação intercultural

Ao defender que a escola tem por função propiciar uma educação intercultural a todos os sujeitos, detive-me em analisar como nas políticas emanadas para o JI esta premissa estava posta.

A interculturalidade vem sendo debatida no âmbito da educação de Portugal. Sendo possível localizar discussões acerca do tema na Direção-Geral da educação de Portugal⁶¹.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar – OCEPE, de 2016 é o documento referência para esta etapa. Destina-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância. No documento afirma-se um processo de aprendizagem pautado na participação ativa das crianças. E no reconhecimento que o brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender.

⁶¹ Direção-Geral de Educação [DGE]. (2016). Educação intercultural [Web page]. Retirado de <http://www.dge.mec.pt/educacao-intercultural>

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar organizam-se em três secções: Enquadramento Geral, Áreas de Conteúdo e Continuidade Educativa e Transições. A secção Enquadramento geral apresenta como um dos tópicos “Fundamentos e princípios da pedagogia para a infância”, onde se destacam alguns princípios orientadores. O 3º preconiza a “Exigência de resposta a todas as crianças”.

Reflete-se que o acesso à educação é um direito de todas as crianças, especificando-se que essa educação tem como base uma igualdade de oportunidades.

Assim, todas as crianças, independentemente da sua nacionalidade, língua materna, cultura, religião, etnia, orientação sexual de membro da família, das suas diferenças a nível cognitivo, motor ou sensorial, etc., participam na vida do grupo, sendo a diversidade encarada como um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança. (OCEPE, 2016, p.10)

Após os capítulos de orientação global do trabalho pedagógico, as OCEPE apresentam três Áreas de conteúdo, a saber, a Área de Formação Pessoal e Social; Área de Expressão e Comunicação e Área do Conhecimento do Mundo. As áreas de conteúdo incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer.

A Área de Formação Pessoal e Social é considerada como área transversal, pois está presente em todo o trabalho educativo realizado no jardim de infância, correspondendo a um processo progressivo. Assenta, “no reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, cuja identidade única se constrói em interação social, influenciando e sendo influenciada pelo meio que a rodeia” (OCEPE, 2016, p.33). Assim, na inter-relação com os outros, as crianças aprendem valores. O JI torna-se um facilitador de formação pessoal e social. De acordo com o documento (*idem*, p.39):

Figura 4. OCEPE – aprendizagens a promover

O/A educador/a promove estas aprendizagens quando, por exemplo:
• Organiza o ambiente educativo, de modo a que todos, independentemente do género, etnia, capacidade intelectual ou física, sintam que fazem parte do grupo e têm as mesmas oportunidades.
• Seleciona materiais e recursos que não veiculem estereótipos de género, cultura ou etnia.
• Dialoga com as crianças sobre o modo como perspetivam a diferença (de género, cultura, etnia, etc.), apoiando-as a compreender situações de injustiça ou discriminação e a propor soluções.
• Manifesta respeito pelas necessidades, sentimentos, opiniões, culturas e valores das crianças e adultos.
• Valoriza as diversidades culturais das crianças e das suas famílias.
• Incentiva a tomada de decisão individual e coletiva e a resolução de conflitos pelo diálogo.
• Escuta o que as crianças dizem, apoia a explicitação das suas opiniões e incentiva a sua participação ativa nas conversas.
• Conversa com as crianças sobre os programas de TV favoritos, estimulando o debate de perspetivas diferentes.
• Incentiva boas práticas de proteção da natureza e dos bens culturais.
• ...

Fonte: OCEPE, 2016

A proposta das OCEPE é que o JI seja um ambiente inclusivo e valorizador da diversidade, onde todos (crianças, pais/famílias e profissionais) se sintam acolhidos e respeitados. A educação intercultural é assim entendida:

A vida no jardim de infância deverá organizar-se como um contexto de vida democrática, em que as crianças exercem o seu direito de participar, e em que a diferença de género, social, física, cognitiva, religiosa e étnica é aceite numa perspetiva de equidade, num processo educativo que contribui para uma maior igualdade de oportunidades entre mulheres e homens, entre indivíduos de diferentes classes sociais, com capacidades diversas e de diferentes etnias. Esta diversidade é entendida como forma de educação intercultural, em que as diferentes maneiras de ser e de saber contribuem para o enriquecimento da vida do grupo, para dar sentido à aquisição de novos saberes e à compreensão de diferentes culturas. (p.39)

Neste sentido, reconhece-se que enquanto política educacional as OCEPE apontam uma perspectiva do Estado de reconhecimento e valorização da diversidade.

Para Ball políticas são “agenciamentos de valores instáveis, autoridade, significados e práticas, os quais reúnem vários estados de coisas e organismos, bem como declarações, modos de expressão, e regimes inteiros de sinais – tanto materiais quanto imateriais” (MAINARDES, 2015, p.166). Assim, como sugere Ball, é preciso “ver essas coisas em uma relação complexa de objetos, de pessoas, de práticas, de linguagem, relacionando-os com uma espécie de todo mais ou menos coerente [...] ver a política como um conjunto de técnicas, categorias, objetos e subjetividades” (MAINARDES, 2015, p.166,167).

Considerando o que propõe Ball & Mainardes (2011) e Vasconcellos; Gil & Campos (2020) acerca do caráter de circularidade das políticas educacionais, busquei perceber as formas pelas quais a política é construída nas práticas interculturais da educadora no JI.

As aprendizagens das crianças em contexto pré-escolar situam-se em um espaço e realizam-se em um determinado tempo. Considerando que, o espaço e o tempo são oportunidades educativas de aprendizagem, passarei a refletir nessas dimensões em articulação ao objeto de pesquisa – relações étnico-raciais.

6.2 “Da porta para dentro” – Espaço e tempo no JI

As crianças do JI são levadas à escola por adultos (familiares), a exceção de Nassim, que é o pai de Zaila quem o leva. Em geral as famílias despedem-se das crianças no portão de entrada. Normalmente as crianças são recebidas pela assistente operacional.

As crianças chegam em diferentes horários a partir das 8:30 até às 9:40h.

Ao passarem pela porta junto à parede há um cabideiro onde as crianças deixam casacos e mochilas. Cada criança tem um gancho identificado por fotos ou autorretratos feitos por elas e seus nomes.

Na sala do JI são recebidas pela educadora do grupo.

6.2.1 “Eles têm todos a sua particularidade e a sua particularidade é maravilhosa” – A identidade profissional da educadora

Porque uma pessoa com a prática fica mais confiante. Também fui sempre muito calorosa com os garotos. E como costume dizer, nunca tive meninos prediletos. Porque eles têm todos a sua particularidade e a sua particularidade é maravilhosa, pronto. E é boa. E portanto, eu acho que independentemente de tudo, foi sempre um crescendo, acho eu. E o fato de eu gostar da profissão ajudou a isto. Depois também ter alunos, estagiários, de mestrado faz com que uma pessoa, não é que uma pessoa repense a sua prática, mas se calhar que hoje teorize mais aquilo que faz. Agora estou mais confiante, acho eu. E sempre me deu muito prazer também. (Entrevista, 15/07/2019)

Durante a entrevista realizada com a educadora, busquei compreender aspectos de sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional, onde foi possível perceber as singularidades que a permeiam. A entrevista ajudou no sentido de responder certos pontos levantados na observação acerca da dinâmica das atividades pedagógicas.

A educadora quando perguntada sobre as OCEPES afirmou ter conhecimento da mesma, destacando que “*as orientações curriculares são importantes, na medida em que nos orientam, acho eu, também a quem começa na prática. Nos orientam para sabermos quais as dimensões que temos de trabalhar quais são as áreas que temos que trabalhar*” (Entrevista, 15/07/2019).

Do ponto de vista profissional, a educadora relatou que sempre teve interesse em atuar na profissão:

Portanto eu só queria mesmo era ser educadora, na altura eu não posso precisar, porque eu queria ser educadora. Mas realmente era o que para mim era mais atrativo. Mas realmente eu sempre quis fazer o Liceu. As pessoas me falavam, mas vai pra faculdade, vai pra faculdade. Eu dizia: não. Eu quero ser educadora, portanto, era o que eu dizia e assim foi. Foi um curso maravilhoso a nível de formação. E depois comecei logo a trabalhar, mal acabei o curso e cá estamos. (Entrevista, 15/07/2019)

A educadora contou ainda, que depois de sair do curso, buscou ter outras experiências para completar e ter mais contato com o que gostava. Narrou que conheceu pessoas amigas que estavam muito ligadas ao Teatro, à Casa da Juventude, ao Centro de apoio aos jovens, onde havia sempre formações em teatro de fantoches, em expressão dramática e que aderiu a essas situações todas.

Porque era mais atrativo e me interessava mais. Depois também fiquei sócia do movimento da escola moderna, que é uma abordagem curricular que é conhecida, mas que é nossa, que vinham os sábados pedagógicos e contratavam essas pessoas. E também tínhamos, mantínhamos muita partilha de práticas entre colegas, entre amigas. (Entrevista, 15/07/2019)

Depois da faculdade a educadora não cursou o mestrado. Realiza formação anual. Contou das dificuldades enfrentadas no início da profissão “*foi assustador porque a pessoa fica assim sem saber como vai gerir tudo. E depois tem a ver também com as condições dos textos, materiais que tu tens, com as pessoas com quem estás a trabalhar*” (Entrevista, 15/07/2019).

Perguntada sobre o que significava para ela ser educadora de infância, disse: “*Para mim, ser educador de infância, é ser parceiro, partilhar um processo de crescimento, e apoiar essa descoberta toda que eles vão fazendo. Estar ali como apoio mesmo, como parceiro*” (Entrevista, 15/07/2019). As características que são fundamentais ao educador da infância, na opinião da educadora são:

Essencialmente, muito respeito, muito respeito com as crianças. Abertura de mentalidades, flexibilidade mental, aceitação, apoio em toda essa concretização das suas ideias, escutar, saber escutar, dar voz, essencialmente e nós termos o tempo para dar voz às crianças e passar a mensagem de valores, que pra mim são importantes enquanto seres humanos e membros de uma comunidade, nas inter-relações pessoais mas é mesmo dar voz, e porque eles são esponjinhas, absorvem tudo o que a pessoa faz. Mas, principalmente muito respeito e autonomia e participação. Tem direito a participar, porque tem direito a ter a voz. São pessoas que sabem o que querem, portanto podem precisar da orientação, de apoio, podem precisar de suporte, mas nós estamos lá para isso, para o suporte e nos respeitamos essencialmente, tentar perceber por que está a acontecer, o que está a acontecer. Quando são coisas que precisam de um apoio diferente. Mas, dar liberdade de escolha, ao dar liberdade de escolha tentamos entender aquela escolha, por que que ela acontece, por que que não acontece outra, por que que não varia, por que se repete, porque que perdura, então nós temos que observar um e todos, estarmos sempre muito atentos e respeitá-los muito essencialmente. (Entrevista, 15/07/2019)

A educadora considera importante promover a autonomia e a participação ativa das crianças no JI, dando voz às crianças. Neste sentido, mais adiante, a partir das notas do caderno de campo, busquei refletir no que as crianças dizem à educadora considerando o objeto de pesquisa desta tese – relações étnico-raciais.

Perguntada se o JI colabora no desenvolvimento das crianças, a educadora pontuou o seguinte:

Sem sombra de dúvidas. Não são aquisições acadêmicas que fazem logicamente, mas as aquisições que são feitas a nível de atitudes, valores, relações entre pares. Eles têm que aprender a lidar com o mais forte, com o mais frágil, autoestima positiva, confiança, tudo isso que é necessário para enfrentar a vida. Tem que ser adquirido no Jardim de infância, porque eles não podem ser tolhidos aqui, eles não podem ser assim apertadinhos. Não tem que soltar. Mas é fundamental, é fundamental para seu crescimento enquanto pessoa. Nós temos que dar oportunidade para que isso aconteça. Elas têm que ter voz. (Entrevista, 15/07/2019)

Na Educação infantil o brincar é de extrema importância. É por meio da brincadeira que as crianças constroem novos saberes e conhecimentos. Vê-se na narrativa da educadora a importância que esta prática tem no JI. É possível perceber também sua preocupação quanto à passagem das crianças do JI para o 1º ciclo, onde a prática do brincar não é central. Indo na contramão da que propõe no JI.

É fundamental brincar. É um brincar com sentido. É um brincar mesmo que não tenha nenhum sentido para nós tem um sentido que eles dão, um sentido para eles. Precisam, e depois eles próprios fazem sua caminhada. Com a nossa encostadela daqui a nossa encostadela dali, mas eles fazem a caminhada. Eles conseguem, e tem que brincar, criança tem que brincar. Porque realmente escolarizar, a escola pode esperar e eu acho isso uma violência mesmo, muito grande, a escola pode esperar. É que se ainda fossem para escola com um método, que se fosse atrativo. Agora quando começa com o método analítico, letra-letra, número, número, 5 horas numa cadeira. É demasiado violento, portanto há que se aproveitar enquanto não se tem que fazer isso, não. Brincar é fundamental. Fundamental, basta nós também temos a consciência de colocar na sala, os materiais que são importantes. Para eles explorarem tudo. Tem que ser. (Entrevista, 15/07/2019)

A cerca do planejamento, a educadora relatou que é feito semanalmente e que é afixado no exterior da sala do JI para os pais terem conhecimento do que lá se passa. Disse que a instituição garante um tempo de planejamento,

O nosso trabalho é de trinta e cinco horas. Trabalhamos vinte e cinco com as crianças. Temos uma hora por semana para pais e encarregados de educação. Uma hora de supervisão pedagógica, depois temos o resto do tempo para trabalho individual com livros de ponto, observação de trabalhos, registro de dia. Temos tempo para reuniões. Reuniões com os colegas da escola, com todos os colegas. (Entrevista, 15/07/2019)

Pontuou que leva em consideração o interesse das crianças no planejamento das ações:

Tento sempre, na medida de possível, levar à prática e concretizar aquilo que os garotos solicitam. Proponho situações também. Se vejo que alguém tem interesse, alargar o resto do grupo. Nós, entretanto, temos um plano de atividade de departamento. Em que estão lá os projetos que fazem parte do plano anual de atividades. Mas têm a ver com situações que são sempre muito fáceis de concretizar. São as experiências, as ligadas às ciências. Depois temos a comemoração de datas. Temos semanas de leituras, temos as parcerias com as

bibliotecas municipais. Isso são situações que nós sabemos que acontecem durante o ano. Agora, a nível de... há sempre um dilema para o projeto, uma denominação para o projeto de jardins que, ultimamente está ligado ao ambiente. O tal projeto restaurante apareceu porque os garotos começaram a aperceber-se que eles não comiam todos da mesma forma. Porque? E vamos descobrir porque. Em paralelo, acontecem outras coisas. E se eles questionam, podemos fazer um projeto. Para que eles fiquem a saber mais e obtenham resposta aos seus porquês. Portanto, acaba por primeiro o mapa das presenças. É uma forma de trabalhar a matemática. Também trabalho muito a nível de resolução de problemas. Questionar, questionar a ver o que é que eles realmente pretendem e depois eles acabam por apontar uma solução. E depois vamos concretizar essa solução. Nós sabemos depois que eles acabam por aplicar os procedimentos que aprendem noutras situações. Isso é importante. Dar-lhes voz. Eu não consigo, para mim, ter uma hora para me lembrar dos dias todos para trás. Dar, concretizar aquilo que eles sugerem. (Entrevista, 15/07/2019)

Pela narrativa da educadora fica evidente suas intenções em promover a participação ativa das crianças no JI. A partir das estratégias utilizadas pela educadora para oportunizar a participação das crianças, busquei identificar nas ações que a educadora desenvolve no planeamento de atividades, na organização do espaço-tempo, na seleção de materiais disponibilizados, àquelas que possam criar ou promover uma educação intercultural.

A respeito da questão específica que envolve esta tese, quando perguntada: como você compreende a diversidade étnico-racial? O que nesse ano específico significou esta diversidade?, responde:

Para mim não é difícil, porque acho tem a ver com a minha formação pessoal, não é difícil porque eu vejo uma criança, nem país, nem nada. Acho que tenho logo de início algumas atitudes de respeito em relação às crianças que tem culturas diferentes, tentando pronunciar corretamente o nome, acho que é uma questão de respeito, solicitar a família como que faz a saudação na sua língua também é outra questão de entrosamento acho eu e depois, as crianças não tem isso de barreiras culturais, tu reparaste nisso. E houve algumas situações em que houve alguns reparos menos corretos, mas que se diluíram. Não vejo. Vejo mesmo uma criança que não sabe o português é que é necessário apoiar para avançar, integrar. Portanto é um desafio, mas para sempre tentando o bem-estar porque quem está aqui, está por uma razão, está porque pertence um grupo. Quando olho para uma criança não vejo cor, nem vejo cultura, realmente eles trazem isso tudo, mas o que está ali é uma pessoa que está comigo e vamos brincar, vamos nos divertir. (Entrevista, 28 de outubro de 2019)

Você acha que as crianças têm essa percepção? Elas também partem desse pressuposto: estamos aqui somos todos iguais?

