



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA

Departamento de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

RENATA CARNAUBA DE SOUSA DA SILVA

**DIFERENÇA, INTERSECCIONALIDADE E CULTURAS DAS INFÂNCIAS:
TESSITURAS DOCENTES SOBRE O RACISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Feira de Santana – BA

2025

RENATA CARNAUBA DE SOUSA DA SILVA

**DIFERENÇA, INTERSECCIONALIDADE E CULTURAS DAS INFÂNCIAS:
TESSITURAS DOCENTES SOBRE O RACISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de concentração em Culturas, diversidade e linguagens

Orientador: Prof. Dr.º Charles Maycon de Almeida Mota

Feira de Santana – Bahia

2025



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (UEFS)
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/1976
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/1986
Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 9.271 de 14/12/2004
Recredenciada pelo Decreto nº 17.228 de 25/11/2016

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

RENATA CARNAUBA DE SOUSA DA SILVA

“DIFERENÇA, INTERSECCIONALIDADE E CULTURAS DA INFÂNCIA: TESSITURAS DOCENTES SOBRE O RACISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL”.
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na linha de Culturas, diversidade e linguagens, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 25 de março de 2025



Documento assinado digitalmente
CHARLES MAYCON DE ALMEIDA MOTA
Data: 25/03/2025 21:53:37-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof/a. Dr/a. Charles Maycon de Almeida Mota Orientador/a – UEFS



Documento assinado digitalmente
ANA LUCIA GOMES DA SILVA
Data: 27/03/2025 12:49:25-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof/a. Dr/a. Ana Lucia Gomes da Silva Primeiro/a Examinador/a – UNEB

Prof/a. Dr/a. Luciana de Araujo Pereira Segundo/a Examinador/a – UEFS



Documento assinado digitalmente
MARTA ALENCAR DOS SANTOS
Data: 26/03/2025 16:53:04-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof/a. Dr/a. Marta Alencar dos Santos Terceiro/a Examinador/a – UEFS

RESULTADO: Aprovada

Av. Transnordestina, S/N – Novo Horizonte Feira de Santana – Bahia – Brasil

Home Page: <http://www.ppge.uefs.br/> / E-mail: ppge@uefs.br / Telefone: (75) 3161-8871

Ficha Catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS

Silva, Renata Caraubá de Sousa da

S583d Diferença, interseccionalidade e culturas das infâncias: tessituras docentes sobre o racismo na educação infantil. / Renata Caraubá de Sousa da Silva. – 2025.
101f.: il.

Orientador: Charles Maycon de Almeida Mota
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, Feira de Santana, 2025.

1.Racismo. 2.Pesquisa (auto)biográfica. 3.Cultura das infâncias. 4.Identidade e diferença. 5.Interseccionalidade I.Mota, Charles Maycon de Almeida, orient.
II.Universidade Estadual de Feira de Santana. III.Título.

CDU: 373.3:323.12

Maria de Fátima de Jesus Moreira - Bibliotecária - CRB-5/1120

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus, que me proporcionou este momento. Gostaria de destacar que há cerca de três anos atrás estava finalizando meu Trabalho de Conclusão de Curso e que não imaginava que em tão pouco tempo estaria de volta à universidade, só que para concluir o meu mestrado. “Deus ainda realiza sonhos!”

Agradeço à minha mãe Domicé (in memoriam). Mãe, toda vez que conseguir alcançar uma conquista vou me lembrar do dia que te contei que havia passado no vestibular da UEFS. A sua voz de felicidade com a notícia no telefone. Não pude participar da festa de formatura, queria muito tocar a música “Dona Cila” de Maria Gadu. Não foi possível na época, mas registro aqui os trechos mais importantes que me lembram a senhora “[...] *Se queres partir, ir embora, me olha da onde estiver, que eu vou te mostrar que estou pronta, me colha madura do pé [...].*” Te amo!!!

Às minhas filhas Danielle e Natália, que são tudo para mim. As mulheres da minha vida.

Ao meu irmão Ricardo que sempre me apoiou nas horas difíceis e ao pai das minhas filhas, Daniel. Sou grata por ter me ajudado e a ser a minha rede de apoio especialmente com as nossas filhas para que eu pudesse estudar.

Ao meu orientador Charles. Tudo que eu escrevo aqui é pouco para mensurar a sua condução em minha trajetória formativa. Entrei pequena no Mestrado e hoje cresci, entendendo que este lugar me pertence, nem que seja arrombando as portas ou entrando pelas frestas. Você é a personificação da amorosidade freiriana!!!

Ao GEPEI/UEFS - Grupo de Pesquisa em Educação Inclusiva da UEFS pela minha participação nesses anos e ao Grupo Infâncias Negras/Corpo Território-decolonial, pelo recente acolhimento e por me proporcionar conhecimentos aos quais cada vez mais me instiga a querer estar presente. Gratidão!!!

Aos meus docentes, amigos e colegas da turma de 2023 do Mestrado em Educação, em especial Karolyne, que se tornou para além de uma colega, uma amiga para a vida. E as professoras Edileusa e Vera do Colégio Interagir, que me apoiaram de modo direto, na compreensão de que a formação docente é contínua.

E não poderia deixar de me agradecer por lutar e concluir um Mestrado aos 42 anos de idade. A minha rede de tear está pronta! Que as minhas narrativas em conjunto dos outros ecoem por toda parte!!!!

RESUMO

A pesquisa buscou compreender como as professoras percebem a manifestação de racismo nas relações entre as crianças da Educação Infantil. O percurso metodológico pautou-se em uma abordagem qualitativa, através da pesquisa (auto)biográfica com a influência da pesquisa narrativa. Com relação aos dispositivos de pesquisa em campo, elegi as entrevistas narrativas e o diário narrativo etnográfico. As colaboradoras da pesquisa são duas professoras do grupo 4 e 5, de um Centro Municipal de Educação Infantil da cidade de Feira de Santana-Bahia, com o aporte do movimento compreensivo-interpretativo, a partir da leitura compreensiva das narrativas. As principais bases teóricas têm a fundamentação de autores a partir da Teoria dos Estudos Culturais, com as seguintes categorias teóricas - Identidade e diferença: Hall (1998); Baumann (2001); Skliar (2003), Bhabha (2005), Silva (2007, 2016); Woodward (2007); Candau (2008; 2011) e Mota (2019); Diferença, racismo e interseccionalidade na educação: Crenshaw (2004), Akotirene (2019) e Collins (2020) e Culturas das Infâncias: Bujes (2002), Quintero (2005), Borba (2008) e Coelho (2019), Cavalleiro (1998,1999), Gomes (2003, 2019 , 2023) e Santos (2024). A pesquisa concluiu que as professoras concebem a manifestação de racismo entre crianças (inclusive estrutural dentro das escolas), porém ainda têm dificuldade para perceberem em seu próprio âmbito escolar, até mesmo negando a existência entre as crianças de sua turma.

Palavras-chave: Identidade e diferença; racismo; interseccionalidade; pesquisa (auto)biográfica; culturas das infâncias.

ABSTRACT

The research sought to understand how teachers perceive the manifestation of racism in relationships between children in Early Childhood Education. The methodological path was based on a qualitative approach, through (auto)biographical research with the influence of narrative research. Regarding the research devices in the field, I chose narrative interviews and the ethnographic narrative diary. The research collaborators are two teachers from groups 4 and 5, from a Municipal Early Childhood Education Center in the city of Feira de Santana-Bahia, with the contribution of the comprehensive-interpretative movement, based on the comprehensive reading of the narratives. The main theoretical bases are based on authors from the Theory of Cultural Studies, with the following theoretical categories - Identity and difference: Hall (1998); Baumann (2001); Skliar (2003), Bhabha (2005), Silva (2007, 2016); Woodward (2007); Candau (2008; 2011) and Mota (2019); Difference, racism and intersectionality in education: Crenshaw (2004), Akotirene (2019) and Collins (2020) and Cultures of Childhoods: Bujes (2002), Quinteiro (2005), Borba (2008) and Coelho (2019), Cavalleiro (1998, 1999), Gomes (2003, 2019, 2023) and Santos (2024). The research concluded that teachers understand the manifestation of racism among children (including structural racism within schools), but still have difficulty perceiving it in their own school environment, even denying its existence among the children in their class.

Keywords: Identity and difference; racism; intersectionality; (auto)biographical research; cultures of childhoods.

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIPA	Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica
EI	Educação Infantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LGBTQIAPN+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans, Queer/questionando, Intersexo, Assexuais/arromânticas/agênero, Pan/poli, Não-binárias e o sinal de mais representa a diversidade de orientações sexuais e identidades de gênero da comunidade.
MESPED	Mesa de Pedagogia
REDA	Regime Especial de Direito Administrativo
SI	Sociologia da Infância
TCLE	Termo de Compromisso Livre e Esclarecido
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UATI	Universidade Aberta da Terceira Idade

LISTA DE FIGURAS

Figuras 1 e 2 – Obra “A redenção de Cam” de Modesto Brocos (1895)/Foto de minha mãe e minha filha (2017).....	12
Figura 3 – Diário de bordo da disciplina de Fundamentos do Ensino de Ciências nos anos iniciais (2021).....	19
Figura 4 – Participação na mesa do evento online promovido pelo curso de Pedagogia da UEFS - 1º MESPED (2021).....	25
Figura 5 – Modelo da carta subjetiva.....	26
Figura 6 – Imagem da estrutura de um tecido.....	31
Figura 7 – Imagem da estrada a caminho da escola.....	33
Figuras 8 e 9 – Imagens da área externa da escola.....	33
Figura 10 – Fotos das escolas antes da reinauguração.....	34
Figura 11 – Sobreposições na Interseccionalidade.....	57
Figura 12 – Encontro com pensamento de Collins nas paredes de meu quarto (2020).....	58
Figura 13 – Aula virtual do Curso de Extensão de Pedagogia Feminista Negra.....	62
Figura 14 – Minha apresentação na X CIPA (Salvador/BA).....	65
Figura 15 – Minha foto da pré-escola aos 5 anos de idade.....	74
Figura 16 – Fotos de desenhos das crianças da escola (lócus da pesquisa).....	80

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: MINHA REDE DE TEAR - COMO CHEGUEI ATÉ AQUI?	10
1. PRIMEIROS PONTOS: TECENDO O PERCURSO METODOLÓGICO	18
1.1 A PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA SOB A INFLUÊNCIA DO MOVIMENTO DE AUTOFORMAÇÃO, HETEROFORMAÇÃO E A ECOFORMAÇÃO	23
1.2 “NÃO É PRECONCEITO RACIAL, É RACISMO!” A RESSIGNIFICAÇÃO DA PESQUISA	28
1.3 A ENTRADA NO CAMPO: NO ENTRELAÇAR DOS FIOS DAS NARRATIVAS DA PESQUISADORA E DAS NARRATIVAS DOCENTE	30
2. “REDE NO TEAR”: IDENTIDADE E DIFERENÇA	43
2.1 NO EMARANHADO DOS PONTOS DA REDE: REVENDO QUESTÕES DE IDENTIDADE E DIFERENÇA	45
2.2 DIFERENÇA, INTERSECCIONALIDADE E RACISMO NA EDUCAÇÃO	49
2.2.1 Um lugar de cura: o reencontro com a teoria feminista negra	61
3. CULTURAS DAS INFÂNCIAS	70
3.1 A CRIANÇA COMO SUJEITO DA EXPERIÊNCIA	70
3.2 “CRIANÇA BOA É CRIANÇA COMPORTADA!”: O QUE OS ESTUDOS SOBRE ANTROPOLOGIA E SOCIOLOGIA NOS DIZEM SOBRE CULTURAS DAS INFÂNCIAS	73
3.2.1 Por uma decolonização da sociologia da infância	77
3.3 NO ARREMATE DA REDE: NOTAS DE CAMPO, AS CRIANÇAS E AS NARRATIVAS DOCENTES	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS	88
APÊNDICES	
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	93
ANEXOS	
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	96

INTRODUÇÃO: MINHA REDE DE TEAR - COMO CHEGUEI ATÉ AQUI?

Ao decidir aprofundar a minha pesquisa num Programa de Pós-Graduação em Educação, concomitantemente percebo que não somente vou escrever sobre algo tão contemporâneo, mas problematizar um tema, que para além dos modismos, provoca dores, feridas e impactos, consequência de processos históricos e socioculturais. E este “aprofundar” na pesquisa não é um simples mergulho nos aspectos teóricos e epistemológicos, mas também uma transformação político-social, ou seja, a partir de um movimento de pesquisa contra-hegemônico.

Graças à sua flexibilidade, a pesquisa acadêmica se refaz a todo instante e, assim como a lapidação de uma pedra preciosa, no qual o objeto se transforma após receber o tratamento necessário, a investigação também se renova ganhando novos contornos e rumos. Este trabalho me envolve, me desperta e faz enxergar o elo existente entre a temática e as minhas experiências pessoais e estas, influenciaram de modo particular, a escolha do tema.

Deste modo, evoco as minhas experiências no período da graduação e reencontro a “minha rede de tear”. De cunho metafórico e poético, um termo cunhado por mim no sexto semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia, na disciplina de Avaliação Educacional, durante a produção do meu primeiro artigo científico em 2019, ao qual também foi o meu primeiro contato com a perspectiva das narrativas (auto)biográficas. Sendo assim, num processo de autorreflexão, me aproprio novamente deste termo para redefinir não somente um processo de aprendizagem, mas um movimento de transformação política.

A minha rede de tear começa a ser tecida e a linha para coser vem das minhas trajetórias, dos meus passos que começaram há 42 anos atrás. Entender quem sou dentro do processo, é fundamental para compreender a escolha do tema da pesquisa. Por isso é relevante pensar no movimento que se institui: *Como cheguei até aqui?*

Sou Renata, mulher cis, negra de pele clara, mãe de Danielle e Natália, oriunda da capital de São Paulo, mais precisamente no conjunto habitacional Teotônio Vilela, na zona leste da cidade. Filha de nordestinos que foram para a capital durante a década de 70 trabalhar numa indústria de produtos químicos. Se

conheceram e sem demora, logo se casaram. Primeiro, nasceu meu irmão, no final desta mesma década e em seguida, venho ao mundo, cinco anos depois.

Devido ao contato direto com os produtos químicos e com bebidas alcóolicas, meu pai faleceu precocemente aos 42 anos de idade. Minha mãe, que era uma simples dona de casa, tornou-se a viúva e ao mesmo tempo, a dona da sua história. Sem romantizar, ela sofreu com o racismo e as dores de ser uma mulher preta retinta, de classe baixa, aos 40 anos de idade, que para sustentar seus filhos, teve que ser faxineira do prédio ao qual morava e a diarista de várias senhoras de família na capital paulista (estas foram as únicas oportunidades surgidas, já que não tinha sequer o Ensino primário¹ completo). Desse modo, aos 10 anos, também me tornei a “filha da viúva”, e por isso, fui alvo de muitos preconceitos desde pequena e que me fez querer ser a filha de pele clara da mulher negra retinta - um processo de embranquecimento - para tentar amenizar as discriminações sofridas.

O processo de embranquecimento aqui no Brasil ocorreu entre os séculos XIX e XX e emergiu da elite brasileira, com o apoio de vários cientistas e intelectuais da época. Um projeto para extinguir pessoas que não correspondiam a um padrão branco europeu, denominado de “Teoria do embranquecimento”, com o objetivo de “melhorar e evoluir” a população de nosso país através da miscigenação. A obra “A redenção de Cam” (1895) é um exemplo deste recorte histórico e evidencia de forma latente este processo de clareamento e higienização social - na obra, a avó negra levanta as mãos para os céus para agradecer a dádiva de ter sido “purificada” a raça, devido a filha “mulata”, ter dado à luz a um filho branco.

Confesso que a primeira vez que tive acesso a esta imagem, me senti bastante impactada. Parecia a pintura da minha história familiar, ou seja, três gerações dela encontravam-se destacadas naquela obra. Particularmente, entendi o quanto este embranquecimento foi incutido, principalmente pela influência dos posicionamentos da minha mãe. Apesar de nunca ter sido vista como a “macaca” da escola, as minhas lembranças não me deixam esquecer o fato de sempre querer ser a “menina branca de cabelos lisos e pretos”. Imaginava também que ao me casar com um homem branco, teria maior aceitação na sociedade e, por

¹ Ensino primário: como era dito antigamente, que hoje chamamos de Ensino Fundamental I.

consequente, o preconceito seria menor.

Figura 1 e 2 – Obra “A redenção de Cam” de Modesto Brocos (1895)/Foto de minha mãe e minha filha (2017)



Fonte: Enciclopédia Itaú Cultural



Fonte: Arquivo pessoal

Minha mãe continuou sendo uma forte influência em minha vida. Ela enveredou pelos caminhos da religião cristã e me engajei com ela, no meio evangélico, durante toda a minha adolescência. Percurso este que me encaminhou também ao encontro de um casamento precoce aos 18 anos de idade. Com o nascimento das minhas filhas, vieram também os papéis múltiplos relacionados do ser mãe: ser mulher, mãe, dona de casa e trabalhadora no comércio de Feira de Santana². A maternidade me transforma, contudo, ela também me poda. Me afasto do meu sonho adentrando na lógica capitalista do trabalho por cerca de 15 anos consecutivos e para além disso, por um motivo muito válido naquele período: desenvolver uma atividade remunerada para colaborar no provimento das despesas familiares.

Minha grande mudança começa a partir da crise no setor. Desse modo, aproveito para me matricular no cursinho pré-vestibular comunitário da prefeitura de Feira de Santana. Em 2017, após seis meses de cursinho, fui aprovada aos 35 anos de idade, no vestibular da Universidade Estadual de Feira de Santana, no curso de Licenciatura em Pedagogia, e assim, recomeço a minha trajetória profissional do zero, ao desistir do ramo administrativo para ingressar na área da educação.

² Feira de Santana: município localizado no interior da Bahia, a 108 quilômetros da capital do estado, Salvador, com a qual se liga através da BR-324.

Sobre a maternidade, não poderia deixar de destacar as dificuldades encontradas antes mesmo de adentrar à universidade. No momento em que vi o meu nome na lista de aprovados do vestibular, comecei a “saltar de alegria”, no entanto, logo em seguida, fui invadida por um sentimento de tristeza ao lembrar os percalços enfrentados anteriormente. No mesmo período, descobri que minha mãe estava com um câncer em estágio avançado.

Ao cursar o pré-vestibular, recebi muitas críticas por deixar um bebê de dois anos de idade com o meu companheiro até às 10 horas da noite e ainda ouvia frequentemente, pedidos dele para abandonar o cursinho.

Apesar de todos os problemas, consegui me matricular na graduação, porém seis meses depois, minha mãe faleceu. Sem hesitar, digo que foi um dos momentos mais difíceis da minha vida. Processar a perda de uma pessoa que amava tanto e também era a minha maior rede de apoio, foi extremamente doloroso. Como prosseguir sem seu apoio, estando emocionalmente desgastada?