Eu acho que eles reparam na diferença principalmente quanto à cor da pele dizem isto, mas não dizem com uma carga negativa. Zaila dizia vou fazer a minha familia toda da minha cor, porque eu sou castanha. Eles fazem esse reparo, mas há sempre uma explicação para tudo. Porque estamos em África, o sol é mais forte, melanina, toda aquela conversa. Tem uma explicação científica, mas também afetuosa. Nós somos todos diferentes, não só em razão do tom de pele, uns tem um nariz assim, a boca, os olhos assado. Portanto, nós somos todos diferentes. Há sempre diferença independentemente do sítio onde venha, ou da cor que tenha, somos todos diferentes, eu acho que esta mensagem lhes é passada. E aceitação, as crianças são aceitas como são e eles também aceitam. Só se os adultos lhe incultirem, os fizerem a reparar é que eles dão importância a isso. Acho eu. Aqui não temos crianças que fazem esse tipo de reparo. (Entrevista, 28 de outubro)

Em sua fala a educadora expressa seu entendimento da diversidade como algo positivo inerente a condição humana. Atribui no mesmo nível as diferenças étnico-raciais, das outras diferenças fisionômicas que distinguem os sujeitos.

As diferenças fenotípicas são de fato naturais, já que os seres humanos diferem de fato uns dos outros. Mas, infelizmente dada a colonialidade, ao racismo, elas têm no mundo um significado social negativo (MUNANGA, 2014; MATA, 2014).

6.2.2 A organização espacial da sala de atividades do JI

Foto 1. Foto da sala tirada sob ângulo ao fundo da sala do lado direito



A sala do JI é uma sala ampla. As paredes são pintadas de branco, tem uma boa luminosidade e ao todo três janelas de grandes dimensões. Há em toda a sala produções das crianças. A sala de atividades organiza-se por sete áreas, a saber: casinha e médico, jogos de construção e pista, computador, biblioteca, jogos de mesa, área do ateliê e área de reunião do grande grupo.

Pode-se dizer que esta é a organização de um espaço das crianças pensado por um adulto competente (educadora). Pois, o modo como a sala está organizada, em diferentes áreas, é conseguido pela disposição de mobiliário. Não há paredes no interior da sala, ou fronteiras bem definidas que delimitam uma área da outra, o que possibilita a comunicação das crianças entre os pares.

No decorrer das observações percebi que as crianças ‘criaram’ outras duas áreas, a casinha transformava-se em restaurante, e as janelas que por ora, eram a área de refúgio, por outras a de inclusão, em outras, a de driblar a regra, quer dizer, quando a educadora solicitava, por exemplo para arrumar os brinquedos, as crianças iam para a área da janela, parecendo estar indiferentes ao que fora solicitado. Ou seja, a área da janela era utilizada estrategicamente quando não queriam fazer o que a educadora solicitava.

Durante a pesquisa realizei entrevistas com as crianças, algumas delas referiram-se à *sala de atividades*, como *a sala da educadora*⁶², o que chamou minha atenção. Reconheço um esforço da educadora em criar um ambiente não apenas *para* as crianças, mas *das* crianças evidenciando-se em seu cuidado em valorizar as produções das crianças, que são expostas em toda sala. Em cada canto da sala é possível evidenciar uma marca das crianças e sua participação ativa.

Ainda sim estariam as crianças a dizer-me de outro modo, que reconheciam sua autonomia relativa naquele espaço?, pois na sala as atividades eram direcionadas pela educadora, por isso nomeada *a sala da ...*? Refiro-me a autonomia relativa, porque embora as crianças tivessem autonomia para escolher qual sítio da sala queriam brincar, não tinham, contudo, autonomia para escolher um sítio⁶³ para brincarem em qualquer momento, visto que havia uma rotina de atividades.

Ao conversar com a educadora no momento de devolutiva da pesquisa, falei-lhe sobre isso, ao que explicou que as crianças significavam *sala da ...*, porque a outra sala de

⁶² As crianças nomeavam o nome da educadora, referindo-se então a “sala da ..”.

⁶³ Em Portugal, sítio tem por sinônimo: local, lugar.

atividades seria *da ...*, referindo-se a ela e a assistente técnica. Disse-me que as crianças usavam os nomes das profissionais apenas para diferenciar uma sala da outra.

6.2.3 “Tu tiveste um filho, este é da tua cor” – O que diz a organização do espaço acerca de uma proposta intercultural?

Este trecho do diálogo entre Catarina e eu ocorreu na área da casinha. Esta área é assim configurada:

Figura 5. Foto da área da casinha, restaurante e médico



A mobília e os utensílios da casinha tais como, cama, fogão, mesa, cômoda, roupas, armário, espelho, panelas, copos, talheres... intencionam corresponder em proporção de tamanho menor adequado à estatura das crianças.

A aparência e organização de uma “casa real”, não saberia dizer em que medida esta representação assemelha-se ao que as crianças encontram em suas casas. Mas, dada à especificidade do grupo, com crianças de diferentes etnias, culturas e raças, que tensões e padrões esta configuração espacial de “casa” mobiliza?

Em 09 de outubro, com a chegada de uma nova integrante no grupo ocorre o seguinte episódio: Leonor está a brincar na casinha, em dado momento ela coloca os bebês na cama, olha ao redor como procurando por algo e diz: não tem travesseiro. A educadora ouve e diz que não há. Leonor retira os bebês da cama e fica a brincar no chão. Os universos culturais

das crianças são diversos, para Leonor a representação de uma cama sem travesseiro fez com que desistisse de pôr os bebês para dormir.

Quanto ao vestuário, havia uma variedade de roupas: vestidos, saias, blusas, chapéus, lenços de diversas cores e tecidos. Isto favorecia as crianças criarem múltiplas situações de brincadeiras/dramatizações a partir dos adereços disponibilizados. Não se observou uma referência direta as vestimentas de outras culturas. As vestimentas das crianças imigrantes usadas no dia a dia do JI não diferia das usadas pelas crianças portuguesas. Pela diversidade de tecidos, lenços e adereços foi possível observar as crianças criarem várias dramatizações e brincadeiras a partir do material disponibilizado.

Das cinco bonecas bebês que há na sala, uma é negra. Reconhece-se a intenção da educadora de disponibilizar uma boneca de cor preta aliada ao fato de se ter no grupo uma menina negra. Reitera-se como apontado por Santos (2018), a presença de bonecas negras no contexto educativo da infância é um fator positivo e importante.

Contudo embora, as crianças negras no JI estivessem em minoria. Que tensões, contradições o quantitativo numérico de uma boneca preta imprime? Se pensarmos que também havia apenas uma menina branca no JI, mas 4 bonecas de sua cor?

Ressalta-se que as bonecas não eram iguais, o formato de seus rostos diferiam. Três tinham o cabelo preto e duas cabelos loiros. Quanto ao gênero havia um boneco.

Veja o que ocorre neste dia:

*Catarina me diz: tu tiveste um filho, pega uma boneca preta e diz: este é da tua cor.
Brinco de ninar o bebê.
Catarina fala: Você tem mais filhos.
Catarina vai até a cama pega o restante das bonecas (brancas) e me dá. (Diário, 29 de abril)*

O fato de Catarina pegar uma boneca branca, mas ao entregar-me, rapidamente fazer a troca pela boneca preta, imprimia uma lógica – pelo fato de ser negra eu não poderia ter uma filha branca, mas como Catarina não falou porque fizera esta troca, eu havia de considerar apenas minha suspeita como uma hipótese.

Como das 4 bonecas(o) que havia na sala, apenas uma era preta, quando a brincadeira continuou e eu tive mais filhos, Catarina buscou mais bonecas, só que agora Catarina não poderia mais trocar por outras bonecas pretas porque só restaram bonecas brancas, então Catarina dá-me as bonecas brancas mesmo e a brincadeira continua.

Mais adiante no dia 06 de junho ao brincarmos novamente de que teria filhos, houve o seguinte desenrolar:

*Catarina me chama para brincar. Digo que sim.
 Catarina me diz: tu tiveste um filho, pega uma boneca preta e diz: este é da tua cor.
 Brinco de ninar o bebê
 Catarina fala: Você tem mais filhos, pega o restante das bonecas (brancas) e me dá. (Diário, 06 de junho)*

Catarina é agora explícita em dizer-me que a boneca preta é minha filha porque é da minha cor. Contudo por não haver mais bonecas pretas que pudessem ser meus filhos, a brincadeira continua e eu passo a ter filhas brancas.

Neste sentido, por estarem em maioria, as bonecas brancas e suas estéticas podem ser consideradas como marca de referência, de padronização de uma estética branca.

A diferença de cor da pele das bonecas atuava num plano simbólico material designando o padrão branco de estética naquele espaço. Por meio das brincadeiras as crianças atribuem sentido ao mundo que vivem, muito naturalmente/espontaneamente minhas diferenças frente a Catarina não causaram nenhuma recusa de sua parte, inclusive as diferenças, neste caso de cor da pele e estética negra foram um elemento da brincadeira. Contudo a dificuldade que se apresenta no decurso da brincadeira pela ausência de bonecas de minha cor (preta) faz com que a diferença, quando em alteridade ao branco, vá se constituindo em negação.

Ao passo que a identidade branca, a exemplo das bonecas constrói-se num contexto de afirmação.

O processo de socialização das crianças brancas se dá num contexto em que sua estética, seu pertencimento-racial está em constante favorecimento. Em contrapartida paras as crianças negras não.

Quando se reflete que as práticas desenvolvidas no JI estão circunscritas a um tempo, a uma sociedade e a um contexto histórico, atribuímos como problemático a ausência ou poucos materiais que imprimam a diversidade cultural e étnico-racial do grupo, pois ainda que os imigrantes estejam em maioria no contexto do JI, circunscreve-se por meio dos materiais disponibilizados uma subalternização das outras culturas a portuguesa.

Quando da devolutiva da pesquisa para o grupo, as presenteei com uma boneca preta⁶⁴, que foi muito bem recebida tanto pelas crianças, quanto pela educadora e pela

⁶⁴ Quando refleti na devolutiva da pesquisa para as crianças, considerei a importância que tivessem contato com mais bonecas pretas e livros com crianças negras. Embora tivesse ido a muitas livrarias, apenas achei um livro em que havia crianças negras, mas por estarem em uma condição estereotipada, não considerei como positivo que as crianças tivessem acesso aquele material.

assistente operacional.⁶⁵ Este movimento me possibilitou perceber ainda mais a abertura do grupo tanto de crianças, quanto de adultos para a diversidade. Não houve recusa em brincar com a boneca preta nova, nem no momento em que lá estive vi as crianças não quererem brincar com a boneca preta, que já havia na sala nem as vi imprimirem algum juízo de valor, tal como feia ou bonita baseado na estética das bonecas.

Na casinha em cima do armário havia um rádio, em momentos a educadora utilizava. O repertório das músicas incluía, sobretudo, cantigas infantis. Havia um movimento de compartilhar possibilidades variadas às crianças.

No dia 05 de junho, a educadora disse que havia achado no dia anterior um cd e que havia se lembrado de mim e colocou uma música do tom Jobim. Foi uma boa experiência ter a minha cultura lembrada e reconhecida no grupo, foi um momento agradável junto às crianças.

No dia 06 de junho a educadora colocou um cd com cantigas em inglês. Em dado momento Turat pede que coloque rock. A educadora coloca um cd com músicas infantis no ritmo de rock e as crianças começam a dançar.

Evidenciando como as crianças participavam ativamente na escolha das atividades no JI e a educadora estava sensível para acolher o protagonismo das crianças na dinâmica das atividades.

Figura 6. Foto da área do computador + área da biblioteca

Tive um pouco menos de dificuldade com relação às bonecas pretas. Depois de procurar bastante encontrei duas, contudo ambas não tinham cabelo, tal pode ser pelo fato de serem bonecas bebês. Considerei a importância de produção de bonecas negras variadas e da comercialização de livros disponíveis com crianças negras em situação de protagonismo. Penso que o debate sobre a representatividade negra na produção de brinquedos e livros infantis deve alcançar as empresas e fabricantes desses materiais também.

⁶⁵ A assistente técnica estava de licença maternidade e não estava na ocasião.



A área da biblioteca é acessada diariamente, pois a cada dia uma criança escolhe uma história a ser contada pela educadora, ou a própria criança conta a história para os colegas. O que considero muito positivo esta proposta da educadora de separar dentre a rotina, a atividade de contação de história. É um momento que as crianças gostam muito. Comumente a *hora da história* tem sido alvo de reflexões, pois se torna um momento pretexto para o ensino de conteúdos, aprendizagem de letras, escrita de palavras. No JI da pesquisa não se tinha essa proposta. A educadora não buscava escolarizar os miúdos com os livros, era de fato um momento prazeroso, alegre e muitas vezes divertido.

Quando a criança retornava da estante com o livro escolhido para a leitura em mãos, passava a educadora, que se virava e o escondia dentro de seu jaleco, depois começava a encenar que estava a sentir-se mal, pois tinha algo na barriga e não sabia o que era, ou porque o que tinha na barriga fazia cócegas, ou outras tantas situações que criava. Todos nós já sabíamos que era o livro, mas era tão divertido tentar ‘descobrir’ o que tinha na barriga da educadora, que não faltavam gargalhadas nesse momento.

Como no tempo em que lá estive não havia ouvido ou visto algum livro com crianças negras, ou de outras etnias. Preocupei-me de pesquisar se a literatura contida na sala expressava uma estética branca quando esta apresentava pessoas com características estéticas de apenas um grupo.

Conversei com a educadora sobre inventariar os livros da sala, ela gostou da ideia, pois contou-me que era algo que intentava fazer, mas dado ao tempo, ainda não havia conseguido. Pensei que esta poderia ser uma das devolutivas da pesquisa para o grupo também. Enquanto inventariava o acervo da sala, dos 142 livros, deparei-me com 4 títulos

com temáticas negras. Achei que não houvesse porque nunca tinham sido escolhidos pelas crianças, nem as vi folhear.

Os livros de literatura europeizada não estavam disponibilizados como única literatura disponível. Não havia portanto, uma ausência de referências africanas. As crianças negras podiam beneficiar-se quanto a disponibilização de livros com estéticas próximas às suas. Embora em quantitativo preponderante aos demais, a literatura europeizada imprima uma condição de universalidade e de referência literária.

A observação demonstrou que a presença de livros de literatura africana é um fator importante, mas que por si só não é suficiente para garantir a afirmação das populações negras, por estar em menor número e pelo fato das crianças não folharem, nem escolherem esses livros para a contação de histórias. Necessitando um papel articulador do educador em promover essa literatura e conseqüente afirmação das crianças em suas identidades étnico-raciais.

O espaço-ambiente ao compor uma categoria analítica para pensar as relações étnico-raciais não pode deixar de o fazê-lo sem inseri-lo no contexto macro. De acordo com Santos (2018), o espaço-ambiente “é compreendido como potente, na medida em que ele é a matéria indivisível na qual e com a qual a humanidade constrói e materializa sua história” Para Fanon (2008, p. 135), “há uma constelação de dados, uma série de proposições que, lenta e sutilmente, graças às obras literárias, aos jornais, à educação, aos livros escolares, aos cartazes, ao cinema, à rádio, penetram no indivíduo – constituindo a visão do mundo da coletividade à qual ele pertence”.

Se a dimensão da interculturalidade não for inserida fundamentando as práticas pedagógicas no contexto educativo, ou ao ser inserida buscar-se apenas uma inserção a nível funcional – o convívio harmônico entre diferentes culturas. Não será possível transgredir as fronteiras impostas pelo racismo, pela colonialidade do saber, do poder e do ser, pois, quer seja em âmbito mundial, quer seja como já apontavam, no caso português, os estudos de Marques (2005), Cortesão (2006) e Gusmão (2007), não se vive em uma democracia racial.