Quem já foi acompanhante de algum familiar durante o seu tratamento em hospitais de oncologia compreende bem o que estou relatando.

Diante da situação, só tive duas opções: a primeira seria desistir e tentar novamente, talvez em outra oportunidade, ou a segunda reunir forças para continuar, mesmo ainda abalada com todos os acontecimentos e tentar construir uma nova rede de apoio. Preferi escolher a segunda.

Esta nova rede principal de apoio, inicialmente não veio por parte do meu âmbito familiar. Um movimento que se apresentou ao encontrar dentro da academia, pessoas nas suas diferenças, mas que se identificaram de imediato, devido suas vivências em processos de exclusão na sociedade. Cinco mulheres, ou melhor dizendo, cinco histórias de vida que foram se constituindo no ambiente acadêmico e que por cinco anos representaram a resistência de um grupo que acessou e permaneceu na universidade em meio às adversidades. Assim, posso afirmar que a constituição de pares em conjunto com o engajamento estudantil, são fatores que fomentam o sentimento de pertencimento dos estudantes e corroboram para a sua permanência no âmbito acadêmico.

Em relação ao engajamento estudantil, a minha experiência se deu através da minha inserção nos projetos voluntários de extensão, na residência pedagógica, nos estágios não obrigatórios e na Iniciação Científica. Iniciei como voluntária em

projetos de extensão sendo auxiliar de alfabetização no Projeto Alfagaris³ e oficina de jogos pedagógicos para idosos na UATI na Universidade Estadual de Feira de Santana, para posteriormente começar uma importante etapa: estagiária da Educação Infantil no município de Feira de Santana. No estágio não-obrigatório no âmbito da Educação Infantil (2019-2020) observei diversos casos (e até mesmo conflitos entre as crianças), aspectos que me instigaram a querer entender mais sobre a manifestação preconceituosa entre as crianças antes mesmo de escolher o tema de pesquisa.

Ao refletir sobre a maternidade, compreendo-a atualmente como um importante fator de influência de algumas das minhas escolhas na docência, e para além disso, também influencia intrinsecamente a minha imagem profissional. Este ponto me inquieta em muitos sentidos, devido a nossa sociedade ainda nos dias atuais, insistir numa concepção errônea que nos define como “tias” da educação, ou até mesmo “cuidadora de crianças”.

Conforme as palavras de Freire (1997) ensinar exige certa militância, implica assumir uma profissão, um compromisso político. Para o educador, a não aceitação da identificação da professora com a figura da tia, não menospreza a tia em si, mas quando uma professora aceita o título de “tia”, retira a sua responsabilidade profissional e automaticamente, interfere na sua formação política. De fato, nunca aceitei este termo e para a minha surpresa, não eram somente as crianças que insistiam em utilizá-lo, mas até mesmo os seus familiares reforçavam essa identificação.

Por ser mãe e professora, fui compreendida por inúmeras vezes como uma “ótima cuidadora” e a “tia” generosa da Educação Infantil. Este entendimento desvaloriza principalmente profissionais que compreendem a educação não somente enquanto prática, mas como ciência da educação, e que necessariamente não são mulheres e nem são mães, ou seja, esta compreensão corrobora com o processo de precarização docente.

Em seguida, ainda em 2020, no contexto da pandemia, a oportunidade de participar da Iniciação Científica foi um diferencial durante a formação, com a pesquisa sobre o preconceito entre os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. As

³ Alfagaris: projeto de extensão da UEFS em parceria com a empresa Sustentare, que tem o objetivo de promover a alfabetização e letramento dos garis em Feira de Santana/BA.

respostas dos estudantes foram importantes para despertar o interesse para pesquisar a partir desse âmbito. A forma como eles reagiram ao preconceito: com indiferença, de forma traumática, evidenciaram a necessidade de ressignificá-lo e fortaleceram o papel relevante da escola para o desenvolvimento de uma educação contra a violência desde a infância.

As narrativas de minha história pessoal em consonância com a minha trajetória formativa são como as tessituras de uma rede. Os novelos de fios são como partes da história que se unem, entre urdiduras⁴ e tramas⁵, nas vicissitudes do tear da vida. Sendo assim, agora consigo compreender que os entrelaçamentos da minha construção identitária, no qual revelam os meus passos, e esclarecem como cheguei até o meu objeto de estudo.

O racismo na infância apresenta dimensões que impactam na autoconfiança das crianças, na socialização de saberes entre elas, nas oportunidades para adquirir habilidades e conhecimentos, nas relações parentais, na sua saúde física e mental, na sua construção identitária, e estas estão diretamente ligadas à população negra e as crianças pequenas são as primeiras a sentir os efeitos da discriminação racial. Compreender o racismo e seus efeitos na infância requer pensar os modos como ele se instaura no país através de uma lógica orientada pela raça, negando-a mais do que a admitindo como componente fundamental. (NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA, 2021).

E com a ressignificação da pesquisa, para discorrer sobre a manifestação de racismo no contexto da Educação Infantil, parto da premissa de que antes, é preciso trazer a discussão sobre identidade e diferença, interseccionalidade e culturas das infâncias.

O objetivo geral deste estudo é compreender as manifestações de racismo nas relações entre as crianças da Educação Infantil a partir das narrativas de professoras em seu cotidiano escolar. É o fruto de todo um percurso acadêmico que se entrecruza com a construção da minha trajetória no curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual em Feira de Santana em convergência

⁴ Urdiduras: conjunto de fios - verticais - colocados em primeiro lugar, paralelos uns aos outros, no sentido do comprimento do tear.

⁵ Tramas: segundo conjunto de fios - horizontais - que é passado no sentido transversal, entre os fios da urdidura, pela abertura chamada cala (quando os fios são levantados e abaixados alternadamente).

com aspectos de minha história de vida.

Diante disso, compreendo que dois momentos foram cruciais durante a graduação, para a escolha do tema de pesquisa; o primeiro refere-se a mais tenra idade. No que diz respeito ao processo de produção desta pesquisa, a minha infância também entra como um elemento importante, pois o racismo, por muitas vezes, fez parte de meu contexto, de modo explícito ou sutil.

Assim como uma rede de qualidade precisa de matéria-prima de boa qualidade para ser produzida, a pesquisa se torna relevante a partir do momento em que se demonstra a sua importância para a sociedade, para a comunidade científica, sem esquecer justificar a sua relevância pessoal. Destaco também a existência de poucas produções atuais específicas sobre o racismo no âmbito da Educação Infantil associado à uma perspectiva interseccional e a temática aponta ainda, a relação com culturas das infâncias e Infâncias Negras, com pretensões de contribuir para as discussões na área, no sentido de favorecer a criação de boas intervenções e práticas escolares como formações específicas para o enfrentamento ao racismo e à discriminação nesta etapa escolar.

Por esses motivos, surgiu a questão central: *Como as professoras percebem a manifestação de racismo nas relações entre as crianças da Educação Infantil?* e outras questões direcionadoras: Qual a concepção das professoras acerca do racismo? Há comportamentos/atitudes racistas entre as crianças da Educação Infantil? Como as professoras lidam com estes comportamentos na Educação Infantil? E como objetivo geral: compreender como as professoras percebem a manifestação de racismo nas relações entre as crianças da Educação Infantil e os específicos: identificar a concepção de racismo das professoras; compreender quais as manifestações de racismo entre as crianças segundo as narrativas das professoras; e perceber como as professoras lidam com as manifestações de racismo nas crianças.

Apresento também um aspecto relevante que corrobora com o seu diferencial em relação a outros trabalhos: um estudo “tecido” a partir das narrativas de professoras da Educação Infantil.

Sobre o percurso teórico-metodológico, uma boa escolha teórica e metodológica favorece o alcance dos objetivos da investigação proporcionando o caminho adequado, tanto para a obtenção das respostas quanto para o surgimento

de novos questionamentos, sendo este um processo pertinente durante a pesquisa.

Para o caminho teórico, a fundamentação de autores a partir da Teoria dos Estudos Culturais, com as seguintes categorias teóricas - Identidade e diferença: Hall (1998); Baumann (2001); Skliar (2003), Bhabha (2005), Silva (2007, 2016); Woodward (2007); Candau (2008; 2011) e Mota (2019); Diferença, interseccionalidade e racismo na educação: Crenshaw (2004), Akotirene (2019) e Collins (2020); Culturas das Infâncias: Bujes (2002), Quinteiro (2005), Borba (2008), Coelho (2019), Cavalleiro (1998,1999), Gomes (2003, 2019 , 2023) e Santos (2024).

Diante do objetivo do presente trabalho me propus a utilizar a abordagem qualitativa. O método de pesquisa eleito neste estudo é (auto)biográfico com ênfase na pesquisa narrativa, num trabalho de pesquisa e reflexão sobre os momentos, num sentido de construção de significados aos quais o pessoal e o profissional estão imbricados, não sendo somente uma mera contação de histórias, mas um “fazer junto” que convoca as memórias para o fomento da construção do saber.

Por fim, este estudo está vinculado à pesquisa guarda-chuva Educação Inclusiva em escolas quilombolas: interseccionalidades e (re)existências CAAE: 2 82191224.6.0000.0053, conforme anexo no final desta dissertação.

1. PRIMEIROS PONTOS: TECENDO O PERCURSO METODOLÓGICO

“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. A cada dia passam muitas coisas, porém ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.”

(Larrosa, 2002)

Sob as tessituras dos primeiros pontos da minha rede, como num trabalho manual, início o processo de urdidura dos fios, com a narrativa de uma experiência, de cunho autobiográfico, durante o meu período inicial de formação docente.