Os demais espaços da sala estão assim configurados:

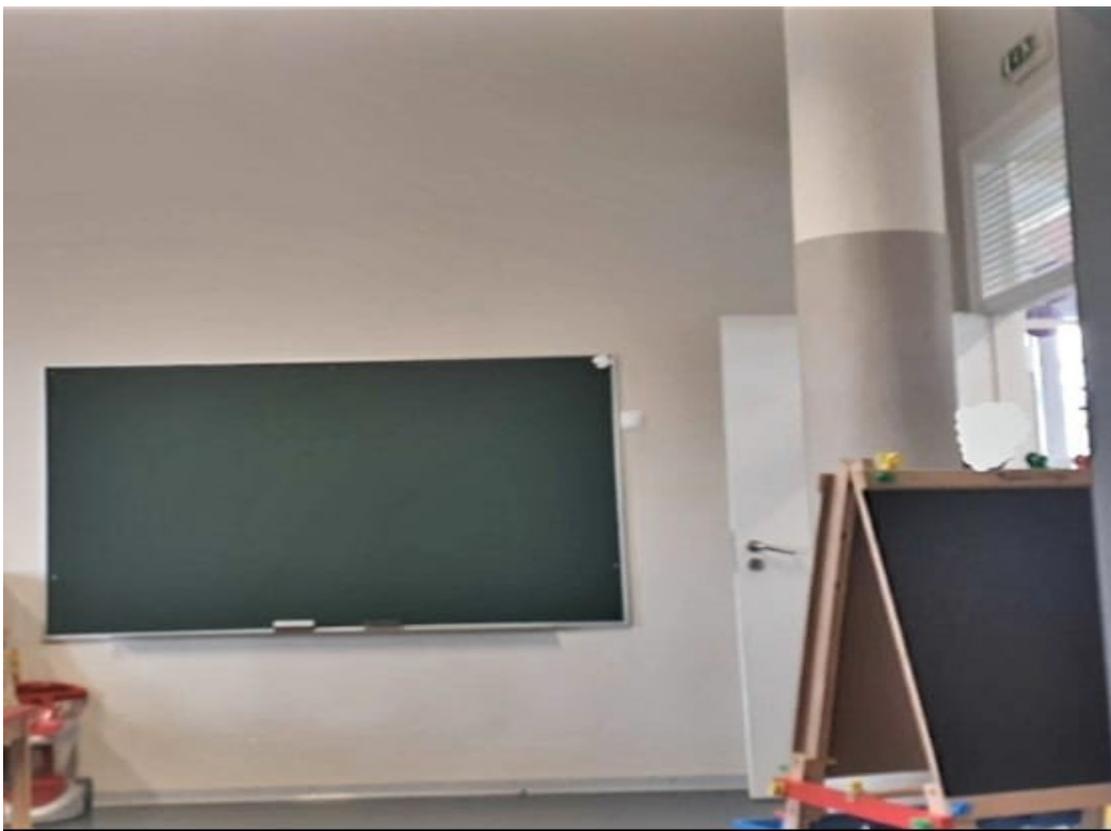
Figura 7. Foto da área dos jogos de construção e pista



Figura 8. Foto da área dos jogos de mesa



Figura 9. Foto da área do ateliê



O espaço da sala do JI apresenta potencialidades educativas. As crianças têm liberdade para circular entre os espaços/áreas de aprendizagem. Sentam-se no chão, ou nas cadeiras, brincam sozinhas ou em pares. Tendo ao seu dispor variados recursos e materiais o que possibilita na experiência de vivências enriquecedoras. Pois utilizam os materiais de diversas maneiras acionando criatividade e imaginação.

Os materiais e brinquedos estão ao alcance das crianças fazendo com que elas tenham autonomia na realização das atividades.

6.2.4 A rotina no JI

Uma manhã típica no JI pesquisado apresenta as seguintes seqüências de tempo e de atividades:

- 09:00 às 9:30 – **Acolhimento**: à medida que as crianças chegam na sala do JI, marcam a presença em um cartaz, depois pegam uma almofada e sentam-se na roda com as demais crianças e a educadora.
Elas conversam, contam novidades e partilham histórias. O momento se encerra com a música de “bom dia”, que é cantada de diferentes formas, a cada dia, seja com mímica, com sons diversos, em libras, em inglês.
- 09:30 às 09:50 - **Atividade Orientada/escolha livre**: as crianças escolhem o que querem fazer. Há uma preocupação da educadora, em que não escolham apenas uma atividade, por exemplo, que a criança não fique na área do computador todos os dias. As crianças escolhem o que querem fazer, mas essas atividades são também dirigidas. As crianças desenvolvem as atividades individualmente ou em pequenos grupos.
- 09:50 às 10:00 – **Arrumação coletiva da sala**: as crianças arrumam o material utilizado
- 10:00 às 10:05 – **Higiene**: Momento de ida à casa de banho e de lavar às mãos. Saem da sala todos juntos até o banheiro.
- 10:05 às 10:30 – **Momento do lanche**: é servido em uma sala, onde há mesas e cadeiras dispostas de forma que as crianças formem três grupos. Elas escolhem onde querem sentar-se. Ao terminarem todos de comer as crianças retornam à sala do JI.
- 10:30 às 10:45h – **Momento de volta à calma**: as crianças realizam alguma atividade dirigida pela Assistente técnica
- 10:45 às 11:10h – **Contação de história**: a cada dia uma criança escolhe uma história a ser contada pela educadora

- 11:10 às 11:45h – **Recreio:** Brincadeira livre⁶⁶ no pátio. As crianças desenvolvem as atividades individualmente ou em pequenos grupos.
- 11:45 às 11:50h – **Arrumação coletiva:** organização dos materiais e brinquedos utilizados
- 11:50 às 12:00h – **Higiene:** Momento de ida à casa de banho e de lavar às mãos
- 12:00h – **Almoço**

A dinâmica do espaço e da rotina propõe um elemento essencial na educação da infância – o Brincar, penso que tal concretização do espaço do JI, como um lugar que as crianças brincam, só é possível, porque a educadora do grupo tem este compromisso e uma postura crítica quanto à educação das crianças, propiciando dentre a rotina, tempo e espaço para que a prática ocorra.

Articulando a rotina desenvolvida no JI ao objeto de estudo desta tese. Na distribuição do tempo encontrou-se potencialidade de uma educação intercultural, na forma com que desde a entrada na sala, as crianças são recebidas com acolhimento na roda e estimuladas a compartilhar suas histórias, vontades, novidades, são incentivadas à respeitabilidade, à escuta dos colegas.

De acordo com Walsh (2005, p.23) a educação intercultural promove “*un ámbito de aprendizaje en el cual todos los estudiantes puedan expresarse y comunicarse desde su propia identidad y práctica cultural, y enriquecerse mutuamente con las experiencias de unos y otros*”.

Na sequência das atividades do dia percebeu-se que as crianças são estimuladas a desenvolverem sua originalidade ao criarem histórias e compartilharem-na no grande grupo, ou nos momentos de atividade orientada/escolha livre aprendem a tomar decisões e aumentar sua capacidade crítica. As crianças expressam-se de diferentes maneiras havendo respeito a sua identidade cultural. Como passaremos a refletir a partir de alguns episódios evidenciados no dia-a-dia.

⁶⁶ Em alguns dias, a educadora propôs, por exemplo, que as crianças brincassem com bolas, ou bambolês, mas em geral o recreio é momento de brincadeiras livres. Foi o recreio que durante as entrevistas com as crianças, apareceu como o lugar que mais gostam de ficar.

6.3 As crianças do JI e as relações étnico-raciais

Como o objetivo da pesquisa foi perceber as relações estabelecidas pelas crianças entre pares e na interação com os adultos, com enfoque em seu pertencimento étnico-racial. Passo a então compartilhar as interações entre as crianças, com o cuidado de não as analisar isoladas das demais ações do grupo, em seus diferentes dias e momentos e também do contexto macro, que as envolvia, crianças imigrantes de outros países na interação com crianças portuguesas, em um JI em Portugal.

No primeiro dia de observação, foi Nassim, a primeira criança a interagir comigo, e a partir daí ficou sempre junto a mim. Considero que Nassim prontamente se identificou comigo por possuímos as mesmas características negras fenotípicas.

Enquanto a primeira criança a interagir comigo é justamente uma criança negra, destaco que o fato de eu e a maioria das crianças estarmos em alteridade frente à cor, não foi um impeditivo para brincarmos.

Na minha alteridade de adulta em relação às crianças e aos adultos, é necessário pontuar que era a única adulta negra na escola, pois todas as profissionais (educadoras, auxiliares, cozinheiras) que lá trabalhavam eram brancas, o que pode ter gerado curiosidade nas crianças. Fora o fato de vir de outro país, como quando Gabriel se aproxima e pergunta: “*és do Brasil?*”, não obstante embora falasse o mesmo idioma, falava ‘português do Brasil’, enquanto as crianças, ‘português de Portugal’.

Não apenas as crianças do JI aproximavam-se com curiosidades, quanto a minha presença ali, mas outras crianças da escola também.

*As crianças da turma do 2º ano ficaram na sala do JI [...] as crianças do JI não interagem muito com as do 2º ano. Interagem comigo três crianças. Uma me chama para brincar de um jogo de vareta de cores, e da memória. Inicia assim: sabe brincar disso? Uma menina se achega e diz: boa tarde. Outro menino se achega e diz: oi, o que você está fazendo aqui?
Explico sobre a pesquisa, eles ficam a minha beira, brinco com eles [...] (Diário, 19 de junho de 2019)*

Mais adiante:

Na hora do recreio duas meninas vêm, se apresentam, perguntam de onde eu sou. Digo do Brasil. Elas cantam a música dos finalistas para mim, falam que será na 6ª feira, uma diz que já esteve no Brasil.

Pergunto se gostou. Ela e a outra menina começam a falar várias coisas do Brasil, música, lugares, que teve olimpíadas, falam da novela. Fico impressionada por saberem tanto do país [...] (Diário, 19 de junho de 2019)

Como explicitado anteriormente deduzo que os diversos fatores que geraram curiosidade das crianças quanto a mim (o fato de ser adulta; falar o mesmo idioma, mas com variações; meu país de origem, idade), produziram conseqüentemente proximidade.

Ao assumir o papel de adulto atípico na relação com as crianças do JI, quando elas diziam que eu era a mãe, eu passava a brincar de ser a mãe, se dali passaria a ter mais filhos, eu assumia que tinha mais filhos. Eram as crianças que ditavam meu papel na brincadeira, isso com o passar do tempo foi construindo uma relação em que as crianças tinham relativo ‘poder’ sobre mim, já que elas estabeleciam meu papel na brincadeira e eu prontamente atendia. Percebo que isso era atrativo a elas, já que comumente o adulto é quem ‘dita as regras’, na relação comigo eram as crianças quem as ditava, o que conseqüentemente fazia com que as crianças não tivessem que negociar comigo relações de poder na brincadeira, como quando o faziam entre pares.

Passei a observar no grupo como eram as relações de amizade, quem brincava com quem, quem brincava sozinho, quem me procurava para brincar, em quais momentos. Buscava pistas que me levassem a compreender melhor a estruturação/dinâmica daquele grupo.

Fora as características heterogêneas que marcavam as vidas das crianças, exteriores à escola, como pertencimento étnico-racial, condições sociais de vida, idade, gênero. Havia características que distinguíam as crianças pela sua heterogeneidade interna em decorrência de sua trajetória no JI.

Inicialmente para melhor compreender como se configurava a heterogeneidade interna e se haveria sentidos de alguma ligação com a heterogeneidade externa que marcavam as vidas das crianças. Refleti nas relações das crianças considerando o tempo de frequência na escola. Para Ferreira (2002), “o possível conhecimento institucional que as crianças já detêm pela sua “antiguidade” se poderá converter, ou não em ganhos a curto prazo”. Para a autora ao identificar dois funcionamentos entre as crianças – veteranos/calouros, pontua: “ser mais velho tinha a ver não com a idade mais com um maior conhecimento e domínio do contexto institucional que lhe conferem um poder e autoridade sociais reconhecidos no e pelo grupo social.”

Para pensar as relações entre o tempo de frequência no JI e os sentidos na constituição das relações de amizade, elaborou-se o quadro que se segue:

Tabela 22. Percurso no contexto do JI

Idade	Ingresso antes de 2018 ⁶⁷	Ingresso no JI 2018/2019 ⁶⁸
6 anos	Kabir, Francisco, Tomás, Aarav, Rifat	-----
5 anos	Turat, Catarina, Zaila	Tiago
4 anos	Nassim, Gabriel	Rodrigo, Martins, Afonso, Kabir, Tashi
3 anos	-----	João, Miguel, Leandro

Fonte: A autora, 2021

Como apontado por Ferreira (2002) há uma heterogeneidade que se imprime aos percursos das crianças no JI. Havia 10 crianças no grupo dos que frequentavam a instituição há mais tempo e 9 crianças que entraram no ano letivo 2018-2019. As crianças que frequentavam o JI há mais tempo eram também mais velhas a exceção de Nassim e Gabriel, que tinham 4 anos. O grupo dos mais novos no JI era dos que possuíam menos idade a exceção de Tiago, que tinha 5 anos.

Uma hipótese de que ao frequentarem o JI há mais tempo, as crianças tinham mais oportunidade na interação com os pares e na aquisição de laços de amizade, configurava-se ao contexto do JI. Entretanto, havia uma criança em específico que parecia escapar a esta configuração. Era o caso de Nassim.

Com o passar do tempo pude perceber que não obstante a identificação de Nassim para comigo, eu era também sua ‘parceira’ de brincar. Quando Nassim não estava brincando comigo, passava a maior parte do tempo das brincadeiras na sala sozinho. Assim do grupo dos que estavam há mais tempo no JI era o único que não parecia ter laços de amizade com as outras crianças. Em algumas vezes Nassim brincava com Zaila, mas como Zaila já tinha um laço de amizade com Catarina. Ficava a brincar mais sozinho, embora procurasse relacionar-se com outras crianças. Como neste dia:

⁶⁷ Para detalhamento por ano ver tabela 14.

⁶⁸ Para detalhamento por ano ver tabela 14.

Era hora dos jogos/brincadeiras, estou sentada e ninguém me chamou para brincar, fico sentada apenas observando e anotando no diário, até que Nassim vem até mim e me chama:

- Vem brincar.

Digo sim, levanto-me e vou com ele.

[...].

Nassim vai me conduzindo de mãos dadas a caixa de brinquedo, depois vai para o chão e diz que quer brincar com os brinquedos que estão com João.

Nassim fala para João: deixa eu brincar, João lhe diz: não.

Nassim decide brincar na cozinha, de restaurante. Me dá o avental para eu vestir. Eu visto ele começa a preparar a comida.

[...]Gabriel vem brincar. Fica brincando comigo, não brinca com Nassim.

Nassim diz escreve: pergunto: o que você quer que eu escreva?

O Afonso vai comer.

Nassim chama João para brincar. João continua no chão com os legos e diz que não.

Nassim chama Rodrigo para brincar, esse estava também no chão brincando sozinho e diz que não.

Nassim chama Tashi que também faz que não (balançando com a cabeça).

Ficamos no restaurante eu e Nassim.

Zaila chega, coloca um avental. Fala comigo: quero esse que está contigo. Eu tiro o avental e dou a Zaila.

Tashi e João vem ao restaurante e começam a preparar comida também.

Zaila se desentende com Nassim, um queria a peça de comida que o outro estava. Nassim e Zaila se esbofeteiam, peço para pararem, eles não param e, continuam.

A Educadora vê, levanta e intervêm, eles param.

Zaila sai do restaurante e vai para a mesa fazer um jogo.

As crianças brincam de me dar comida, sumo, gelado.

Kabir também vem brincar e me dá comida.

João me traz duas bonecas, divido minha comida, ora como, ora dou par elas. As crianças também começam a dar comida para os bebês.

Nassim também brinca comigo.

Eles saem do restaurante e começam a brincar de outra coisa. Nassim no corredor de se esconder com Leandro.

Ficamos eu e João. A educadora avisa que é hora de guardar os brinquedos. Eu e João ficamos juntando os brinquedos para guardarmos. Leandro chega e me dá um beijo e abraço. (Diário, 13 de junho de 2019).

Embora tivesse um tempo maior no JI em comparação a outras crianças, tal parecia não se constituir em vantagem para Nassim, como neste dia em que convidou outras crianças para brincar (do grupo dos mais novos) e todas dizem não ao seu convite. Durante a brincadeira outras crianças se chegam para o restaurante, mas ficam a interagir comigo, não

há uma interação com Nassim. Quando Zaila chega, embora eles tivessem um contato fora do JI, pois suas famílias eram amigas e iam e voltavam juntos todos os dias, há um desentendimento por causa das peças de comida, e passam a brigar. O que faz com que Nassim também não brinque com Zaila. Ao final no momento da arrumação dos materiais Nassim brinca com Leandro.

Em outra ocasião:

Estou brincando com Nassim. Catarina me chama para brincar. Digo-lhe para brincarmos os dois. Ela diz a Nassim: tu és o empregado, tu não cozinhas. Nassim diz: não. Digo para cada um preparar uma comida que vou comer a dos dois. Eles ficam no fogão. Catarina dá ordens enquanto preparam a comida a Nassim: “fazes assim”, “vais colocar os talheres” Os dois servem a comida e eu como..(Diário, 21 de junho de 2019)

Ao convidar Catarina intentava que ela brincasse junto com Nassim, porém enquanto interagiam, estabeleciam os papéis que cada um teria. Ao que Catarina acaba por ditar ordens ao que Nassim devia fazer, ficando Catarina na relação com Nassim na posição de liderança.

Nassim por vezes brincava com outras crianças, mas chamava minha atenção o estar a maior parte a brincar sozinho. Destaca-se que no grupo dos mais velhos ele e Gabriel eram mais novos quanto a idade 4 anos. Contudo, Gabriel estava a maior parte do tempo em interação com outras crianças e não sozinho. O que me levava a questionar o fator idade na proximidade e distanciamento das crianças.

Não obstante o fato de Gabriel ser branco e português, já Nassim negro e imigrante. Com o tempo fui percebendo alguns aspectos que distinguiam os dois. No que diz respeito aos fatores exteriores ao JI, o fato de Gabriel ter nacionalidade portuguesa e ser branco poderia imprimir-se em vantagem.

No caminho à escola, na rua XXX vejo Turat acompanhado da avó. Vejo também Gabriel acompanhado de sua mãe e irmã. Eles ficam alegres quando me vêem, eu também. No Semáforo enquanto aguardamos para atravessar nos cumprimentamos.[...] Na entrada da escola, a mãe de Gabriel o beija e fica abraçada com a irmã. (Diário, 13 de junho de 2019)

Gabriel residia mais próximo a escola, Gabriel tinha uma companhia na escola para além dos colegas do JI, já que tinha uma irmã mais velha que estudava na mesma escola. Às vezes ela ficava um pouco de tempo na entrada com o seu irmão na sala do JI.

Já Nassim morava mais distante, era levado à escola pelo pai de Zaila, e embora suas famílias parecessem ser muito amigas fora da escola, a amizade de Zaila e Nassim se ocorria

fora, no contexto do JI fazia com que eles implicassem mais um com o outro do que brincassem juntos.

Zaila reclama de Nassim para a educadora. Ela conversa com Zaila e Nassim. Diz a Nassim para ser amigo e simpático. (Diário, 03 de junho de 2019)

Em situações assim, a educadora reforçava a importância dos valores de amizade com as crianças. Demonstrava disponibilidade para ouvi-las quando recorriam a ela com suas questões.

Nassim era o único miúdo negro no JI, que reverberações na constituição de sua subjetividade isto imprime? Na escola, de maneira geral, havia poucas crianças negras. Frente ao fator numérico, naquele contexto as crianças negras e imigrantes estavam em desvantagem em relação às brancas de nacionalidade portuguesa.

Nassim distinguia-se também no grupo de imigrantes, pois era o único imigrante não asiático, já que possuía nacionalidade guineense.

As relações sociais de Nassim e Gabriel mostravam que as heterogeneidades não eram fatores externos ao cotidiando das crianças no JI, mas podiam imprimir-se em vantagem e desvantagens a elas na escola. Nassim era a criança que possuía a cor da pele mais escura, Gabriel a mais clara. Durante a pesquisa não observei qualquer comentário das crianças que fosse depreciativo ou negativo com as características fenotípicas dos colegas.

Dos adultos não foi também observado qualquer comportamento preferencial face ao fato de se ser imigrante ou ter nacionalidade portuguesa, branco ou negro. A educadora por vezes, ao invés do nome chamava os meninos de príncipe, sobretudo os que eram mais novos na idade, tal ocorre com Nassim referindo a educadora a ele por príncipe (Diário, 21 de junho de 2019).

Se o tempo de frequência no JI e a idade aproximavam Gabriel e Nassim, suas dinâmicas de interação o distanciavam. Não se observou Salimnina recorrer a educadora por não ter com quem brincar, em contrapartida, Gabriel em situações que se viu sozinho verbalizou a educadora e também a mim.

No momento dos jogos e brincadeiras, Nassim brinca com João de blocos de montar. A brincadeira segue alguns instantes, depois pára. A educadora mostra ao grupo as canetas novas que trouxe da viagem. As crianças brincam com as canetas novas que a educadora trouxe. Elas estão muito animadas com essa novidade. Gabriel vira-se para Augusta e diz: quem vai brincar comigo? Educadora: olha o João a sua volta. João era a criança que estava mais perto de Gabriel no momento.

Gabriel então chama João: vem brincar comigo. João vai. (Diário, 27 de maio de 2019)

Ao se ver em uma situação em que as crianças estavam em interação e ele não, Gabriel expressa a situação problemática a educadora, que o ajuda a encontrar uma solução, mostra-lhe uma criança que estava perto dele, com quem pudesse brincar. A educadora tinha uma escuta sensível quando as crianças verbalizavam a ela situações que as deixavam desconfortáveis. Porém quando não verbalizado, como ocorria a Nassim ele tendia a brincar só mesmo.

As crianças não brincavam todo tempo em pares, às vezes dada escolha da atividade que queriam realizar, ficavam a brincar sozinhas, porém em alguns momentos elas queriam estar brincando com algum colega, o que nem sempre ocorria sem tensões. Quando se viam sós algumas crianças acionavam a educadora e até mesmo a mim, outras não.

*João “do nada”, espontaneamente vem e me dá um abraço.
Gabriel chega e fala comigo que ninguém quer brincar com ele.
Ao mesmo tempo que Afonso vem e me chama para brincar. Não percebo para onde Gabriel foi. (Diário, 13 de junho de 2019)*

Das crianças que possuíam mais tempo na instituição, havia um quarteto formado por Kabir, Aarav, Rifat e Turat, ambos imigrantes asiáticos. Eles brincavam com outras crianças também, mas preferencialmente entre si. E a dupla Catarina e Zaila que estavam sempre a andarem juntas quando do início das observações. O fato de serem as únicas miúdas do grupo pode ter favorecido a proximidade e amizade entre ambas.

*Assistente técnica senta ao lado de Zaila na roda.
Assistente técnica diz: - hoje será a ‘brincadeira dos espelhos, Zaila é a menina e Catarina o espelho.
(A brincadeira do espelho é aos pares, uma criança fica frente a outra e faz os gestos, que é a menina(o), a outra criança imita, é o espelho.)
Catarina fala: - eu quero ser a menina.
Zaila: - tá bem
Elas começam. A assistente técnica está resolvendo um conflito entre outras duas crianças, não percebe esse diálogo. Quando a assistente técnica volta a atenção para a brincadeira pergunta a Zaila:- você não é a menina?
Zaila diz: - a Catarina pediu.
Depois troca, quem foi menina passa a ser espelho.
Pergunto-me por que Catarina queria ser a menina?, se logo em seguida iria trocar e ela seria de qualquer forma.
Segue o jogo dos espelhos com outras duplas.(Diário, 06 de junho de 2019)*

Vai se percebendo que as crianças disputam e negociam os papéis nas brincadeiras, mas também cedem em favor da amizade. Quando a assistente técnica questiona por que Zaila não é a menina, ela responde *a Catarina pediu*. A assistente técnica não faz nenhum comentário. Poderia ter chamado a atenção de Zaila) porque ela mudou o que lhe havia dito para fazer, ou questionado Catarina, mas isso não ocorre.

Dias antes, Zaila não atende a solicitação de Catarina e o desfecho acaba em briga.

Vamos para perto de onde está o sofá. No sofá está Catarina, Afonso e Zaila, eu puxo uma cadeira que estava a frente do computador e me sento de frente para os três.

Catarina fala para Zaila trocar de lugar. Zaila não sai, começa um empurra-empurra entre Afonso, Catarina e Zaila.

Afonso faz queixa de Zaila para mim, diz que ela o bateu, digo para ele falar com a educadora.

Catarina e Afonso brigam com Zaila.

A assistente técnica vê chama atenção das crianças, diz para arrumar os brinquedos que está na hora do lanche. (Diário, 27 de maio de 2019)

Enquanto brincavam Catarina e Zaila, nem sempre havia unanimidade na escolha do que fazer ou nos papéis da brincadeira, o que não era impeditivo da proximidade entre elas. Observava-se que ambas cediam em prol da amizade.

Zaila e Catarina brincam no computador de sombras. Quando param de brincar.

Zaila pergunta: está magoada Catarina?

Catarina fala: senta aqui. (em um dos pufs)

Zaila senta, depois se levanta e vai em direção aos livros.

Zaila começa a contar a história do livro que pegou.

Chega Kabir com um livro na mão e começa ler o livro. Fica Zaila lendo o livro e Kabir também lendo outro.

Catarina pede para ler o livro que está com Kabir, ele não deixa.

Catarina senta do lado do Kabir e começa a ler o livro mesmo assim.

Zaila insiste em continuar a leitura falando mais alto que Kabir.

Catarina vai para o lado de Zaila e fica ouvindo a história que Zaila estava contando.

Zaila termina, se levanta e guarda o livro. (Diário, 09 de maio de 2019)

Chamava atenção no relacionamento que ambas as miúdas se preocupavam com o bem-estar uma das outras. Quando havia o momento do lanche, Zaila era a única criança a não levar lanche. Catarina então dividia seu lanche com Zaila quando ela pedia. E quando ela não pedia, Catarina dividia com ela mesmo assim.

No momento do lanche *Catarina e Zaila sentam na mesma mesa. Catarina divide seu lanche com Zaila.*

O iogurte de Catarina cai e suja sua blusa, ela pede a Zaila que pegue um papel para ela limpar a roupa. Zaila pega. (Diário, 09 de maio de 2019)

Se em momentos antes Catarina deu seu lanche a Zaila, após Zaila então se solidariza pegando o papel para que Catarina se limpe. Esse laço de amizade exclusivo entre ambas com o passar dos dias se desfez, e as relações das crianças assumiu novas organizações.

Catarina passa a escolher preferencialmente Turat para brincar, o que a levava a estar também mais próxima ao quarteto anteriormente formado por ele, Kabir, Aarav e Rifat. Zaila passou a brincar mais tempo sozinha quando não estava com Catarina, não tendo com outra criança um laço mais próximo, como o que Catarina estava desenvolvendo com Turat.

No momento da contação de história, a educadora senta-se em uma cadeira de frente às crianças que estão sentadas no chão. Eu estou sentada atrás, todas as crianças estão a minha frente.

Zaila está a minha frente, ao lado de Nassim.

A frente de Zaila estão Turat e Catarina.

Enquanto a educadora conta a história, em dado momento Catarina abraça Turat, ao que ele retribui a abraçando também. Eles ficam abraçados e se balançando de um lado ao outro. Zaila não vê. Pois ela e Nassim trocam chutes, a assistente técnica intervém e eles param. Zaila volta a sua atenção para frente.

Catarina se achega para mais perto de Turat e fica falando no ouvido de Turat. Como quem quer chamar a atenção de Turat, Zaila estica as pernas e com o pé bate em Turat, que se vira olha para Zaila e continua conversando com Catarina.

Catarina então abraça Turat, ele a abraça também. Imediatamente Zaila vai com o corpo para frente como que fosse separá-los. A assistente técnica recolhe o braço de Zaila para o seu corpo. Turat e Catarina continuam abraçados. Zaila então com a perna esticada, volta a cutucar com o pé Turat, que se vira para trás e diz pára, dando um tapa no pé de Zaila, mas não chega a encostar, pois rapidamente Zaila o recolhe.

Turat solta do abraço a Catarina, vira-se para trás e tenta dá um tapa em Zaila, que fica com o seu pé tentando chutá-lo.

Turat tenta chutar Zaila, mas não consegue acertar o chute, ele olha para ela e abraça Catarina. Como que percebesse que já que não conseguiu acertar o chute em Zaila, abraçar a Catarina a antingiria.

Zaila para de chutá-lo e fica a mexer na roupa. Passa um tempo Turat solta do abraço a Catarina e Zaila fica quase até o final da história mexendo na roupa. (Diário, 31 de maio de 2019)

No momento do lanche Zaila e Catarina não sentavam mais juntas. Catarina passou a não mais compartilhar seu lanche com Zaila, que passou a comer o lanche oferecido na escola.

No momento do lanche. Zaila senta próximo de Catarina, que começa comer seu lanche, um bolinho de queijo. Zaila pede a Catarina. Catarina continua comendo e não fala com Zaila. As demais crianças comem seus lanches que trouxeram de casa. Zaila não havia levado. Educadora pergunta se Zaila não trouxe nada. Assistente técnica dá a Zaila um bolinho da escola. (Diário, 20 de maio de 2019)

Presumo que Zaila não levava lanche por não ter condições financeiras, ou já que a escola oferecia, os pais achassem não ser preciso. O lanche é um alimento. Sob este ponto de vista ressalta-se que o direito de Zaila, bem como as outras crianças à alimentação era concedido, visto que a escola oferecia os lanches, almoço, suprimindo assim as necessidades fisiológicas das crianças, em seu direito à alimentação. Tanto que tão logo percebem que Zaila não está comendo, é-lhe concedido o lanche da escola.

Com o passar das observações, percebia que o lanche (ou a falta dele) para além de ser um alimento, ele tinha uma dimensão sociocultural, representado em diferentes momentos das relações entre as crianças com o valor de brincar, proximidade, troca, distanciamento, constrangimento, prazer. Como no episódio acima.

Catarina não costumava⁶⁹ levar como lanche o bolinho de queijo, ao que estava saboreando com muito contentamento. O fato de não o partilhar com Zaila, nesse em dia em questão, diz mais do seu prazer em comer o lanche e querer saboreá-lo todo, e, portanto não reparti-lo com Zaila, do que magoar Zaila, porque ela tinha lanche e Zaila não.

Face aos constrangimentos de ser a única criança a não levar o lanche, está Zaila. Todos no JI são crianças, mas nem todos vivenciam a infância da mesma forma nas suas relações com o mundo que as cerca. Embora frequentando o mesmo JI, ambas serem meninas e terem a mesma idade. Cada criança vive sua própria infância. As infâncias são plurais.

As relações com o lanche diziam não só da experiência da alimentação, pois influenciavam as relações no grupo.

Kabir mostra para Afonso o pacote de biscoito que trouxe. Tashi pede biscoito, ele dá. Tashi havia levado laranja e rosca açucarada. Rifat também pede ele dá. Kabir entrega mais biscoitos a Tashi, que faz um jóia na mão com o polegar, Kabir retibui com um jóia também. Kabir dá mais biscoito a Tashi. (Diário, 08 de maio de 2019)

⁶⁹ As crianças levavam yogurt e pão ou yogurt e biscoitos na maior parte das vezes.

Kabir (imigrante) e Tashi faziam parte do grupo dos mais novos de idade e a ingressar no JI, estavam em processo de aquisição do idioma português, pelo biscoito se promoveu a interação de Kabir com Afonso, Rifat e Tashi. Sendo Sahil do grupo dos mais velhos.

Outro fator que gerava interação e proximidade entre as crianças era quando traziam algum brinquedo de casa, isso fazia com que as crianças tivessem curiosidade/desejo com aquele objeto do colega e quizessem brincar, gerando um empoderamento da criança que detinha o objeto. Às vezes gerava disputa também, quando não se emprestava.

Zaila brinca com o bebê e a geleia que trouxe, chama Sahil e Aarav eles vão [...] Martins senta perto de Zaila. Ela pergunta: quer brincar? Ele diz que sim. Eles ficam brincando (27 de maio de 2019).

Turat é o próximo a chegar, traz uma espada. Educadora pergunta se é necessário espada na escola, ele diz que sim. Educadora pergunta para quê?

Ele diz para os monstros que tem na escola.

Educadora pergunta: tem monstro na escola? Os dois riem. (Diário, 29 de maio de 2019)

Catarina e Afonso brigam com Zaila. Catarina diz que Zaila não vai brincar. Zaila fala boboca.

Catarina e Afonso ficam brincando com a geléia, brinco um pouco com eles, achando muito nojenta aquela geléia. Ao que eles riem por eu não estar gostando.

Catarina não deixa Zaila brincar. Zaila pega a geléia das mãos de Catarina, que sai correndo atrás de Zaila com Afonso. As crianças começam a se bater, tento separar. Assistente técnica chama atenção das crianças, diz para arrumarem os brinquedos que está na hora do lanche (Diário 05 de junho de 2019)

Hoje enquanto Kabir brinca com o telefone que trouxe ele interage comigo, vem a minha beira para brincar. Ele fala: alô é da polícia, e começamos a brincar. (Diário, 18 de outubro de 2019)

Só ouve um momento em que Zaila levou um objeto, já Nassim não levou dia algum.

A nova dinâmica nas relações sociais, dada à proximidade de Turat e Catarina parecia estar afetando Zaila que progressivamente passou a estar em conflito com os demais colegas e desobedecer às regras da escola.

Durante a rodinha Zaila diz que apanhou em casa.

Educadora pergunta: por quê?

Assistente técnica diz que ontem Zaila estava falando palavrões.