Ano de 2021, um período de muitas dúvidas devido à pandemia do vírus da Covid-19. Assim que os casos de contaminação diminuíram, as aulas do curso de Licenciatura em Pedagogia na UEFS retornaram de modo remoto. Google Sala de aula, aulas via Google Meet, e no semestre, havia uma disciplina denominada de Fundamentos do Ensino de Ciências nos anos iniciais, com uma professora simplesmente inovadora. Ela nos trouxe uma nova percepção para o ensino. Tínhamos uma atividade avaliativa que foi muito gratificante para mim: escrever um diário de bordo. Este diário foi um aporte que resultou numa atividade prazerosa.

Registrar as minhas experiências foi sempre algo libertador para mim. Desse modo, o primeiro contato que tive com o saber da experiência (LARROSA, 2002) tornou-se como um consolo naquele tempo tão incerto de nossas vidas. Foi uma escrita totalmente subjetiva, sem preocupações em seguir padrões estabelecidos, com uma linguagem que me proporcionava um conforto para escrever.

Figura 3 – Diário de bordo da disciplina de Fundamentos do Ensino de Ciências nos anos iniciais (2021)



Fonte: Arquivo pessoal

Eh Larrosa que mais uma vez me fez emocionar! Desde segunda com as discussões me senti tocada com esse texto e hoje com a produção do nosso vídeo eu "tombei" literalmente". Não estou preparada para tantas emoções e reflexões. Pensar que as experiências que nos tocaram durante esses anos todos de presencial estão minimizadas durante o remoto, mexeu comigo. E sobre o vídeo, criar foi um processo que veio desde a compreensão de como poderemos modificar nossas práticas com experiências que tragam sentido bem como estamos nos acostumando a não viver. Não vou me acostumar nunca com a apatia, com a falta de sentidos! [...] (Diário de bordo de Ciências, 2021)

O trecho acima se refere a uma das escritas do diário de bordo durante as aulas remotas no ano de 2021. Ao ler novamente, relembro as inquietações e angústias existentes naquele período e percebo que a minha escrita demonstrava isto. Para tanto, a ressignificação da experiência só teve sentido quando entendi que o perigo seria me acostumar a não enfrentar novos desafios. O contato com o texto de Larrosa me fez compreender a necessidade de ressignificar o sentido da experiência, ou seja, fazer com que a aprendizagem naquele contexto se tornasse significativa, apesar da falta da presença humana:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender

a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (Larrosa, 2002, p. 24)

Para o autor, a experiência é cada vez mais rara, e o saber da experiência se dá a partir do observar, no “demorar-se nos detalhes”, levar em conta o que se está ao redor, nas miudezas do entorno ou até mesmo nos silêncios existentes. Sobre este aspecto, Mota (2022) apresenta na sua tese a concepção de *ruralidade da presença* e que institui o *ser-na-roça*, termo que analisa os modos de ser-na-roça, ao qual desenvolve provocações em relação aos sentidos e a significância sobre as formas de habitar a roça e a profissão docente neste espaço.

[...] Meu modo de ser próprio e autêntico foi sendo presentificado a partir do que busquei reunir no meu demorar nas paradas que realizei no decorrer de minha caminhada pensando a experiência. Demorar-se nas paradas que fiz na roça e na rua, durante a infância e a juventude, reflete nos (sem)sentidos que trago comigo como condição de ser quem sou. (Mota, 2022, p. 77)

Desenvolver este modo próprio para o autor significa habitar a roça nas suas singularidades como num simples gesto de admirar as carreiras de formigas e os seus formigueiros, também quando as borboletas sugam o néctar das flores, no ato de parar para ouvir o som dos pássaros ou até mesmo, no barulho do silêncio. Detalhes que muitas vezes passam despercebidos se não compreendemos o sentido da experiência, pois ela pode somente “se passar” e não “nos passar” ou quando é “o que toca” e não quando o que “nos toca”.

Sobre o meu movimento do “demorar-se nas paradas”, evoca uma caminhada formativa, que se constituiu nos desafios cotidianos de ser docente em meio às alegrias e as dores das primeiras experiências na profissão, de ser mãe de duas mulheres aos quais por muitas vezes me mostraram que as pausas, mesmo forçosamente, eram necessárias para mim; de perceber que as minhas limpezas no lar também eram momentos de reflexão, ao qual me proporcionou diversas reflexões críticas e formativas acerca do meu papel enquanto docente e pesquisadora. Compreendi que em mim está totalmente intrínseca, a concepção do pensar narrativamente. As narrativas da minha vida se entrecruzam com o meu ser pesquisadora, produzindo novos modos e novas maneiras para pensar os caminhos da pesquisa, a partir de uma perspectiva contra hegemônica, que convoca os grupos

oprimidos para ocupar espaços que por muito tempo lhes foi negado.

Passeggi (2011) em seu texto “A experiência em formação”, discorre sobre um aspecto essencial para as escritas de si e para a prática formativa que tem relação com pensar a experiência de Larrosa: a dimensão autopoética da reflexão biográfica: “[...] Ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventa-se [...].” (Passeggi, 2011, p. 147).

Na continuidade das tessituras dos primeiros pontos da minha rede, após o processo de urdir, é preciso colocar no tear os primeiros fios da construção do meu conhecimento. É o momento de apresentar o tipo de pesquisa e a abordagem escolhida, ou seja, o dispositivo da pesquisa qualitativa.

De cunho qualitativo, a abordagem metodológica foi como um reencontro com um velho amigo, porém, sem lembrar o seu nome. Descubro durante o meu percurso no Mestrado que, no ano de 2019, produzi um artigo para uma atividade avaliativa da disciplina de Avaliação Educacional no curso de Licenciatura em Pedagogia e desse modo, ao retomar a leitura do artigo em 2023, observei que a metodologia escolhida foi a narrativa autobiográfica. Este aspecto me fez enxergar, de modo positivo, o meu “enveredar” nesta abordagem. Sendo assim, este elemento foi um diferencial para favorecer o meu processo de escolha.

Outra questão tem relação com as narrativas de si. O movimento subjetivo das escritas de si, já era algo intrínseco em meu ser, ou seja, que já fazia parte da minha vida desde a idade muito tenra. Lembro-me como se estivesse hoje em minha casa, dentro do meu quarto, no auge da juventude, escrevendo as linhas dos meus desejos de garota. O refletir sobre si, já tinha um espaço relevante na minha vida, a partir dos meus diários secretos na adolescência.

Ainda sobre os motivos pelos quais optei por esta abordagem, apresento o elemento crucial para a escolha da metodologia: a pesquisa (auto)biográfica possibilita que eu mostre, que eu me coloque no texto, sem precisar falar na terceira pessoa, proporcionando uma autonomia intelectual que me valoriza como ser no mundo. Para além disso, o estudo segue inspirações da pesquisa narrativa, no entrecruzamento das narrativas de si com as dos outros.

Neste sentido, percebo o atravessamento da minha experiência com o pensar narrativamente e é por intermédio da pesquisa narrativa como vertente do método

(auto)biográfico que evoco as minhas histórias para trazer novos significados ao estudo. Sobre a pesquisa narrativa, Clandinin e Connelly (2015) definem que é uma forma de compreender a experiência, uma colaboração entre pesquisador e participantes, ao longo do tempo, em um lugar ou uma série de lugares, ou seja, a pesquisa narrativa são histórias vividas e contadas. Narrativas que possibilitam me ouvir e ressignificar o meu saber.

No campo educacional, considera-se que:

A emergência e utilização da pesquisa narrativa, na vertente dos estudos (auto)biográficos das biografias educativas em contextos de pesquisas na área educacional, buscam evidenciar e aprofundar representações sobre as experiências educativas e educacionais dos sujeitos em suas práticas cotidianas, bem como potencializam desvelar outras reflexões sobre processos históricos educacionais em seus diferentes tempos [...]. (Souza, 2012, p. 66)

Ao fazer escolhas metodológicas que transgridem a educação a partir de um pensamento decolonial, e especialmente no âmbito acadêmico, que ainda apresenta fragmentos de uma concepção positivista, é perceptível a resistência e a incredulidade existente, ao se deparar com um método que “valora o vivido”, reproduz discursos como “alguém que narra não é ciência, não é método”. Compreendo que estes choques epistemológicos produzem embates e “esgarçar o comum” não é fácil, como afirma Walsh (2014), precisamos aproveitar as gretas e as fissuras.

Pereira (2021) converge com esta concepção na pesquisa que favorece para dar visibilidade a um conhecimento insurgente, de um movimento insubmisso que exalta a sua ancestralidade:

[...] Esta foi uma maneira que encontrei para exaltar as mulheres da minha vida, mulheres que vieram antes e me colocaram no caminho de luta e insurgência frente às opressões que me atravessaram/atravessam desde a minha chegada no mundo. É preciso aplaudir aquelas que tanto me ensinaram e tanto lutaram/lutam pelo nosso lugar no mundo. O aplauso é importante para o nosso orí”. Elas são sinônimo de sabedoria para mim e suas presenças em minha vida são a prova de que eu nunca estive sozinha. Meus passos vêm de longe!!! (Pereira, 2021, p. 15)

É preciso afetar e afrontar, construindo outras maneiras de ser e de enxergar, em modos de contrapor a hegemonia, mirando especificamente a educação, em especial na formação docente, ou seja, no chão da escola. Isto é insurgência!!!