Zaila fica quieta.

Gabriel fala para a educadora: ontem Zaila falou asneiras.

Educadora diz que já passou.

A rodinha continua. (Diário, 06 de junho de 2019)

Mais adiante neste dia:

As crianças brincam em grupos: Turat brinca com Martins, Rifat e Gabriel.

Catarina vai para a roda onde eles estão, e fala com Turat.

Turat vê o que Catarina lhe mostra depois volta a brincar no grupo. Catarina fica olhando perto do grupo, mas não a incluem na brincadeira.

Zaila está sozinha sentada na mesa.

As crianças brincam com o dinossauro, que Afonso trouxe.

Turat, Martins, Rifat e Gabriel brincam com o dinossauro.

A educadora pega um jogo de mesa e brinca com Zaila, não vejo qual é.

Catarina me chama para brincar na casinha. Digo que sim.

[...]

Turat vem brincar com a gente (Catarina e eu), mas Catarina assume o protagonismo. E diz a Turat o que fazer: Coloca o bebê no carrinho. Turat não faz.

Leandro vem brincar, passa creme em mim, pergunto se estou cheirosa. Ele sorri e diz que sim

Catarina pergunta para Turat: és meu amigo Turat?

Turat balança a cabeça que sim.

Catarina diz que fará uma comida no restaurante, que é para eu ir com minha filha.

Vou ao restaurante. Turat e Leandro me oferecem comida, Catarina fala para eles não é assim que faz a comida, eu que vou fazer a comida da Erika.

Turat pega um bebê, e fica em seu colo. Catarina pergunta é menina, ou menino? Turat diz não sei. Catarina abaixa a roupa do bebê e diz: se é duro é menino, se está molinho é menina.

Catarina então diz: é menino.

Turat: não. É menino porque tem o cabelo assim óh. E aponta para o cabelo do boneco.

Turat leva para a educadora e pergunta o que é?

Educadora diz: é menino. Catarina vai até Turat e à educadora.

Eu continuo no restaurante de onde vejo a cena [...] (Diário, 06 de junho de 2019)

Antes de Catarina me chamar para brincar, inicialmente ela tentou se inserir no grupo já formado, como não ocorreu, Catarina então decide me chamar para brincar, ao que aceito.

Após esse momento Turat vem brincar com a gente, Catarina então começa a dizer a Turat o que ele tem que fazer, mas ele não aceita levando Catarina a questionar se Turat era seu amigo, ao que diz que sim.

A brincadeira continua e novamente Catarina tenta dizer-lhes o que fazer, desta vez Turat aceita. Logo a seguir ao discutirem se o boneco era menina ou menino, Catarina é a primeira a falar que é menino e apresenta seu argumento. Turat diz que é menino, mas apresenta outro argumento, não concordando com o que Catarina falou, vão até a educadora, que diz que é menino. Então, eles concordam e não há mais questionamentos. Depois disso a brincadeira segue assim:

[...] Continuo no restaurante de onde vejo a cena.

Catarina volta para o restaurante e fala: - quem quer viajar comigo?.

Martins vai

Ficamos Leandro e João no restaurante.

Turat vai ajeitar as compras.

Martins, Catarina, Gabriel e Leandro vão para o outro cômodo viajar.

Catarina e Martins vão viajar (com uma mala que tem na sala).

Catarina volta da viagem e cochicha no meu ouvido: eu não sou mais amiga de Turat.

Pergunto a Catarina por que ela não é mais amiga do Turat, ela diz que ele não quer falar com ela.

Digo: - agora a pouco vocês estavam brincando.

Catarina fala para eu perguntar a Turat, se ela é sua amiga.

Falo com Turat:

- Turat, a Catarina está perguntando se você é amigo dela? Turat balança a cabeça que sim.

Turat fica brincando com o boneco.

Catarina fala para eu falar com Turat novamente. Eu não falo e procuro por Zaila.

Zaila está a desenhar sozinha.

Turat me dá a bebê, a coloco para dormir na cama.

Turat deita na cama também.

Catarina vai a cozinha pegar panelas. Turat mostra a Catarina que está deitado na cama. Catarina continua pegando as panelas e não liga para Turat.

Turat então chama a Catarina e diz: não é mais minha amiga.

Catarina diz que é sim.

Turat vai para onde Catarina está para participar da viagem também.

Zaila mostra o desenho para educadora.

A educadora pergunta: quem é esta?

Zaila: sou eu

- és tu?, princesa!!!, fala a educadora, a elogiando.

A cozinha se muda para o outro cômodo, fica na parte do computador.

*A cozinha volta para a cozinha com Catarina, Leandro, Turat e João.
(Diário, 06 de junho de 2019)*

Quando Catarina convida para brincar de viajar e Turat não vai, Catarina volta novamente a considerar que Turat não é seu amigo. Na sequência é Turat que requer a atenção de Catarina, quando esta não corresponde *Turat então chama a Catarina e diz: não é mais minha amiga.*

A forma de Turat mostrar a Catarina que não gostou é dizendo-lhe que ela não é sua amiga, pois intencionava com isso algum efeito em Catarina, já que antes me pedira para eu perguntar a ele, se era amigo dela. Catarina retruca a Turat e diz que *é sim!* Turat decide por ir *onde Catarina está para participar da viagem também.*

Catarina e Turat enquanto brincam negociam as relações de poder e amizade, estabelecendo uma ligação entre ambas.

Um esquema das ações de Catarina nesse dia durante o momento dos “jogos/brincadeira” seria:

- 1- Catarina inicialmente tenta brincar com o grupo formado por Turat, Martins, Rifat e Gabriel;
- 2- Catarina me chama para brincar
- 3- A brincadeira segue comigo, Catarina, Turat e Leandro;
- 4- Turat vai perguntar a educadora, Catarina também vai;
- 5- Catarina, Martins, Gabriel e Leandro brincam de viajar;
- 6- A brincadeira volta para a cozinha com Catarina, Leandro, Turat e João.

Enquanto Catarina está brincando e em interação com diferentes pares inclusive eu, a outra miúda do grupo Zaila só interage com a educadora. Segue esquema das ações de Zaila:

- 1- Zaila está sozinha sentada na mesa;
- 2- A educadora pega um jogo de mesa e brinca com a Zaila.
- 3- Zaila está a desenhar sozinha.
- 4- Zaila mostra o desenho para educadora, que a elogia.

Neste dia como estava nublado e frio, as crianças não foram para o recreio e ficaram na sala fazendo outras atividades dirigidas pela educadora

A educadora inicia várias atividades cantadas. Em uma Zaila assume o protagonismo, antes da educadora falar, Zaila começa: dedo mindinho, seu vizinho...

Educadora 'acata a sugestão' de Zaila e faz coro, ela e as demais crianças cantam a anedota iniciada por Zaila.

[...]

Assistente técnica dança com Miguel. Depois chama Zaila (que estava sozinha) para dançar também, ela vai.

Quando do início da observação as duas miúdas Catarina e Zaila estavam sempre a brincar juntas, mas com a proximidade de Catarina e Turat. Zaila e Catarina passam a não brincar mais juntas, Zaila passa a ficar mais tempo brincando sozinha. Adiante houve um passeio a uma exposição.

Chega a hora do passeio, as crianças estão animadas.

Ainda na escola, a educadora fala que elas andarão em duplas na rua, até pegarem o auto-carro. Fala para as crianças escolherem uma dupla.

Zaila procura por Catarina. Catarina já está de mãos dadas com Gabriel.

As crianças vão dando a mão, sobram Tashi e Zaila. Tashi não quer dar a mão a Zaila.

Quando andam e a educadora vira-se para trás e percebe que estão separados fala por que ainda não estão de mãos dadas? Eles dão a mão. [...]

Vamos andando caminho ao auto-carro, quando entramos Zaila fala para eu sentar ao lado dela, eu sento, quando vê alguma coisa na rua me mostra e vamos conversando até chegar. (Diário, 12 de junho de 2019)

Enquanto Catarina facilmente encontra uma dupla, Zaila não.

Devido a persistente colonialidade ao se refletir nas relações sociais, não se pode analisar serem relações estabelecidas apenas entre duas crianças, sem se refletir na questão étnico-racial, pois eram relações entre crianças negras e crianças brancas, que quando em negociação das relações de poder entre pares e de amizade, as crianças negras ficavam em desvantagem. Isto não diz respeito à peculiaridade das crianças negras, mas ao somatório de fatores que dado a branquitude fazia com que as crianças brancas estivessem em condições mais favoráveis quanto às negras.

Essas eram as dinâmicas relacionais do grupo dos mais velhos no JI.

Na relação das crianças que frequentam o JI há menos tempo, inicialmente era comum ver Rodrigo, Kabir e Tashi, ambos imigrantes e tem 4 anos de idade, brincando sozinho. Com

o passar dos dias Kabir e Tashi passaram a ficar mais próximos. Pode ser que tenham se aproximado já que ambos não tinham laços muito próximos com outras crianças. No caso de Kabir ele tinha uma particularidade, gostava muito de ficar olhando pela janela, essa sua área preferida foi adotada pelo grupo. A área da janela tornou-se também uma área de inserção de Kabir no grupo. Kabir e Tashi ainda estavam em processo de aquisição do idioma português, eles falavam pouco, mas demonstravam ter compreensão quando a educadora, ou os colegas falavam com ele.

No grupo dos mais novos chamava atenção por seu entrosamento com as crianças de ambos os grupos, Miguel. Isto porque ele era o menor do grupo em estatura, uma característica que poderia ser uma desvantagem no âmbito das relações, era um dos mais novos em idade (3 anos). Quando na entrevista com as crianças perguntei com quem gostavam de brincar Miguel foi o nome que mais apareceu. Na entrevista com os pais, quando perguntei, com quem seu filho (a) costuma brincar ou com quem gosta mais de brincar no JI, Miguel também foi o nome que mais apareceu.

Ao conversar com a educadora, quando da devolutiva da pesquisa, ela disse que Miguel foi recebido no grupo como um irmão mais novo, ele era muito pequeno e as crianças queriam protegê-lo, ressaltou o fato de Miguel ser uma criança muito simpática, que não implicava com os colegas, o que contribuía para as crianças estar perto dele.

Considerando que a personalidade, o temperamento se constroem nas interações sociais, indagava, se ser simpático, não seria uma habilidade adquirida? Miguel em face de ter certas desvantagens, como mostram os estudos das relações sociais entre as crianças, tais como: o ser mais novo de idade, ter baixa estatura, estar a pouco tempo no JI, que poderiam favorecer um lugar de isolamento, não ocorre, pois era o mais popular do grupo.

Percebia que havia também um trabalho educativo de desfazer esse valor de menoridade como algo negativo a Miguel.

No momento da roda, a educadora chama a atenção de Zaila por estar brincando com Miguel e não ouvir os colegas que estão a falar. Educadora diz: Zaila, o Miguel não é bebê, ele tem 4 anos. Se continuar brincando e não ouvindo os colegas, não irá mais sentar-se ao lado de Miguel (Diário, 13 de junho de 2019)

Não só com Miguel a educadora preocupava-se em desfazer este estereótipo com os demais miúdos mais novos também.

Educadora pede para Afonso ajudar João a marcar a presença. Afonso pega uma canetinha.

Educadora diz que é o João que tem que escolher a cor. João escolhe outra cor, não a que Afonso escolhera. Afonso lhe mostra onde marcar a presença (Diário, 03 de outubro de 2019)

A educadora era sensível em perceber que o ser mais novo podia constituir-se em desvantagem na relação com os mais velhos. O que de fato ocorria.

No momento do lanche, Yan vai para sentar na cadeira, Turat não deixa. Yan escolhe outra cadeira e Turat se senta. (Diário, 03 de junho de 2019)

Mesmo sendo o primeiro a chegar à cadeira, Tashi na relação com Turat estava em desvantagem, por ser mais novo (idade) e ser o último a ingressar no JI. Embora ambos imigrantes, Turat fazia parte do grupo dos mais velhos, ao que favorecia com que impusesse a Tashi sua vontade.

Na volta a sala vejo Afonso e Tashi. Afonso não quer deixar Tashi passar e sair da sala. Tashi olha para mim indefeso, como que pede ajuda. Intervenho e digo para Afonso deixar ele passar, porque ele é pequeno. (Diário, 06 de junho de 2019)

Na relação com Tashi, embora Afonso também fizesse parte do grupo dos mais novos, estava no JI há mais tempo que Tashi, o que lhe dava vantagens frente a ele.

Se trabalhando na desconstrução de que ser menor é algo ruim, as crianças passaram a não atribuir este valor a Luiz, que outras categorias de diferença podem ser trabalhadas de forma que não se tornem desigualdades? Por que não se trabalhar a afirmação étnico-racial também?

O fato de constantemente ser estimulado que Miguel não era bebê, e que as crianças tinham que respeitá-lo. Miguel passa a ter seu comportamento afirmado, o que lhe dá empoderamento.

Educadora fala para Miguel ver de quem é o dia de escolher a história. Ele vê e é o dia dele mesmo escolher o livro. Catarina e Leonor pedem a educadora para ajudar Miguel. Quando Catarina chega para perto de Luiz, ele diz: eu escolho o que eu quiser. (Diário, 11 de outubro de 2019)

Às vezes ocorria de um mais velho dizer qual livro a criança devia de escolher. Por isso Miguel já delimita seu papel de protagonismo frente a escolha do livro.

6.3.1 “Só meninos”!

O fato de Zaila e Catarina serem as únicas meninas do JI as colocava em desvantagem numérica em relação aos meninos.

Afonso me chama para brincar, enquanto brincamos, Catarina chega, fala que quer brincar. Afonso diz que não. Pergunto: Por que ela não pode brincar?

Ele diz: Não.

Insisto: por que ela não pode brincar?

Ele diz: só meninos!

Pergunto: eu sou menino? Ele não responde. (Diário, 03 de junho de 2019)

Acredito que Afonso não considerava que eu era menino, mas assumira o papel de adulta atípica, talvez por isso a regra de que só meninos brincassem excluísse a mim.

Quando Catarina distancia-se de Zaila, a regra implícita apontada por Afonso de só meninos brincando juntos na brincadeira, pode ter dificultado a aproximação de Zaila, pois tirando Catarina, as demais crianças eram meninos.

Nas relações entre miúdas-miúdos houve momentos que os miúdos que estiveram em desvantagem, exemplo quando Zaila empurrou Afonso e ele se machucou.

Na entrada da sala, a assistente operacional fala com a educadora que “ontem Zaila empurrou Afonso, ele bateu na pilastra e fez um galo enorme.

Educadora diz: belo presente de aniversário.

A educadora entra na sala, e pergunta a Zaila o que aconteceu.

Chegam mais crianças

A roda começa com a educadora, Nassim, Zaila, Gabriel, Turat, Miguel e Martins.

Durante a roda Zaila brinca com Gabriel.

[...]Zaila pede para falar, diz:

- o Miguel disse que comer hambúrguer é saudável.

Educadora explica que não é saudável.

Turat diz que tem cárie.

Uma mãe chega na porta e chama a educadora (a mãe de Sanhill e Aarav)[...]

A campainha toca, a assistente operacional sai para abrir o portão, volta com Afonso. Mostra o galo de Afonso

A educadora continua do lado de fora da sala.

A assistente operacional vem em direção a Zaila e fala:

- Zaila põe-te de pé, olha o que aconteceu?

E mostra o galo de Afonso.

Afonso diz: - a culpa não foi dela, ela colocou o pé e eu escorreguei.

A assistente operacional não questiona Afonso e sai.

Zaila fala:

- me empurraste e eu te empurrei.

Afonso vem em minha direção e diz que foi ao médico.

Pergunto o que o médico disse. Ele fala não sei.

A educadora volta e o assunto retoma, ela comenta do galo de Afonso, pergunta se ele vai cantar hoje? Alguém fala foi a Zaila, ao que diz:

- foi o Sahil que me mandou empurrar.

Educadora pergunta a Zaila:

- Quem manda no teu corpo? Quem manda nos teus braços, na tua perna?, Se o Sahil falar para você bater a cabeça na parede, você bate? (Diário, 13 de junho de 2019)

Nesse episódio chama atenção que os miúdos do grupo que estavam no dia anterior e viram o ocorrido, falam a todo tempo que foi Zaila quem empurrou Afonso, a assistente operacional que também estava na hora e a própria Zaila afirmam que foi ela quem o empurrou. Já a versão do Afonso “*a culpa não foi dela, ela colocou o pé e eu escorreguei*”.

Zaila é menina, preta, guineense, 5 anos, já Afonso é menino, branco, português, 5 anos, por que Afonso não assume que fora uma menina que o empurrou?

6.3.2 Zaila e o cabelo

Chego atrasada, as crianças estão sentadas em roda. Cumprimento-as com um bom dia. Reparo em Zaila, ela está com tranças no cabelo. Digo-lhe: está bonita. Mas, evito dizer sobre seu cabelo, tenho receio em gerar uma ‘expectarização’⁷⁰ do cabelo’. Mas fico curiosa em saber se as crianças comentaram algo sobre o cabelo de Zaila. Acompanho as crianças que chegam depois de mim (cerca de 10 crianças), ninguém comenta sobre o cabelo de Zaila. A roda segue com as crianças contando novidades(...)

Na volta à sala, as crianças pegam almofadas, enquanto dizem umas às outras a assistente técnica vai sentar aqui (Catarina diz: aqui), Zaila diz (aqui). Assistente técnica senta do lado de Catarina. Zaila chora.

Assistente técnica pergunta: por que choras Zaila? Zaila não responde. Ela lhe diz que amanhã⁷¹ sentará ao lado de Zaila, que não pode sentar-se ao seu lado sempre.

Assistente técnica diz a Zaila: Não chores. Ela inicia a brincadeira “o cãozinho” com as crianças. Enquanto a brincadeira corre. Catarina fala para assistente técnica que Zaila está a tirar as tranças. A assistente técnica balança a cabeça, não fala nada sobre isso e continua a brincadeira que estavam fazendo.

Zaila passa muitos minutos a meu ver tentando desfazer(‘desembaraçar’) as tranças. Enquanto as crianças cantam e batem palmas, participando da brincadeira o cãozinho, Zaila só

⁷⁰ Tornar exótico

⁷¹ Ao que ocorreu, no dia seguinte a assistente técnica sentou ao lado de Zaila.

realiza os movimentos em seu cabelo, sem interação com aquela brincadeira.

Me sinto muito tocada, e vou até a roda, chamo Zaila e digo que vou ajudá-la, desfaço uma das tranças, que havia começado a soltar e prendo dois coques um em cada lado da cabeça, como estava quando a vi pela primeira vez na sala.

[...]A educadora pega o cenário, fecha as janelas, e diz que a história será um teatro de sombra. Enquanto acontece o teatro, a educadora dramatizando o teatro, as crianças sentadas vendo. (...) A educadora dá os personagens (bonecos em madeira) para duas crianças, (Rifat e Tomás) para encenarem. Os dois coques da trança de Zaila se desfazem. Zaila volta a desfazer o restante das tranças. A educadora fala algo para mim, não ouvi direito, achei que estivesse falando de Zaila, pois eu estava olhando para Zaila naquele momento, pergunto “Ela (Zaila) não gostou?”. A educadora me diz: Deixa soltar.

Fico observando Zaila desfazer as tranças, angustiada, pois desde a volta do lanche, está nessa agonia. Zaila não interage com a atividade que está acontecendo. Enquanto ouço risos das crianças, pela história que Rifat e Tomás vão criando, Zaila permanece a soltar os cabelos. (...) Enquanto o teatro continua, Zaila desfazendo as tranças. Turat e Catarina ficam abraçados.

Abaixo a cabeça, não sei quanto tempo se passa. ‘Desperto’ com a educadora tocando em meus ombros e perguntando se eu estava bem. Digo-lhe que sim, só um pouco cansada. (Diário, 05 de junho de 2019)

Chama a atenção que nem a educadora, nem a assistente técnica estranhem o fato de Zaila desfazer as tranças. Catarina percebe que alguma coisa não estava certa, tanto que “avisa” para a assistente técnica, mas ainda assim a assistente técnica não considera como uma questão. Seria essa uma questão não importante?, ou de grande relevância?, pois enquanto as demais crianças seguem sorrindo, interagindo, Zaila ocupa-se com o cabelo, por cerca de mais ou menos uma hora, entre dois momentos da rotina do dia. Preocupo-me também em Zaila chegar em casa com as tranças desfeitas, se sua mãe irá brigar, pois é trabalhoso fazer aquelas tranças... Ao que penso que o fato de abaixar a cabeça foi uma estratégia, pois ante ao sofrimento de Zaila, ao vê-la sofria também. Já com o passar dos dias me tornando mais integrada ao do grupo, de forma que o que acontecia a eles interferia não só neles, mas em mim, já que estava ali convivendo com eles.

Destaca-se que enquanto Zaila está a desfazer as tranças. Catarina e Turat estão abraçados assistindo o teatro. As tensões vividas na relação entre Zaila-Dyíor-Catarina levavam-me a questionar quando a solidão inicia para as mulheres negras, seria na infância?

As crianças tinham muita curiosidade acerca do meu cabelo, que se caracterizava por ser crespo, de tamanho médio, volumoso e preto.

Nassim mexe no meu cabelo e diz que tenho caracóis.

*Catarina pergunta: Oh Erika, porque não alisas o cabelo?
Explico que não gosto, prefiro assim.
Nassim acaricia meu cabelo, depois meu rosto e diz: linda! (Diário, 31 de maio de 2019)*

*Catarina começa a mexer no meu cabelo.
Pergunta se tenho cabelo caracol. Digo sim
Ela pergunta se ele não pode ficar liso como o dela. (Diário, 16 de junho de 2019)*

Quando a pesquisa encerrou detive-me em preocupação em especial com Nassim e Zaila, pois eu era a única adulta negra na escola e considerava que isto tinha um impacto positivo para eles, que também eram negros. Quando do início das observações percebia Zaila a desenhar miúdas e a si mesmo com cabelos longos e lisos.

Zaila põe-se a desenha observo, ela desenha uma miúda de cabelos longos e lisos. (Diário, 31 de maio de 2019)

*Zaila e Catarina estão a desenhando.
Zaila me mostra seu desenho e pergunta se está giro?
Digo que sim.
Pergunto quem é no desenho? Ela diz: é Zaila.
Zaila desenha uma miúda de cabelos lisos. (29 de maio de 2019)*

No último dia da observação, Zaila me chama para ver o desenho que fez no quadro, pergunto quem era. Zaila disse ser ela. Zaila havia desenhado uma miúda de cabelos longos ondulantes. Muito mais próximo a minha estética e a dela.

Refletia se a presença negra não é uma estética que educa? Considerava se o fato de estar convivendo com as crianças contribuía na atribuição de novas referências de estética.

Quando finalizada a pesquisa, as crianças não teriam mais nenhuma referência adulta negra. Fora o fato de com quem Nassim iria brincar? Esse foi um dos fatores mais difíceis na saída do campo.

Hoje foi o último dia na escola [...] quando eu falei com as crianças, que havia acabado a pesquisa e que não voltaria mais. A Catarina falou: Erika não vai, não vai. E Nassim veio até a porta agora correndo atrás de mim. Quando eu me despedia deles, eles nunca vieram até aqui fora. E aí a Augusta falou Erika, tens um fã, se referindo ao Nassim. E eu estou com uma sensação como se tivesse deixado algo, esquecido, como se eu tivesse que voltar para pegar, não sei explicar, mas já olhei na bolsa, meu celular está aqui, acho que está tudo aqui, então não esqueci nada. Acho que é só essa vontade de querer ter ficado um pouco mais, e de como é difícil entrar, mais também, deixar o campo. (Diário, 21/06/2019)

Ao sair do campo refleti no material coletado e ainda me via em meio a muitas questões não respondidas, que necessitavam ser melhor observadas e confrontadas. Conversei com a educadora que concordou que eu realizasse as observações por mais dois meses, quando as crianças retornassem de férias.

6.3.2 “Quem falta? – Falta Zaila”

Quando a educadora autorizou a continuidade da pesquisa informou-me que Nassim e Zaila não frequentariam mais o JI, pois iriam para uma escola mais próxima de sua residência. Neste instante questionei se teria sentido continuar a pesquisa no JI sem Zaila e Nassim. Ao que considerava que as relações étnico-raciais impactavam as crianças negras de uma forma muito específica, mais as crianças brancas também. E que as relações étnico-raciais diziam não apenas das crianças negras enquanto negras, mas das experiências das crianças brancas enquanto brancas.

Buscava perceber porque as crianças brancas sentiam-se empoderadas e as negras subjetivadas, o que fazia com que as crianças brancas construíssem uma identidade mais afirmativa de si?

A pesquisa se seguiu.

Ao retornar o JI quando chego a sala, as crianças estão na roda. Afonso me vê na porta, ele se levanta apontando para mim, e chamando a atenção das outras crianças, diz alegre, a Erika, a Erika!!” (Diário, 26 de setembro de 2019)

Na rodinha a educadora pergunta vamos ver quem falta, Catarina diz: falta a Zaila. A educadora explica que Zaila e Nassim não faltaram é que eles não vão mais frequentar o JI lá.

No momento das brincadeiras Catarina me conta que Zaila não é mais do JI, ela me mostra uma carta que havia feito para entregar a Zaila.

No dia seguinte a educadora pergunta novamente na rodinha, quem havia faltado aquele dia: Catarina responde a Zaila, que foi pra outra escola.

Catarina sabia, que Zaila estava em outro sítio, mas ainda continuava a perceber sua falta no JI.

Neste novo ano letivo houve a saída de Turat, Sahil, Aarav e Kabir que foram para o 1º ciclo, e Zaila e Nassim para outro JI.

Passaram a frequentar o JI mais três meninas, Leonor, Alcía e Mariana. A dinâmica das relações sociais foi sendo reorganizada. O papel de liderança de Catarina nas brincadeiras foi muito desafiado por Leonor e Mariana, que passaram a não aceitar a liderança de Catarina. Em especial Mariana passou a brincar preferencialmente com Gabriel, eles não permitiam que Catarina brincasse com eles. Catarina falou a educadora o que estava ocorrendo, falou comigo, que eles não deixavam ela brincar. A educadora intervinha reforçando os valores de amizade entre eles. Nos dias que se seguem, Catarina retornou o questionamento aos colegas: és meu amigo? Como também a mim:

“estávamos no recreio a brincar, Catarina me pergunta: Erika, és minha amiga?” (Diário, 26 de setembro de 2019)

Catarina ao perceber indícios de ser preterida por Gabriel e de perder sua liderança, que estava sendo desafiada por Leonor, reage a isto enunciando a educadora, as assistentes técnicas e a mim. Que quando acionadas por Catarina procuram desfazer o mal-estar de Catarina, incentivando-os nas relações harmônicas entre as crianças. Catarina também passou a perguntar os colegas “és meu amigo”, ao que isso contagiou todo o grupo, as crianças passaram a ficar várias vezes em diversos momentos dizendo “xxx não é meu amigo”, “xxx é meu amigo”. Em um destes Catarina diz a educadora que Gabriel disse que não era seu amigo. A educadora faz a roda e o tema passa a ser este, explica sobre a amizade, e que era para finalizar as perguntas sobre ser amigo. Ao que não ocorre ainda naquele dia Catarina voltou a questionar se eram amigos dela.

Quando da entrevista⁷² com os pais, perguntava você sabe com quem seu filho costuma brincar/ gosta de brincar no JI? A mãe da Catarina me falou que antes ela gostava de brincar com a Zaila, me contou que o fato de Zaila ir para outra escola deixou Catarina muito triste, o que fez ela procurar o pai de Zaila, para saber qual escola Zaila estava, pois iria matricular a Catarina também para que ficassem juntas, pois Catarina lhe havia pedido. Disse que o pai de Zaila não quis dar o nome da escola, disse que ele falou que eles iriam para Angola⁷³, e depois veria. Como ele não a procurou, ela não teve como mudar Catarina de JI, para que ficasse com Zaila.

⁷² A entrevista com as famílias teve o objetivo de conhecer melhor o dia-a-dia das crianças no convívio com a família, e a perspectiva dos pais quanto à diversidade étnico-racial. A perspectiva dos pais das crianças imigrantes a cerca da imigração ressaltou as dificuldades de integração na sociedade portuguesa, o não domínio do idioma, a falta de recursos, o não convívio com portugueses, mantinham contato apenas com pertencentes ao seu grupo de origem.

⁷³ A mãe de Catarina disse “Angola”, mas acho que o pai de Zaila deve ter-lhe dito “Guiné”, pois foi para lá que eles foram.

Fui até o JI onde passaram a frequentar Zaila e Nassim, eles ficaram muito felizes ao me ver, eu também. Como quando ocorria no JI, Zaila leva-me para a cozinha, a seguir outras crianças se aproximam, começam a mexer no meu cabelo e fazerem várias perguntas, dizem que querem brincar com a gente. A casinha fica cheia, a educadora advertiu as crianças de que não podiam mais de 5 na casinha. Zaila e Nassim eram de salas diferentes.

Quando perguntei como estava a integração de Zaila no novo JI, A educadora de Zaila, disse que não podia falar muito dela, pois ela havia ido para Guiné e passou a frequentar o JI há poucos dias.

A educadora de Nassim fez-me várias reclamações, de que Nassim era muito indisciplinado, não levava lanche, que a família era muito negligente, que a família era poligâmica, que não percebia o que o Nassim havia feito este tempo todo no outro JI, pois ele tinha poucas habilidades, não sabia segurar o lápis. Disse que Nassim era um diamante bruto, que ela precisaria lapidar.

Fui até a escola de Turat, não consegui falar com ele. A educadora me informou que ele e a mãe haviam viajado para o Quirgistão, voltariam em algumas semanas. Disse que se via que Turat tinha limitados recursos financeiros, pois ia quase sempre com a mesma roupa, ressaltando, mas sempre limpa, passada. Ele era dedicado e estava indo muito bem nas atividades. E que ela tinha muito carinho por ele, que um dia lhe contou que não tinha pai.

Os impactos da imigração se fazem notar nas trajetórias das crianças, de forma pontual Zaila e Turat interrompem as atividades escolares, ainda que só por um tempo, para ingressarem a seus países de origem.

Distinguem-se nas trajetórias de Turat, Zaila e Nassim, ambos imigrantes. O estereótipo que estava a se construir sobre Nassim.

Ao passo que Catarina continuou em seu grupo de JI e que a mãe se esforçara para conceder o pedido da troca de JI, estes podiam ser elementos que se constituíam em afirmação a Catarina, ao passo que mudar de JI, para Zaila não foi uma escolha sua, foi uma decisão do pai, pois ficaria mais próximo de sua casa. Zaila teria de se inserir e buscar relações em um novo grupo, o que podia ser na relação com a trajetória Catarina, constituído em mais dificuldades a Zaila.

6.3.3 Português ou pretuguês?

O fato de eu falar português do Brasil gerou muitos diálogos com os miúdos, não só no início. Durante a pesquisa quando eu não entendia alguma palavra, ou eles não me entendiam. As crianças me perguntavam ou diziam variadas vezes porque eu falava brasileiro?.

Interessante que, inicialmente caracterizei a associação de “eu falar brasileiro”, como uma simplificação das crianças, quem é de Portugal fala português, eu sou do Brasil falo brasileiro. Mas, passei a observar que não eram só as crianças do JI e da escola que se referiam ao meu idioma como brasileiro, mas adultos portugueses de fora do contexto da pesquisa, também se referiam ao meu português do Brasil como brasileiro. No contexto do JI durante a entrevista com os encarregados da educação a mãe de Miguel aponta o fato dele falar brasileiro.

Erika: O JI que seu filho frequenta é composto por crianças com diferentes pertencimentos étnico-raciais, em sua opinião essa diversidade é positiva ou negativa?

*Mãe do Miguel: Eu acho que é muito positiva, acho rica. Eu lembro-me por exemplo no ano passado havia um menino que trazia comidas diferentes e todos queriam a comida, queriam ver porque era uma comida diferente se calhar até foi daí que depois surgiu aquele projeto que fizeram sobre as comidas porque achavam que eram comidas diferentes e queriam ver o que é que aquilo era, portanto eu acho que é muito rico, agora às vezes **ele fala um bocado brasileiro, pronto aí é pior porque não há necessidade de tanto, mas pronto, também ele ouve é normal, eu não acho que seja grave.***

Dizer “brasileiro” seria esta uma estratégia ainda que sutil por vias da linguagem de requerer um sentimento nacionalista português de legitimidade da língua e à distanciar-se “nós portugueses” dos “outros brasileiros”,

A mãe de Miguel começa dizendo que a diversidade é muito rica, fala sobre a alimentação, até que chega na linguagem, então ela diz: “*ele fala um bocado brasileiro, pronto aí é pior porque não há necessidade de tanto*”.

Por que para a mãe de Miguel o problema da diversidade cultural é a língua? Não se pode esquecer que o Brasil fora colonizado por Portugal. Se a língua portuguesa é oficialmente a língua materna dos brasileiros, no plano subjetivo não o seria?, seria o *brasileiro?*, faz sentido falarmos então em pretuguês (considerando a influência africana em nossa linguagem), para utilizar o termo cunhado por Caio Prado Júnior ao invés de português?