1.1 A PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA SOB A INFLUÊNCIA DO MOVIMENTO DE AUTOFORMAÇÃO, HETEROFORMAÇÃO E A ECOFORMAÇÃO

A pesquisa começa a se constituir a partir do perfeito manuseio de peças do tear com o trabalho manual. No trabalho com os pés, fazendo levantar os liços, passando o carretel por entre os liços e o pente, depois bate-se bem o pente com as mãos, tornando-o a rede com mais impacto. A mesma operação é repetida, trocando de pé, voltando a passar o carretel, e batendo novamente o pente. Estes gestos são repetidos até dar a medida pretendida da rede. Assim, iniciam-se os movimentos de tecer e costurar da rede.

Segundo Souza (2015), a (auto)biografia, como dispositivo de pesquisa-formação, emerge como campo empírico atualmente e nos estimula a buscar a apreender quais as relações existem, de fato, entre narrativas de si, formação e invenção de si.

A escolha da abordagem (auto)biográfica não se finda somente em narrar a sua própria biografia ou mesmo narrar as experiências dos outros, mas sim proporcionar um mergulho reflexivo, de um movimento individual para o coletivo. Falar de si para poder falar do outro. Desse modo:

A grande contribuição da abordagem (auto)biográfica é possibilitar ao sujeito o conhecimento de si que se fundamenta em um modelo epistemológico concebido a partir da produção de narrativas que, entre outros papéis, têm a função de reconstruir o momento já vivido, em um outro tempo e dimensão estrutural, que já não é mais a vivida, mas, sim, a narrada. (Silva, 2020, p.3)

Conhecer as narrativas docentes, nas suas histórias de vida e experiências profissionais representam um grande potencial para o campo da ciência. A reflexão sobre suas próprias práticas em consonância com as dos outros, provoca um importante movimento formativo a partir dos seus modos de ser no mundo. Meireles (2015) infere que os princípios da pesquisa (auto)biográfica pode ser considerado uma possibilidade de produzir outro conhecimento sobre a profissão docente e as trajetórias de professores:

[...] Nessa perspectiva as narrativas docentes são vistas como possibilidades de dar visibilidade às professoras, a fim de compreender/apreender os sentidos que estas atribuem à profissão docente. Nessa perspectiva, a compreensão dos itinerários profissionais

permite a constituição de um inventário de experiências profissionais vivenciadas, ao tempo que permite uma compreensão global da pessoa [...]. (Meireles, 2015, p. 287)

Em concordância com as possibilidades das narrativas docentes dentro da pesquisa (auto)biográfica, apresento esta concepção para a pesquisa, com a finalidade de atribuir sentidos e promover uma compreensão holística daqueles que narram: as professoras.

Dentre as várias referências da pesquisa, uma delas tem relação com uma perspectiva, inspirada em Pineau (2014), que emerge na *Teoria tripolar de formação*, identificando personalização, socialização e ecologização como os três movimentos que influenciam o processo formativo.

Os três movimentos originam as dimensões: da **autoformação**, que é a ação do eu como sujeito individual e social, que se torna objeto de formação de si mesmo; da **heteroformação**, que é a ação dos indivíduos uns sobre os outros, caracterizando a dimensão social da formação; e a da **ecoformação**, que é a ação do meio ambiente sobre os indivíduos, caracterizando o aspecto ambiental e ecológico da formação (PINEAU, 2014).

Ao narrar minha vida, rememoro minhas escritas pessoais, que são importantes experiências formativas e que também podem ratificar a teoria explicitada:

Recordo-me sobre um momento, em outubro de 2021, ainda durante a pandemia, estávamos retornando aos poucos à sociedade, após um longo período de distanciamento social. Em uma fila de um banco, esperava o atendimento e ao mesmo tempo, realizava as minhas leituras acadêmicas. De repente, uma jovem atrás de mim perguntou-me se eu era professora e imediatamente respondi que sim. Começamos a compartilhar as nossas angústias, sobre como talvez seria o nosso retorno às escolas. O medo do vírus ainda nos rondava. Em seguida, ela decidiu sair da fila. Eu retirei meu caderno da mochila e comecei a escrever. Fiz uma carta subjetiva, meu desabafo naquele instante. (Renata Silva, narrativa cotidiana, 2021)

No mês seguinte, em novembro, participei de uma mesa em um evento online organizado pelo curso de Pedagogia na UEFS: o 1º MESPED. Não hesitei em mostrar a minha carta para os participantes do evento. Finalizei a apresentação com a frase: “A qualidade das aprendizagens não depende somente do trabalho do professor”, emocionada de compartilhar as minhas angústias com os estudantes e principalmente com os professores. (Renata Silva, narrativa cotidiana, 2021)

Figura 4 – Participação na mesa do evento online promovido pelo curso de Pedagogia da UEFS - 1º MESPED (2021)



Fonte: Youtube - Canal Carolinas pedagogia (2021)

Figura 5 – Carta subjetiva**Carta subjetiva**

“Para mim, a formação docente é...sentar numa fila de um banco e começar a se debruçar sobre pesquisas acadêmicas ou até mesmo elaborar práticas pedagógicas para enriquecer o meu aprendizado; é assistir a diversos cursos e webnários (quando a internet ajuda) enquanto lavo a minha louça e faço o meu almoço; É chegar às 10 horas da noite, começar a estudar e às 12 horas não ter mais condições de ler pois o sono não deixa, então em seguida decido acordar às 5 da manhã seguinte; é compreender que haverá dias de sol, aos quais vou acordar motivada, querendo eliminar todos os itens da lista de pendências, e também dias nublados, em que só haverá vontade de chorar porque “não dei conta” de todas as obrigações; é não saber lidar com os recursos tecnológicos, esquecer o microfone do Google Meet ligado e permitir sem querer que todos ouçam a baderna do meu lar; é estar aflita por não saber como será o nosso retorno, como serão nossos estágios, como será o meu TCC e como será também ao adentrar nos espaços escolares num contexto de ataques severos à educação, de falta de diálogo, de imposições ligadas aos interesses neoliberais, de um currículo que desconstrói aos poucos o que se compreende sobre o respeito à diversidade dos educandos;

Como dizia Paulo Freire, não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, e desse modo, revela-se um dos caminhos para a construção de nossas práticas. Finalizo portanto, esse desabafo subjetivo, esse sol escaldante de uma fila qualquer, na esperança de um breve futuro, encontrar mudanças favoráveis às nossas formações.”

**A QUALIDADE DAS APRENDIZAGENS NÃO DEPENDE
SOMENTE DO TRABALHO DO PROFESSOR.**

Fonte: arquivo pessoal

Deste modo, enxergo a existência dessa tríplice formação nesta breve narrativa. A heteroformação, na ação com os outros, nas conversas sobre nossas angústias, na escrita de uma carta subjetiva sobre as incertezas de um retorno pós pandêmico, num meio social com pessoas relacionadas à área de educação; a ecoformação, as influências físicas, climáticas e as interações externas com o meio

ambiente (sob o sol quente na fila de um banco) e ligada a estas últimas e dependente delas, uma terceira força de formação, a do eu, a autoformação, quando realizo este mergulho reflexivo (o sujeito volta para si), me formo ao refletir, me ressignifico. Conforme Pineau (2014), na autoformação:

[...] o sujeito não dialoga somente com o próprio aprender, mas também com suas experiências na interação com os outros e as coisas, numa permanente dinâmica com o saber, a qual exige renovação e ressignificação, isto é, ele usa o saber para seu proveito, aplica-o a si próprio, tornando-se “objeto de formação para si mesmo.” (Almeida e Arone, 2017, p. 101)

Portanto, apresento essa concepção de formação na pesquisa, através das narrativas de si para fundamentar as experiências e favorecer a produção de outro conhecimento, ou seja, de um novo conhecimento sobre a docência e as trajetórias de docentes a partir das múltiplas identidades e das diferenças de crianças no contexto escolar.

Sobre os dispositivos de pesquisa, elegi as *entrevistas narrativas e o diário narrativo etnográfico*. A decisão de utilizar os seguintes dispositivos é coerente com a concepção escolhida para influenciar a pesquisa, a Teoria tripolar de formação de Pineau (2014), ao qual se desenvolve a partir da heteroformação (outros) e da ecoformação (meio ambiente) e da dinâmica reflexiva da autoformação.

A seguir, serão descritos os tempos dos movimentos de entrada no campo: No primeiro movimento, a aproximação com o campo para definir o lócus da pesquisa, em uma escola de Educação Infantil da cidade de Feira de Santana.

No segundo movimento, no lócus escolhido, num Centro Municipal de Educação Infantil no município de Feira de Santana, encontro com as colaboradoras, professoras do quadro efetivo das turmas do grupo 4 e 5, para convidá-las a participar da pesquisa.

No terceiro movimento, realização das entrevistas narrativas com as colaboradoras, com observações e registros no diário narrativo etnográfico. A quantidade de professoras entrevistadas foi definida após a entrada no campo.

Para as entrevistas narrativas, Mota (2022) compreende que ao vivenciar o campo de pesquisa o/a pesquisador/a não somente vive, pois ele conta e reconta histórias advindas de suas experiências e as modifica no movimento de contá-las e revivê-las.

E por fim, no quarto movimento, após o término das entrevistas e observações na escola, a realização do tratamento das informações encontradas nas narrativas, ao qual foi utilizado o movimento compreensivo-interpretativo das narrativas:

A análise compreensiva-interpretativa das narrativas busca evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas, partem sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos sujeitos implicados em processos de pesquisa e formação. (Souza, 2014, p. 43)

Segundo Souza (2014), utiliza-se a ideia de leitura em três tempos, qual se organizou a partir dos seguintes tempos: I: Pré-análise / leitura cruzada; Tempo II: Leitura temática - unidades de análise descritivas; Tempo III: Leitura interpretativa-compreensiva.