Quando do momento da entrevista com as crianças, depois de perguntá-las sobre o que gostavam de fazer no Jardim de Infância, do que gostavam de brincar? Agradecia por terem conversado comigo e participado da pesquisa. Dizia-lhes que estava retornando ao Brasil e que gostava de levar um desenho delas comigo.

Neste momento da entrevista/conversa com Catarina ela diz-me: Vais voltar pro Brasil? Não vais vir mais Erika?

Torna a perguntar: - Não vais vir mais?

Faço com a cabeça que não.

- Nunca? Catarina volta a desenhar e diz que está a me desenhar.

Quando termina digo-lhe: muito obrigada, deixa eu te dar um abraço!

CONCLUSÃO

Ao longo deste trabalho refleti na viagem a Portugal em seus desdobramentos para pensar as relações étnico-raciais na infância. Iniciei o capítulo IV com a epígrafe de Saramago, em que reflete na finitude/infinidade/possibilidades de uma viagem.

Utilizando a viagem como metáfora da pesquisa, reflito: uma pesquisa acaba? Ou não acaba nunca?

Quando uma pesquisa acaba? O distanciamento geográfico pôs fim a pesquisa? Já não quero mais escrever ou refletir sobre o tema desta tese? Consegui traduzir tudo que vivi com as crianças?

Para compreender as experiências das crianças na sua vida cotidiana no JI, se propôs nesta tese, uma epistemologia para a infância pensada no seu caráter decolonial e interseccional.

Em decorrência da complexidade do objeto de pesquisa, para melhor descrevê-lo e analisá-lo, foi necessária à utilização de três matrizes teóricas distintas: A Sociologia da Infância; os estudos decoloniais (educação intercultural crítica) e a interseccionalidade.

Pôr em diálogo essas distintas teorias exigiu flexibilidade na aplicabilidade da teoria dos estudos decoloniais e interseccionais percebendo como os conceitos se relacionavam no campo da infância.

De maneira a utilizar o diálogo entre as teorias de forma coerente, buscou-se discutir o papel de cada teoria em articulação ao objeto de pesquisa, assim a SI orientou a compreensão das crianças e suas infâncias plurais. No reconhecimento do estatuto das crianças como atores sociais que produzem culturas e que, portanto, é legítimo o estudo a partir delas mesmas.

As crianças são sujeitos, que possuem capacidade de compreensão de como o mundo funciona. Neste sentido objetivei que as crianças fossem o centro das reflexões propostas. Elas ofereceram-me reflexões valiosas para a compreensão da realidade vivida no JI, realidade esta socioculturalmente complexa.

A interseccionalidade orientou a análise empírica, na percepção do entrecruzamento das dinâmicas de opressão e desigualdade que permeiam as relações sociais entre as crianças.

Os estudos decoloniais contribuíram para refletir na herança colonial, que repercute na contemporaneidade em subalternidade das populações negras, indígenas, mulheres, imigrantes, crianças. Ao passo que concede privilégio às populações brancas. As desigualdades foram entendidas, a partir da teoria da decolonialidade.

Foi necessário perceber a natureza do racismo e sua persistência quer seja, por vias da colonialidade do saber, ser e poder, legitima-se o que se vincula ao europeu. Tais conceitos permitiram-me descrever o objeto empírico em seus atravessamentos a uma estrutura sócio-histórica desigual, racista, colonialista. Como alternativa, a Educação Intercultural Crítica emergiu como potência transformadora. Como projeto, como pedagogia contrária ao sistema racista, capitalista, patriarcal, adultocêntrico.

Neste sentido buscou-se refletir e produzir conhecimento acerca das crianças e suas infâncias a partir do “Sul”.

Como alternativa a colonialidade, a cultura negra (suas produções e populações) não foi estudada neste trabalho como objeto de pesquisa, mas como referencial teórico. Desafiei-me a partir, do “sul”.

A partir das críticas a uma epistemologia tradicional da ciência, a fictícia neutralidade científica foi neste trabalho questionada. Ao assumir a perspectiva de que os conhecimentos são situados, as relações de poder foram refletidas, bem como meu lugar e papel na hierarquia do sistema mundo. Ademais, penso se poderia escrever algo que não me toca ou que não me afeta?

Dentre tantos desafios do cotidiano enfrentados pelas crianças de menor idade, elegi um que julgo primordial ser investigado – as consequências do racismo na vida das crianças.

As crianças foram consideradas como sujeitos da pesquisa. Afastei-me da ideia de realizar uma pesquisa sobre crianças, mas sim com as crianças. Foi a partir do convívio cotidiano com as crianças que pude obter respostas às minhas suspeitas, mesmo quando não fazia tantas perguntas. Busquei desconstruir a relação hierárquica entre adultos, como os que sabem e as crianças como as que não sabem. Procurei desenvolver uma escuta de alteridade com elas, a partir da assunção do papel de pesquisadora atípica.

A experiência da pesquisa me permitiu ressignificar as relações étnico-raciais compreendendo as complexidades do cotidiano investigado, pela interseccionalidade.

Olhar para trás me faz refletir no processo de aprendizagem no que poderia ter feito diferente, algumas ideias que me acompanham agora:

- É necessário dispor de tempo e paciência ao adentrar os mundos de vida infantis, as urgências e prazos da pesquisa nem sempre se coadunam com os tempos que precisaremos para construir relação com os sujeitos da pesquisa;

- Ter abertura para o novo; o que inclui até mesmo abandonar a forma com que se vinha fazendo pesquisa até então;

- Embora nunca se possa prevê o que nos espera uma ‘viagem’/pesquisa. A teoria, as pesquisas já realizadas ajudam a estar mais bem preparada para os entraves vividos no campo;

- Estar disposto a construir uma escuta de alteridade com os sujeitos da pesquisa, buscar compreender o que faz com que um sujeito aja de uma determinada forma e não de outra, porque ele age daquela maneira;

- Algumas percepções sobre o grupo obtive no decorrer da pesquisa, penso se era necessário aguardar até o momento de devolutiva da pesquisa. Que contributos a pesquisa-ação pode proporcionar?

- Reconhecer que o erro faz parte do processo de aprendizagem. E que pesquisa é aprendido.

Os fluxos migratórios imprimem novos movimentos populacionais. O papel da escola neste contexto é de promover uma educação intercultural, desde a educação infantil, este é um direito das crianças.

Neste caminhar de compreender as relações étnico-raciais com o grupo do JI, refletiu-se em algumas possibilidades de promover a inter-relação positiva entre as crianças a partir da experiência da pesquisa.

Ressalta-se que não foi observado nenhum posicionamento racista por parte da educadora, não se observaram falas preconceituosas as crianças imigrantes ou negras ou algum tratamento desigual às crianças. Tampouco a educadora valorava como negativa a diversidade, ao contrário evidenciou-se que a diversidade para a educadora constituía-se em positividade.

A postura da educadora era de reconhecimento da participação e da agência das crianças no JI. As crianças eram vistas como competentes, incentivadas a darem opinião, o que as deixava confiante. A educadora estava aberta à escuta das crianças. Ao que reflito que para que ocorra uma educação intercultural com as crianças mais novas, o educador não se pode preincidir destas posturas.

A educadora do grupo em questão possuía uma postura, sobretudo de muito respeito às crianças. Reconheceu-se na educadora intenções/objetividade para que o convívio entre crianças de diferentes pertencimentos étnico-raciais fosse o mais harmônico possível. O que não implicou na ausência de tensões e constrangimentos vividos pelas crianças na sua experiência no grupo multiétnico.

A perspectiva de educação intercultural que se defendeu nesta tese, é a que visa transgredir/transformar as desigualdades estabelecidas. A complexidade da problemática

étnico-racial requer que a educação esteja empenhada em promover mudanças estruturais nas relações desiguais que existem entre negros e brancos.

O reconhecimento da diversidade como riqueza é um caminho, importante, mas que não pode parar nesta conceptualização. Para além considera-se a crítica postulada por Angela Davis: “em uma sociedade racista, não basta não ser racista. É preciso ser antirracista”.

Entende-se que promover uma relação entre as crianças de diferentes pertencimentos étnico-raciais exige criticidade quanto ao fenómeno das desigualdades, nomeadamente, ao racismo, à pobreza.

A interação intercultural diária promovida no convívio na escola com crianças multiétnicas não se traduz automaticamente em educação para a diversidade étnico-racial/educação das relações étnico-raciais.

É necessário enquanto educadores nos educar e nos reeducar. Colocar em questão as relações de poder construídas que privilegiam determinados grupos em relação a outros, porque a construção da identidade social do negro e das populações migrantes dos PALOP foi construída na sociedade portuguesa pela inferiorização, colonização, pela subalternidade.

É preciso, a molde do que indicam as pesquisas brasileiras, reconhecer e problematizar a construção histórica produzida sobre o racismo. Para provocar outras dinâmicas de fortalecimento de identidade das populações historicamente subalternizadas.

Apondo que o caminho de educação intercultural crítica, embora se estime que esta traga grandes potencialidades, não se vislumbra a partir da imposição de um projeto. A construção de um projeto comum de educação se dá pela participação democrática dos múltiplos sujeitos nela envolvidos. Neste sentido requer dialogicidade e criticidade em se reconhecer a história passada de escravismo, colonização, para construir outro projeto de sociedade que supere as dificuldades que a colonialidade trouxe.

O espaço é pedagógico, por isso reconhece-se a importância de diversos objetos culturais (bonecas, cartazes, tecidos, livros) que eduquem quanto à pluralidade cultural.

Produzir a afirmação de cada criança, de sua identidade/pertencimento étnico-racial requer postura política e uma pedagogia comprometida no enfrentamento ao racismo. Que as crianças sejam respeitadas nas suas singularidades e reconhecidas nas suas diferenças.

Toda pesquisa é parcial, limitada e contextualizada. No âmbito das relações étnico-raciais com crianças de um grupo multiétnico de um JI no Porto/Portugal, interseccionadas as categorias estruturais de desigualdades. A pesquisa aponta que: ser imigrante e negra(o) favorece um lugar de isolamento e no silenciamento quando preterido (a) entre os pares.

Ao findar deste trabalho, buscou-se apontar algumas considerações conclusivas e suas limitações. Uma possível questão futura a ser trabalhada em continuidade ao que foi produzido até aqui, diz respeito em como produzir a partir das práticas cotidianas com as crianças políticas públicas que impactem na erradicação das estruturas interseccionadas de opressão, tais como o racismo, o sexismo, a pobreza (que crianças têm sido mais afetadas pela pobreza?). Quais sujeitos e que grupos sociais são os que sofrem com as injustiças do colonialismo, do capitalismo?

Como fazer com que os saberes produzidos na academia atravessem as fronteiras e adentrem as escolas?

Como mobilizar através das pesquisas, políticas públicas que promovam melhores condições de vida, menos desigualdades e uma vida mais justa às crianças?

Às crianças todas.

Que esta tese chegue até vocês.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de; RODRIGUES, Tatiane C. *A criança negra e uma criança e negra*. Diversité (Montrouge), v. 1, p. 1-8, 2009.
- ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. *A sociologia da infância no Brasil: uma área em construção*. Educação, Santa Maria, v. 35, n.1, p. 39-52, jan/abr. 2010.
- ADICHIE, Chimamanda. *O perigo de uma única história*. Ted - Ideas worth spreading. Tradução e legendas por Erika Rodrigues. (2009) <http://www.ted.com/talks/lang/pt-br/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html> Acessado em 28.07.2021.
- ALANEN, Leena. 'Intersectionality' and other challenges to theorizing Childhood. *Childhood*. V. 23(2) 157–161, 2016.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019.
- AMP. Portal da Área Metropolitana do Porto. 2021. Disponível em: <http://portal.amp.pt/es/>.
- ANDRADE, Elaine; FERREIRA, Manuela. *Construir o consentimento informado numa pesquisa com crianças imigrantes: traduções e traições*. Revista Humanidades e Inovação v.7, n.28. 2008.
- AQUINO, Ligia Maria M. L. Leão de; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. *Questões curriculares para a educação infantil e PNE*. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; AQUINO, Ligia Maria Leão de. (Org.). *Educação infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI*. 1ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012, v. 1, p. 69-82.
- ARRIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- BALL, Stephen J. & MAINARDES, Jeferson. *Políticas Educacionais-questões e dilemas*. São Paulo: Editora Cortez, 2011.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. "A mulher negra no mercado de trabalho." *Estudos Feministas*, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Centro de Comunicação e Expressão, Florianópolis, Santa Catarina, 1995 v. 3, n. 2, p. 479-88.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. *Psicologia social do racismo*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze. *Decolonialidade, Atlântico Negro e intelectuais negros brasileiros: em busca de um diálogo horizontal*. Sociedade e Estado, v. 33, n. 1, p. 119-138, Brasília, Jan.-Abr. 2018.

BORGES, Mónica Andreia Brandão Gameira. *Que educação “inter/multicultural” para o jardim de infância? Os livros infantis e os seus efeitos*. 2008. p.164. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade do Algarve, Faro, 2008.

BOURDIEU, Pierre. *Espaço físico, espaço social e espaço físico apropriado*. Estudos Avançados, v. 27, n. 79, São Paulo, 2013.

BRASIL. *Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014*. “Dispõe sobre a reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União”. Brasília, 2014.

CANDAU, Vera Maria. *Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença*. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

CANDAU, Vera. Apresentação. In: CANDAU, Vera. (org.). *Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?* Rio de Janeiro, RJ: 7Letras, 2016.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; MENDIETA, Eduardo. *Introducción: La translocalización discursiva de "Latinoamérica" en tiempos de la globalización*. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; MENDIETA, E. (Org.). *Teorías sin disciplina (latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización em debate)*. México: Miguel Ángel Porrúa, 1998.

CAVALLEIRO, Eliane S. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 1998. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

CAVALLIERI, Fernando; LOPES, Gustavo P. “*Índice de Desenvolvimento Social: comparando realidades microrurbanas da cidade do Rio de Janeiro*”, Coleção Estudos Cariocas. 2008. Disponível em: <http://portalgeo.rio.rj.gov.br/estudoscariocas/ed08.asp>. Acesso em 10/07/2021.

CHOAY, Françoise. *Alegoria do Patrimônio*. Lisboa: Edições 70. 2014.

CORRÊA, Lajara Janaina Lopes. *Um estudo sobre as relações étnicorraciais na perspectiva das crianças pequenas*. 2017. 175 p. Tese (em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo. 2017.

CORSARO, William. A. *A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças Alegoria do Patrimônio*. Educação, Sociedade e Cultura: Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação, Porto, v. 17, p. 113-134, 2002.

CORSARO, William A. *Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas*. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago. 2005.

CORTESÃO, Luiza; PACHECO, Natércia. *O conceito de educação intercultural: interculturismo e realidade portuguesa*. 1991.

CORTESÃO, Luiza. *O arco-íris e o fio da navalha: problemas da educação em face das diferenças: um olhar crítico, uma proposta de análise*. In: RODRIGUES, David (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

CRENSHAW, Kimberlé. "Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics," *University of Chicago Legal Forum*: Vol. 1989: Iss. 1, Article 8. Available at: <http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>

CRENSHAW, Kimberlé. *Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero*. Estudos Feministas. 2002.

DGEEC. Perfil do Docente 2017/2018. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. 2019. Acesso em 23 de janeiro de 2020. [http://www.dgeec.mec.pt/np4/98/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=148&fileName=DGEEC_2019_PerfilDocente1718.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/98/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=148&fileName=DGEEC_2019_PerfilDocente1718.pdf)

DIAS, Lucimar Rosa. et al. *Implementação da Lei 10.639/2003*. In: Paulo Vinicius Baptista da Silva, Katia Regis, Shirley Aparecida de Miranda. (Org.). *Educação e relações étnico-raciais: o estado da arte*. 01ed., 2018, v. 01, p. 01-685.

DORNELLES, Leni Vieira; FERNANDES, Natalia. *Estudos da criança e pesquisa com crianças: nuances luso-brasileiras acerca dos desafios éticos e metodológicos*. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 1, p. 65-78, jan./abr. 2015.

EVARISTO, Conceição. *Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face*. In: MOREIRA, Nadilza Martins de Barros; SCHNEIDER, Liane (Org.). *Mulheres no mundo: etnia, marginalidade e diáspora*. João Pessoa: Ideia; Editora Universitária UFPB, 2005.

EVARISTO, Conceição. "A escrevivência serve também para as pessoas pensarem". Itaú Social. 09 nov. 2020. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/noticias/conceicao-evaristo-a-escrevivencia-serve-tambem-para-as-pessoas-pensarem/>. Acesso em 10/07/2021

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EdUFBA. 2008.

FERNANDES, Florestan, 1965. *A Integração do Negro na Sociedade de Classes*. São Paulo, Cia. Editora Nacional.

FERNANDES, Natália. *Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios*. *Revista Brasileira de Educação* v. 21 n. 66 jul.-set. 2016.