No Tempo I, no processo de leitura cruzada, faz-se pertinente considerar as singularidades de cada história de vida expressa nos textos narrativos e revelados pelos sujeitos. No Tempo II, a leitura analítica e a interpretação temática, na reconstituição do conjunto das narrativas, no que diz respeito à representação e agrupamento, através das unidades temáticas de análise, a fim de apreender as subjetividades, as diferenças, o indizível. No Tempo III, a análise interpretativa-compreensiva refere-se ao processo desde o seu início, com leituras e releituras individuais e em seu conjunto do corpus das narrativas, recorrendo aos agrupamentos das unidades de análise temática e/ou ao conjunto das narrativas e das fontes utilizadas (Souza, 2014, p. 46).

Por fim, percebo que a palavra análise está para além do termo, pois nesta perspectiva são realizadas leituras, no sentido de apreender e interpretar as narrativas, a partir do movimento compreensivo-interpretativo.

1.2 “NÃO É PRECONCEITO RACIAL, É RACISMO!”: A RESSIGNIFICAÇÃO DA PESQUISA

Lançar-se diante de uma pesquisa narrativa com enfoque biográfico narrativo é como realizar uma busca de novos sentidos. Sentidos que são ressignificados com os desdobramentos do estudo. Não é por acaso que existe aqui uma “metaforização” desde o início desta pesquisa. Tecer a rede de tear com os pontos da minha vida,

concomitantemente com os pontos das docentes narradoras é um ato insurgente, de uma sociedade que necessita romper paradigmas, o qual insiste em valorizar a escrita em terceira pessoa em detrimento da primeira, ou seja, o eu.

Nogueira (2020, p. 29) enfatiza a dificuldade das mulheres baianas de espaços rurais entre as décadas de 20 e 60, que tinham de escrever sobre si. “Dizer “eu” na escrita, nunca foi nem é tarefa simples para as mulheres, diante dos modelos de educação voltados para projetos de recato, esquecimento de si e cobranças de decoro [...]”. E é esta dificuldade a qual por muitos anos estive presa e por vezes, o próprio ambiente acadêmico reforçava o reconhecimento de saberes científicos de base eurocêntrica.

Com isso, busquei agregar mais conhecimento sobre a pesquisa (auto)biográfica e nesse movimento de narrar o vivido é que percebo a necessidade de insubordinação no âmbito das ciências. Quando eu narro, ao mesmo tempo reelaboro o vivido.

Através dessas reflexões, entendo que a minha narrativa tem uma relevância para a ressignificação da pesquisa. Compreender que a minha história de vida, a partir da minha ancestralidade, trouxe um diferencial que traz novos contornos ao estudo: a interseccionalidade. A partir disso, o cruzamento da minha história de vida com a história dos outros, é que vão se configurando novos ajustes.

As vivências durante o percurso do Mestrado me remetem às novas experiências que colaboraram para o desenvolvimento e a transformação do ser/tornar-se uma pesquisadora. Na reflexividade autobiográfica, a cada nova versão da história, a experiência é ressignificada (PASSEGGI, 2011). Partindo disso, construo um novo sentido ao participar este ano, no mês de maio de 2024, do X Congresso de Pesquisa (auto)biográfica em Salvador, Bahia. Para além de ser uma experiência nova para uma mestranda, entender que o meu corpo ocupa um lugar de disputa de poder, e isto por si só já se configura em uma quebra de padrões, já que há cinco anos era uma trabalhadora do comércio de Feira de Santana, de segunda a sábado, à frente de um balcão de loja, com o sonho de entrar numa Universidade.

É no cenário acadêmico da UNEB - Campus Cabula - em Salvador, Bahia, que encontrei referências epistemológicas aos quais me colocaram dentro da pesquisa: é a pesquisa encarnada! E que me faz encontrar e sentir um dos autores

que a fundamentam teoricamente, através da teoria tripolar de formação: autoformação, heteroformação e ecoformação (Pineau, 2014).

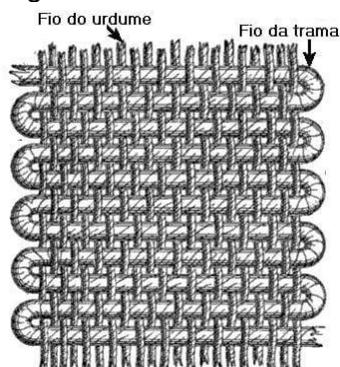
Entre tantas referências e partilhas de conhecimento, encontro duas mulheres negras e trans, com toda a sua potência, que estão decolonizando a academia: Tiffany Odara (Doutoranda em Educação na UFBA) e Megg Rayara Gomes (Doutora em Educação pela UFPR). Para além de decolonizar, tecem suas narrativas (re)existindo cotidianamente às opressões de um sistema estrutural racista, sexista, classista e transfóbico. Suas histórias de vida foram fundamentais para ratificar uma escolha importante na pesquisa: a necessidade de estudar as questões do racismo a partir da infância.

Os seus depoimentos são de corpos que foram atravessados pelas violências, os preconceitos, as injustiças sociais e estes fatores influenciam para determinar (ou querer determinar) o seu lugar na sociedade. No seu discurso, Gomes (2024) enfatizou: “Todos os dias tenho que bater de frente com uma estrutura que tenta me apagar, que tenta me objetificar.” Além disso, discutiu temas como a meritocracia, “demonização dos corpos pretos”, “a infância não é coisa de preto” aos quais foram essenciais para provocar uma reflexividade insubordinativa em mim. Ainda no Congresso, refleti sobre o termo preconceito racial: “O que ocorre não é o preconceito racial, é racismo, e a gente tem que dar o nome certo para o que está ocorrendo”. Dessa forma, compreendi que mencionar o nome correto é um ato político.

1.3 A ENTRADA NO CAMPO: NO ENTRELAÇAR DOS FIOS DAS NARRATIVAS DA PESQUISADORA E DAS NARRATIVAS DOCENTES

Ao tomar como elemento fundante os percursos de vida-formação-profissão das narrativas docentes, aprendo a relevância de escutar seus saberes e suas experiências (em conjunto com as minhas narrativas), de modo a englobar não somente momentos pontuais, mas toda uma trajetória de vida. Por isso, retomo frequentemente a metáfora da rede de tear, para traçar um paralelo com a pesquisa e compreender que o conhecimento pode ser comparado ao ato de tecer, no entrelaçar dos fios de trama (transversal) com os fios de teia, em conjunto com os fios de urdume (longitudinal), que formam os tecidos.

Figura 6 – Imagem da estrutura de um tecido



Fonte: Wikiwand

Os entrelaces dos fios são como as narrativas da pesquisadora concomitantemente com as narrativas das docentes. Ao observar os posicionamentos dos fios, percebo a existência de coesão perfeita entre eles, de pontos que se unem e estão bem estruturados. Assim, as nossas narrativas são como estes fios de trama e de urdume, formando uma ligação que produz um conhecimento que valoriza os sujeitos, nas suas múltiplas dimensões.

Este é o momento de sentir as narrativas das minhas andanças pelo campo através do diário etnográfico: “Olhar, ouvir e sentir os lugares em que habito”. Hoje é um dia de um novo ciclo na pesquisa e são inúmeras as minhas expectativas sobre ele. Produzir uma escrita narrativa é um ato transgressor e para mim, pensar narrativamente é como criar um movimento reflexivo, que tem como ponto de partida as nossas próprias vivências, ressignificadas dentro deste processo. Vir a ser uma pesquisadora narrativa é emaranhar-se nas tessituras das suas próprias narrativas entrelaçadas com as dos outros. A pesquisa narrativa evoca toda nossa sensibilidade, a partir de uma reflexividade formativa que tece as tramas do cotidiano, um convite para formar os pontos, das narrativas do pesquisador juntamente com as dos colaboradores, tendo em vista proporcionar um novo sentido para o fazer da experiência, ou seja, para a reflexão de nossas próprias práticas.

Sentidos estes que me convidaram a pensar também em um aspecto importante encontrado no caminho, que diz respeito aos limites e tensões existentes na pesquisa autobiográfica. Para mim, captar a necessidade de realizar o constante trabalho de autorreflexão ou de autoconfrontação do pesquisador, aos quais nos

remetem a entendermos quem somos no mundo e como nos moldamos para caber nele. Para tanto, iniciei a minha aproximação com o campo, com a compreensão de que precisava antes “mergulhar dentro de mim”, para que em seguida, após ao “subir à tona”, refletisse sobre como me vejo e para além disso, em quem me tornei dentro da pesquisa. E através das narrativas, entender o meu lugar dentro dela e como esta experiência me atravessou, pois assim como Larrosa (diz que somente o sujeito da experiência está aberto à sua própria transformação), me abri para o novo. Este movimento foi fundamental para me sentir pertencente e para conseguir interpretar as minúcias do local naquele tempo.

Outra tensão, conforme Clandinin e Connelly (2015) também discutem, pertence ao âmbito da ação, no modo como ela foi compreendida. Sem saber a história narrativa da professora, por exemplo, a ação se torna incompreensível, ou seja, sua história de vida é importante para que possa dar suporte e favorecer a compreensão das narrativas.

Para compreender como o campo me convoca, tenho que revelar as sutilezas do contexto que se apresentou aos meus olhos. A Escola Municipal Raul Ribeiro de Oliveira é o meu destino. A escola está localizada na comunidade de Água Grande e existem pelo menos outras quatro escolas que estão localizadas na região da escola, contudo, preciso deixar as minhas considerações sobre as paradas. Hoje como é o primeiro dia, e por não conhecer a escola necessito da condução de Dandara⁶, uma professora e amiga que trabalha há mais de 7 anos na instituição e me encaminhou para a escola fazendo o papel de interlocutora no contato com a direção. Combinamos de nos encontrar para obter a carona com o transporte da escola, já que esta é a melhor (ou quase a única) maneira de chegar até o local. Ela me explicou que caso perdesse a van, eu teria que desembolsar um grande valor porque nenhum motorista de aplicativo vai até lá e os ônibus, os horários são limitados: no início da manhã e no final da tarde.

⁶ Dandara: nome fictício dado à professora acompanhante que me conduziu até a escola no primeiro dia da entrada em campo.

Figura 7 – Imagem da estrada a caminho da escola



Fonte: Arquivo pessoal

Choveu e a estrada estava péssima. O percurso até a chegada à escola diz muito sobre quem são os moradores daquela comunidade. Durante o caminho, percebi que o motorista, que tem muita cordialidade e empatia com os moradores da região, sempre buzina e acenava para os seus conhecidos. A estrada de chão, as casas beiram entre o contexto da roça e da cidade (muitas são vendas, bares, mercadinhos). Encontro muito verde nas pastagens, pois chovia nos últimos dias e também observo a quantidade de alunos que caminham a pé para ir até a escola, já que existe uma escola estadual próxima da região.

Figuras 8 e 9 – Imagens da área externa da escola



Fonte: Arquivo pessoal

Após cerca de 30 minutos de trajeto chegamos à escola. Estou admirada com o tamanho da instituição! Uma escola recentemente inaugurada com estrutura ampla, uma quadra poliesportiva, três ônibus disponíveis para buscar e levar os alunos, área para o recreio e o brincar, salas de Educação Infantil e Ensino Fundamental que vão do Grupo 4 ao 5º ano, sendo uma sala para o Grupo 4 e outra para o Grupo 5. A escola foi reinaugurada em maio de 2023. Durante o momento de espera, Dandara compartilhou comigo o histórico da escola.

Figura 10 – Fotos das escolas antes da reinauguração



Fonte: Arquivo pessoal

A Escola Nucleada Municipal Leovigildo Ribeiro dos Santos está situada na comunidade de Venda Nova, S/N, Distrito de Maria Quitéria. Foi fundada durante o primeiro mandato do Prefeito José Falcão da Silva a pedido da comunidade, representada por Dona Maria Evangelina Pedreira, popularmente conhecida por Dona Vanju, visto que as escolas que existiam funcionavam em residências de duas Fazendas vizinhas – Fazenda Fluoreto e Fazenda Estrivo, propriedade da Senhora Maria Odete e o seu esposo Raul Ribeiro – que não mais comportava a demanda.

Segundo os moradores mais antigos, a comunidade de Venda Nova recebe este nome devido a uma venda que foi construída para substituir outra que já estava com a estrutura desgastada. Daí as pessoas começaram a se referir à localidade como Venda Nova. Antigamente os moradores da comunidade trabalhavam no cultivo da terra, porém, devido à comunidade estar localizada no bioma do tipo caatinga, muitas famílias que dependiam da terra para sobreviver se deslocaram para morar em outras comunidades em que a terra era considerada melhor - Água Grande, Macambira e Malhador.

Atualmente a comunidade de Venda Nova se configura como uma comunidade com poucos membros, composta por cerca de 23 famílias. A população é adulta e a sua maioria trabalha com a construção civil, no caso dos homens, e como donas de casa, quando se refere às mulheres. A maioria dos moradores afirmam que apesar das dificuldades (escassez de água, transporte precário, distância para atendimento médico, etc.), gostam de morar na comunidade devido a tranquilidade do lugar.

Com o passar do tempo foi fundada, durante o governo do Prefeito Colbert Martins da Silva, a Escola Municipal Raul Ribeiro de Oliveira, que recebeu este nome para homenagear o Senhor Raul Ribeiro, figura que exerceu papel importante na comunidade e nas comunidades do entorno. A escola, atualmente recebe estudantes de todas as comunidades do entorno, principalmente Caldeirão, Cajueiro, Macambira e Malhador.

A escola está situada na Comunidade de Fazenda Água Grande, comunidade que de acordo com moradores mais antigos, recebe este nome devido a existência de um boteco que só vendia cachaça, onde os frequentadores se referiam a ele como o lugar onde “a água seria grande”, com isso o tempo foi passando e a comunidade ficou conhecida como Fazenda Água Grande. Atualmente a comunidade é constituída por uma média de 100 famílias e está em desenvolvimento constante. Possui mercadinhos, igrejas de diversos segmentos religiosos, pizzaria, bares, açougues, barbearias, oficinas e serralheria. Conta com energia elétrica, e acesso à internet gratuito, fornecido pela Prefeitura Municipal de Feira de Santana. A população ainda busca no cultivo da terra um meio para sobreviver, embora nos últimos anos tenham sofrido com longos períodos de estiagem, onde por vezes perdeu-se toda a plantação. Porém, os moradores classificam o solo como “terra onde o que planta dá” se água tiver.

Além do cultivo da terra, hoje em dia as pessoas da comunidade realizam atividades remuneradas no comércio, na construção civil, no trabalho doméstico, nos trabalhos manuais e no serviço público. Contam com as dificuldades de morar no campo (precariedade do transporte público, falta de água, etc.) e com a violência que vem crescendo na localidade, mas acreditam na escola como meio de transformação social.

Essa configuração de três escolas funcionando em três prédios distintos, em comunidades distintas, funcionou até o ano passado. Quando o prédio novo foi

inaugurado, os estudantes da Escola Leovigildo e da Escola Maria Odete vieram para a “Raul”. Hoje, os prédios da Maria Odete e da Leovigildo estão desativados. O prédio da antiga Raul Ribeiro, que está situado na mesma comunidade da atual, está aguardando reforma.”

Chegar com Dandara foi extremamente importante para que eu adquirisse mais confiança no campo. Adentrar num espaço ao qual nunca tive contato antes de tudo é um desafio. O acolhimento da direção foi algo que me deixou muito contente durante a minha primeira visita. Recebi um abraço caloroso da diretora. O seu corpo me dizia o quanto estava satisfeita por saber que haveria alguém ali para realizar uma pesquisa com o objetivo de dar mais visibilidade à escola frente ao meio acadêmico.

Começo a conhecer as salas da Educação Infantil e as professoras do Grupo 4 e 5. Na sala da direção, sou apresentada e explico acerca da pesquisa. Ao entregar o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) esclareço às professoras **Joana Angélica**⁷ e **Maria Felipa**⁸, os tempos da pesquisa - inicialmente seriam os meses de maio a junho de 2024 - os objetivos do estudo e as intenções quanto aos dispositivos que seriam utilizados. Ressalto que, por questões éticas relacionadas à pesquisa, os nomes das colaboradoras utilizados são fictícios, tendo em vista a finalidade de preservar as identidades das docentes.

Os silêncios, os olhares são de extrema relevância neste período inicial devido ser o indicativo de que algo precisa ser modificado no rumo da pesquisa. As cartas narrativas inicialmente seriam um dos dispositivos utilizados, todavia o vir a ser pesquisador(a) narrativo(a) precisa aguçar a sua sensibilidade e reconfigurar rotas quando necessário. Uma das docentes me alertou acerca da sua dificuldade para escrever essas cartas e sugeriu a modificação para rodas de conversa já que ela tem mais facilidade para se expressar verbalmente. Esse foi o ponto de partida para definir novos rumos para a pesquisa. Retiram-se então as cartas narrativas e elegem-se somente as entrevistas narrativas.

Após a nossa conversa na direção, fui convidada pela professora do Grupo 5 para ir à sua sala. Maria Felipa, uma professora negra, efetiva no Município de Feira de Santana desde 2018, que tem mais de 20 anos de experiência. É o início. Na entrada da sala tem a seguinte frase: *“Coisas incríveis acontecem aqui porque acreditamos em nossos sonhos”*. As crianças estão na acolhida, todas sentadas e

⁷ Joana Angélica: colaboradora da pesquisa, professora do Grupo 4 do quadro da Educação Infantil.

⁸ Maria Felipa: colaboradora da pesquisa, professora do Grupo 5 do quadro da Educação Infantil.

vejo também todas são negras. 14 crianças. Percebo que dessas 14, 6 são pardas e 8 são pretas. De diferentes tons de pele, umas mais retintas, outras menos. Dandara me contou anteriormente que as crianças fazem parte de uma comunidade quilombola, apesar de não ser oficialmente legalizada.

Ao começar a entrevista narrativa com a docente Maria Felipa, as crianças interrompem por algumas vezes. Os barulhos das conversas entre eles e os pedidos de ida ao banheiro são constante, e interferem na entrevista possibilitando somente que a docente pudesse narrar somente o primeiro eixo da pesquisa: **como chegou até aqui se tornando professora da educação infantil, contando um pouco sobre o seu percurso de vida, formação e profissão:**

Bom, eu iniciei o trabalho da Educação Infantil desde o concurso que eu fiz em Santo Amaro, porque até então eu só tinha experiência no Fundamental I, trabalhei também no Fundamental II, um período de dois anos, mas minha maior experiência era no Fundamental I....Então, assim, eu não tinha experiência, mas depois que eu passei a trabalhar na Educação Infantil, eu me apaixonei, me apaixonei pelo trabalho, tive que reinventar minhas práticas pedagógicas, porque até então é diferenciado, né? Tudo em todos os sentidos, planejamento, as vivências, e tudo, enfim. Então, para mim foi um trabalho prazeroso, porque eu tive que sentar, apesar de não ter, assim, uma participação efetiva, uma coordenação, entendeu? (Maria Felipa, entrevista narrativa, 2024).