FERREIRA, Edmilson dos Santos. *Infância e microações afirmativas em contextos significativos*. 2019. 230 p. Tese (em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

FERREIRA, Manuela; TOMÁS, Catarina. *O brincar nas políticas educativas e na formação de profissionais para a educação de infância – Portugal (19997-2017)*. *Eccos Revista Científica*. 2019.

FERREIRA, Manuela. “*O pré-escolar faz a diferença?*”: políticas educativas na educação de infância e práticas pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação* Vol 31, nº 2, p. 68-84. 2018.

FERREIRA, Manuela. & NUNES, Angela. *Estudos da infância, antropologia e etnografia: potencialidades, limites e desafios*. Linhas Críticas, vol. 20, núm. 41, 103–123. 2014.

FERREIRA, Manuela “- *Ela é nossa prisioneira!*” – *Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica*. *Revista reflexão e ação*. Santa Cruz do Sul, v.18, n.2. 2010. *Trama Interdisciplinar*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 125-145, maio/ago. 2016.

FERREIRA, Manuela. *Olhares da sociologia sobre a infância, as crianças e a sua educação na produção académica nacional (1995-2005): balanço crítico e contributos da Sociologia da Infância*, Encontro Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea, APS, 2009.

FERREIRA, Manuela. “- *A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!*”: As crianças como atores sociais e a (re) organização social do grupo de pares no cotidiano de um Jardim de Infância. Porto, 2002. Tese (Doutorado) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.

FERREIRA, Manuela. “*Ela é nossa prisioneira*”: questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Reflexão E Ação*, V. 18. N. 2, 151-182. 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15 ed. São Paulo: Paz e terra, 2000.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & Senzala*. Rio de Janeiro: Maia e Schmidt, 1933.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA Maria. (Orgs). *A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais A. Teixeira, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica*. *Educação e Sociedade*, v. 28, 2007.

GENTILI, Pablo Antonio Amadeo. “*Exclusión y desigualdad en el acceso a la educación superior brasileña: el desafío de las políticas de acción afirmativa*”. In: *Caminos para la inclusión en la educación superior*. Chile. V. 5. 2006.

GONÇALVES, Bianca M.. *Existe uma literatura negra em Portugal?*. *Revista Crioula (USP)*, v. 23, p. 120-139, 2019.

GONÇALVES, Davi Silva. *Por uma língua feminista: Uma breve reflexão sobre o sexismo linguístico*. *Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade*, v. 4, p. 99-115, 2018.

GONZALEZ, Lélia. *Racismo e sexismo na cultura brasileira*. In: SILVA, L. A. et al. *Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos*. Ciências Sociais Hoje, Brasília, ANPOCS n. 2, p. 223-244, 1983.

GROSGOUEL, Ramón. "Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global". 2008. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 80, p. 115-147.

GUSMÃO, Neusa M. M.. *Os Filhos da África em Portugal: Antropologia, multiculturalidade e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 315p.

HARAWAY, Donna. "Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial". *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 5, p. 7-41, 2009.

HENRIQUES, Joana Gorjão. *Racismo em português: o lado esquecido do colonialismo*. Edições tinta-da-china, Lda. 2016.

hooks, bell. "Intelectuais negras". *Estudos feministas. Dossiê mulheres negras*. Ano 3, vol. 2, 1995.

hooks, bell. *The issue of self-love. Salvation: Black People and Love*. New York: Harper Collins, 2001.

hooks, bell. *Entrevista ao The Sandspur*. Vol. 112, nº 17, de 2/10/2006.

HOFBAUER, Andreas. *Racismo na Índia? Cor, raça e casta em contexto*. Dossiê Feminismo e antirracismo. *Rev. Bras. Ciênc. Polít.* (16) 2015.

IBGE. *Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil*. Estudos e Pesquisas - Informação Demográfica e Socioeconômica. Nº. 41, 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/apresentacao_censo_superior2018.pdf. Acesso em: 20 de dezembro de 2019.

IVENICKI, Ana; CANEN, Alberto G. . *Metodologia da Pesquisa: rompendo fronteiras curriculares*. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2016. v. 1.

JAVEAU, Claude. *Criança, infância(s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância?* *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 379-389, Maio/Ago. 2005

JUNIOR, Wilson Cardoso; CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Interculturalidade e ensino de artes visuais do Colégio Pedro II*. *Educação*, vol. 43, núm. 4, 2018, pp. 721-740 Universidade Federal de Santa Maria Brasil.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Trad. Jess Oliveira. 1. Ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KOHAN, Walter Omar. *Visões de filosofia: infância*. Alea: Estudos Neolatinos (Online), v. 17, p. 216-226, 2015.

KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. 13ed. São Paulo: Perspectiva 2017.

KURY, Adriano Gama. *Para falar e escrever melhor o português*. 2ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

LARROSA, Francisco. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Revista Brasileira de Educação. no.19. Rio de Janeiro Jan./Apr. 2002.

LEI nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 10 jan. 2003, p.1.

LEI nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em 18/05/2021.

MACHADO, Miguel Fernando. *Quarenta anos de imigração africana: um balanço*, Ler História, 56 | 2009, 135-165.

MAINARDES, Jefferson. *Entrevista com o professor Stephen Ball*. Olhares, Guarulhos, v.3, n.2, p.161-171, Nov. 2015.

MALDONADO-TORRES, Nelson. *A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade*. In SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula [Orgs.]. Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

MALDONADO-TORRES, Nelson. *La descolonización y el giro des-colonial*. Tabula Rasa, núm. 9, julio-diciembre, 2008.

MALDONADO-TORRES, Nelson. *Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto*. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.) El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MALINOWSKI, Bronislaw. *Objetivo, método e alcance desta pesquisa*. In: Alba Z. Guimarães (Org.), Desvendando máscaras sociais. Rio de Janeiro: Francisco Aves. 1975.

MARQUES, João Filipe. *Racismo na sociedade portuguesa contemporânea “flagrante” ou “subtil”?* 2005.

MATA, Inocência. *Estranhos em permanência: A Negociação da identidade portuguesa na pós-colonialidade*. Crítica e Sociedade: revista de cultura política. v.4, n.1, p. 5-34 , 2014.

MEMMI, Albert. *Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MENESES, Maria Paula G. *Os espaços criados pelas palavras – racismos, etnicidades e o encontro colonial*. In: GOMES, Nilma Lino (Org). Um olhar além das fronteiras - educação e relações raciais. Editora Autêntica. 2007.

MIGNOLO, Walter. *La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa Editorial, 2007.

MIGNOLO, Walter D.. *Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade*. *Rev. bras. Ci. Soc.* [online]. 2017, vol.32, n.94 [cited 2021-03-31], e329402. Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092017000200507&lng=en&nrm=iso>.

MIGNOLO, Walter. *A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade*. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103.

MIGNOLO, Walter. *Decolonialidade como o caminho para a cooperação*. 2013. Entrevista disponível em: < http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5253&secao=431 >. Acesso em 15.07.2019.

MIGNOLO, Walter. *Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política*. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, n. 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter. *Histórias Locais/Projetos Globais. Colonialidade, Saberes Subalternos e Pensamento Liminar*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. *Os esplendores e as misérias da “ciência”*: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: Boaventura de Sousa Santos (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: “um discurso sobre as ciências” revisitado*. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2004.

MIGNOLO, Walter. *Pensamento decolonial, desprendimiento y apertura*. In.: MIGNOLO, Walter (org.), *Habitar la frontera: sentir y pensar la descolonialidad*. Barcelona: CIDOB, 2015.

MINAYO, Maria C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. *Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos*. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2003, n.23.

MOTTA, Renata Soares. *“Anda lá fora”*: Um olhar sobre as inter-relações crianças, natureza e educação. Porto, 2020. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.

MUNANGA, Kabengele. *A questão da diversidade e da política de reconhecimento das diferenças*. *Crítica e Sociedade: revista de cultura política*, v. 4, p. 34-45, 2014.

NASCIMENTO, Maria Leticia. *Algumas ideias para uma reflexão sobre infância e interseccionalidade*. Apresentação de Trabalho/Comunicação no VI Congresso Internacional de Pedagogia Social & Simpósio de Pós-Graduação, realizado na Universidade Presbiteriana Mackenzie, campus de São Paulo. 2018.

NUNES, Mighian Danae Ferreira. *Mandingas da infância: as culturas das crianças pequenas na escola municipal Malê Debalê*. 2017. 431 p. Tese (em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

OCEPE. *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: DEB/ME. 2016.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil*. *Educ. rev.* [online]. 2010, vol.26, n.1, pp.15-40.

OLIVEIRA, Iolanda. *Educação e Relações Raciais: discutindo o percurso da igualdade formal para a igualdade substantiva na educação brasileira*. *Educação em Foco (Juiz de Fora)*, v. 19, p. 85-110, 2014.

OLIVEIRA, Iolanda. *Espaço docente, representações e trajetórias*. In: Iolanda de Oliveira. (Org.). *Cor e Magistério*. 1ed. Rio de Janeiro/Niterói: Quartet/Eduff, 2006, v. 1, p. 93-150.

PADILHA, Beatriz; Ortiz, Alejandra. *Fluxos migratórios em Portugal: do boom migratório à desaceleração no contexto de crise. Balanços e desafios*. *REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 20. 2012.

PAIS, Cristina Elisabete Monteiro Pais. *As relações pluriétnicas entre crianças com origens culturais diversas – portuguesa, russa, cabo-verdiana e cigana – num jardim de infância*. 2008. 175p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade do Porto, Porto. 2008.

PAULA, Elaine de. *“Vem brincar na rua!” Entre o quilombo e a Educação Infantil: capturando expressões, experiências e conflitos de crianças quilombolas no entremeio desses contextos*. 2014. 355 p. Tese (em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2014.

PEREIRA, Erika Jennifer Honorio. *“Tia, existe flor preta?”: educar para as relações étnico-raciais*. 2015. 183 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2015.

PEREIRA, Mariana Abrunhosa. *As transformações urbanas nos últimos doze anos no centro histórico de Vila Nova de Gaia, Cidades* [Online], 35 | 2017. Acesso em 21 de janeiro de 2020. URL: <http://journals.openedition.org/cidades/575>

PERES, Gessiane Ambrosio Nazario. *O desafio da mudança: educação quilombola e luta pela terra na comunidade quilombola Caveira do Rio de Janeiro*. 2020. 318p. Tese (Tese em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2021.

PIZA, Edith. *Porta de vidro: entrada para branquitude*. In: CARONE, Iray e BENTO, Maria Aparecida da Silva (org.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

PORDATA. *Base de dados Portugal contemporâneo*. Disponível em: <https://www.pordata.pt/Home>

PORTO Cláudio, RÉGNIER, Karla. *O Ensino Superior no Mundo e no Brasil – Condicionantes, Tendências e Cenários para o Horizonte 2003-2025*. Uma Abordagem Exploratória. Brasília, dezembro 2003. <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ensinosuperiormundobrasiltendenciascenarios2003-2025.pdf> Acesso em 10/07/2021.

PORTUGAL. *Lei n.º 37/81* - Diário da República n.º 228/1981, Série I de 1981-10-03.

PORTUGAL. *Lei Orgânica n.º 2/2020* – Diário da República n.º 219/2020, Série I de 2020-11-10, páginas 2 – 15.

PORTUGAL. *Lei Orgânica n.º 2/2018* - Diário da República n.º 128/2018, Série I de 2018-07-05, páginas 2895 – 2902.

QUIJANO, Aníbal. “‘Raza’, ‘Etnia’ y ‘Nación’ en Mariátegui: Cuestiones Abiertas”, in Roland Morgues (org.), José Carlos Mariátegui y Europa: El Otro Aspecto del Descubrimiento. Lima, Perú: Empresa Editora Amauta S.A., 2013. P.167-187.

QUIJANO, Aníbal. *Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina*. *Estud. av.* [online]. 2005, vol.19, n.55, pp.9-31.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder e classificação social*. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Org.). *Epistemologias do sul*. Coimbra: Almedina, 2010. p. 73-116.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo y América Latina*. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-277.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidad del Poder y Des/Colonialidad del Poder*. Conferencia dictada en el XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, 2009, p. 1-15.

ROCHA, Cristina; FERREIRA, Manuela. “...Porque agora as crianças são bebés!”: *Mudanças percebidas na educação familiar e no jardim de infância por educadoras de infância em Portugal* – O caso da alimentação. 2016. Trama Interdisciplinar. Vol. 7 Nº 2.

ROSEMBERG, Fúlvia. *A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais*. In: BENTO, M. A. S. (Org.). *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), 2012. p. 11-46.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Políticas educacionais e gênero: um balanço dos anos 1990*. *Cad. Pagu* [online]. 2001, n.16, pp.151-197.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem Lúcia. *A convenção Internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões*. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.141, set./dez. 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula [ORGS.]. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Aretusa. *Educação das relações étnico-raciais na creche: espaço-ambiente em foco*. 2018. 230 p. Tese (em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa, "*Epistemologies of the South and the Future*", *From the European South: a transdisciplinary journal of postcolonial humanities*, 1, 2016.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Construindo as Epistemologias do Sul: Antologia Esencial. Volume I: Para um pensamento alternativo de alternativas* / Boaventura de Sousa Santos; compilado por Maria Paula Meneses... [et al.]. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Estado e sociedade na semiperiferia do sistema mundial: o caso português*. *Análise Social*, vol. XXI (87-88-89), 1985.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Toward a New Common Sense: Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition*. Nova Iorque: Routledge. 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula [orgs.]. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Cláudia Elizabete. *Formação Docente: considerando a abordagem da diversidade étnico-racial e da diferença na educação infantil como ações de cuidar e educar*. 2015.181 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2015.

SANTOS, Aretusa & VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. *Relações étnico-raciais na creche Ubuntu*. Editora Apris, 2021.

SANTOS, José Antônio dos. *História e cultura afro-brasileira e movimento negro*. Momento (RioGrande), v.22, p.48, 2013.

SARMENTO, Manuel J. *Geração e alteridade: interrogação a partir da sociologia da infância*. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.26, n.91, 2005, p. 361-378.

SARMENTO, Manuel J.; PINTO, Manuel. *As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo*. In PINTO, M.; SARMENTO, M.J. (coords.) *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, Manuel J.; MARCHI, Catarina de Cássia. *Radicalização da infância na segunda modernidade: Para uma Sociologia da Infância crítica*. *Configurações*, 4 | 2008.

SCHUCMAN, L. V. *Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”*: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 122f. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SEF/GEPF. *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo 2018*, Serviço de Estrangeiros e Fronteiras, 2019. Acesso em 21 de janeiro de 2020. <https://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa2018.pdf>

SPIVAK, G. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SOUZA, Josiane Nazaré Peçanha. *Nossos passos vêm de longe: o ensino de História para a construção de uma Educação Antirracista e Decolonial na Educação Infantil*. 2018. 134 p. Dissertação (Mestrado em ensino de História) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1990.

VALA, Jorge; BRITO, Rodrigo & LOPES, Diniz. (2015). *Expressões dos racismos em Portugal*. 2.^a ed. Online. (Estudos e investigações; 11) - Lisboa: ICS. Imprensa de Ciências Sociais.

VASCONCELLOS, Vera M. R.; GIL, Márcia O. G.; CAMPOS, Maria I. F. (Org.). *Políticas Públicas de Educação Infantil*. 1. ed. Petrópolis? RJ: DP et Alii editora Ltda., 2020. v. 1. 183p.

VASCONCELLOS, Vera; SARMENTO, Manuel Jacinto. *Infâncias (in)visíveis*. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2007.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: VELHO, G. Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Zahar, 1987

VIEIRA, José Jairo. *As assimetrias de cor/raça e gênero da educação: O papel da universidade no tocante à exclusão*. In: Monica Pereira dos Santos. (Org.). Universidade e Participação 3: Tecendo diálogos. 1ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2016, v. 1, p. 157-177.

VIEIRA, José Jairo; VIEIRA, A. L. C. . *O cenário de ação afirmativa e a desconstrução da elitização no Ensino Superior*: Notas para uma agenda de ação. O Social em Questão, v. 17, p. 39-58, 2014.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad Crítica y Educación Intercultural*. In: Construyendo Interculturalidad Crítica. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello: La Paz, 2010.

WALSH, Catherine. *Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial*. Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). V. 05, N. 1, Jan.-Jul., 2019.

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. *“La interculturalidad en la Educación”*. Ministerio de Educación – 2005.

WALSH, Catherine (Ed.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

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, 2009.

XAVIER, Giovana. *Esculpiendo a 'Nova Mulher Negra': feminilidade e respeitabilidade nos escritos de algumas representantes da raça nos EUA (1895-1904)*. *Cadernos Pagu* (UNICAMP. Impresso), v. 01, p. 255-287, 2012.