Mas eu busquei, tive que buscar, e nesse buscar eu fui refazendo minha prática pedagógica, ao longo do período de trabalho que eu estive lá na cidade de Santo Amaro, e aí eu me apaixonei mesmo. Então, assim, a Educação Infantil, para mim, trouxe um grande legado, né? No sentido de aprendizado, no sentido de vivenciar o dia-a-dia das crianças, no sentido de colaborar nesse desenvolvimento das competências, das habilidades que é necessário, que as crianças precisam ter. Então, a gente precisa também reinventar esse trabalho, fazer um trabalho mais contextualizado, né? É fundamental. (Maria Felipa, entrevista narrativa, 2024).

A professora Maria Felipa ao narrar a sua trajetória relata as suas dificuldades ao se deparar no âmbito da Educação Infantil, já que ela teria mais experiência no Ensino Fundamental. Destacou também a sua necessidade de ir à busca de conhecimento, mesmo sem suporte da coordenação na época. E nesse processo de reinvenção, ela enfatiza também a exigência de um trabalho mais contextualizado com as crianças. Esse depoimento faz relação com o pensamento de hooks (2017):

O compromisso com a busca de conhecimento me deu força pra continuar assistindo às aulas [...] Eu estava aos poucos me distanciando da educação. Em meio a esse distanciamento, encontrar Freire foi fundamental para a minha sobrevivência como estudante [...]. (hooks, 2017, p. 30).

Contudo, no que diz respeito sobre a sua trajetória de vida-formação-profissão, percebo que ela não informa aspectos de sua vida, e os não ditos também são extremamente importantes para compreender o porquê de não dizer elementos de sua história de vida. Será que em sua infância ela sofreu algum tipo de preconceito? Ou melhor dizendo, será que ela sofreu racismo? Como foi o seu convívio escolar com outras crianças na sua infância?

Enfatizar a trajetória a partir de nossa vida profissional ou formativa é comum, pois elementos de nossa vida pessoal muitas vezes podem ser dolorosos ou difíceis de se narrar, principalmente em contextos históricos-sociais adversos.

Ao fazer uso das entrevistas narrativas em conjunto com a produção do diário etnográfico, noto a construção de significados que se “trans-formarão” dentro deste processo. Passeggi (2011) diz que ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências, portanto ainda é só o começo de muitas ressignificações, de uma relação bilateral e ao mesmo tempo insurgente, a qual compreende os fenômenos da Educação a partir de suas próprias histórias de vida.

Iniciei mais um dia da minha caminhada nas tessituras das narrativas docentes sobre o racismo na Educação Infantil através da minha escrita etnográfica. E por falar nisso, para mim, tecer uma pesquisa é compreender que a educação não pode ser um processo cartesiano e para além de constituir um estudo, configura-se num posicionamento epistemo-político. De modo encarnado, a pesquisa se decolonializa, a partir de outras epistemologias aos quais demonstra de modo objetivo, a criança enquanto sujeito da experiência e seus objetivos também são ressignificados para produzir sentidos a partir das narrativas docentes.

Que bom não ter perdido a carona hoje! A estrada está esburacada devido às chuvas recentes e até para escrever está difícil por conta do balanço da van. Então já imagino que a rota será um pouco mais demorada hoje. De repente, surgem vacas no meio do caminho. O condutor as espanta com força para que saiam da frente. Sigo viagem e observo as sutilezas do trajeto. Mulheres trançando no quintal de suas casas os cabelos de suas meninas e outra mulher na estrada andando na frente e dois meninos atrás (provavelmente mãe e filhos). Essas cenas dizem muito sobre quem são os moradores da comunidade de Água Grande.

Ainda sobre os limites da pesquisa, a reconfiguração do tempo também foi necessária e essencial neste contexto. A investigação estava prevista inicialmente para os meses de maio e junho de 2024, contudo, eventos externos e internos

interferiram diretamente no cronograma da pesquisa. Alguns deles, no mês de junho, como a preparação para o encerramento do semestre com a apresentação de danças juninas das turmas e além disso, ocorreu em seguida, o recesso junino. Outra questão que é bastante particular da escola, um dos moradores mais conhecidos da comunidade faleceu e a escola, em condolência e respeito à família, suspendeu a aula naquele dia, ao qual seria o mesmo dia que eu estaria a campo.

Desse modo, alterei o meu cronograma de campo para os meses de junho e julho de 2024. Foram os seguintes encontros:

Cronograma - Escola Raul Ribeiro de Oliveira

03 de junho - Apresentação da pesquisa e entrega do TCLE. Entrevista com Maria Felipa

10 de junho - Dia ao qual não perdi a van da escola para ir (ela só passa em um horário no ponto e não havia como ir de ônibus pois só tem pela manhã ou no final da tarde);

12 de junho - Não realizei a pesquisa devido ao falecimento na comunidade;

13 de junho - Entrevista narrativa com Joana Angélica;

18 de junho - Dia ao qual não consegui realizar a pesquisa devido a preparação para o encerramento do semestre (apresentação junina)

23 de julho - Entrevista narrativa com Maria Felipa e Joana Angélica (finalização)

Em uma escola do campo existem especificidades que na imersão do pesquisador/a são reveladas e que somente uma escuta sensível possibilitará as respostas para as modificações necessárias e ações previstas a tempo oportuno.

Chego à escola depois de quase uma hora na estrada. O encontro de hoje será com as narrativas da docente do Grupo 4, Joana Angélica, que faz parte do quadro de professores, tem cerca de cinco anos de experiência na Educação Infantil. Recordo-me com muita satisfação quando a encontrei pela primeira vez na escola. Na sala da direção estavam as duas professoras, uma do Grupo 4 e a outra, do Grupo 5. Uma das coisas que mais me chamaram a atenção foi quando olhei para ela assim que estava lendo o TCLE, explicando sobre como seria a pesquisa, e enxerguei a sua reciprocidade estampada em seu rosto. Naquele instante senti o seu acolhimento!

As crianças de sua turma me receberam de forma calorosa e algumas vieram me abraçar. A professora também foi bastante receptiva comigo. Percebo a partir do seu olhar o quanto tem paixão pela docência apesar dos percalços da profissão.

Seguimos para a sua sala e deu-se início às suas narrativas com o eixo **como chegou até aqui se tornando professora da Educação Infantil, contando um pouco sobre o seu percurso de vida, formação e profissão**

Eu venho de uma família de professores, meu bisavô era, minha mãe, minha avó, tios, primos, e aí eu despertei esse interesse, porque eu vivenciava, eu participava das aulas com minha mãe, e aí quando eu concluí o ensino médio, eu decidi fazer pedagogia, fiz o curso [...].(Joana Angélica, entrevista narrativa, 2024).

Quando eu estava no curso, estagiei na rede pública apenas, concluindo o curso eu fui convidada para participar de um projeto que é promovido pela Secretaria de Educação, como mediadoras de um projeto que se chamava Mais Educação [...] durante esse processo, apareceu o Reda, em 2017, eu fiz, passei, permaneci aqui, porque eu sou daqui da comunidade, e aí fiquei dois anos no REDA, como professora REDA, saí, fui para a rede privada, só que eu não fui para a sala de aula, concluindo, veio a pandemia, engravidei, casei, e fiquei em casa, concluindo esse processo, retornei de novo para a educação, através de um convite de uma escola privada, retornei para trabalhar na Educação Infantil.(Joana Angélica, entrevista narrativa, 2024).

Na narrativa de Joana Angélica, a sua experiência de vida revela que sua escolha pela profissão docente tem relação com a sua história de vida, principalmente quando ela diz “venho de uma família de professores”. Outro ponto importante é percebido por seu desejo de permanecer na sua localidade, de não optar por sair de lá, e, além disso, ser professora no local ao qual ela nasceu. A sua decisão são sinais de seu engajamento e compromisso com a sua comunidade.

O seu percurso de vida demonstra os elementos marcantes de sua trajetória, e que são determinantes para definir o seu lugar na sociedade: mulher, de uma família de professores, casada, pedagoga e mãe. As intersecções a atravessam, conforme Akotirene (2019) trata:

A interseccionalidade impede aforismos matemáticos hierarquizantes ou comparativos. Em vez de somar identidades, analisa-se quais condições estruturais atravessam corpos, quais posicionalidades reorientam significados subjetivos desses corpos, por serem experiências modeladas por e durante a interação das estruturas, repetidas vezes colonialistas, estabilizadas pela matriz de opressão, sob a forma de identidade. (Akotirene, 2019, p. 27).

Desse modo, pergunto: Será que a docente Joana Angélica não viesse de uma família de professores escolheria esta profissão? E o fato de se tornar mãe a fez em algum momento pensar em desistir de voltar à sala de aula? São questionamentos que faço pelo fato de também ser uma mulher, mãe e professora, e para além disso, conheço bem as alegrias e as dores das múltiplas intersecções às quais nos atravessam.

Ainda sobre o eixo percurso de vida-formação-profissão, a docente Maria Felipa apresenta em suas narrativas, o aspecto subjetivo de sua experiência ao iniciar sua trajetória na Educação Infantil, ao qual percebe-se as particularidades entre uma professora e outra:

Então, assim, o que eu tenho para falar é isso. E, ao longo, vim trabalhar aqui em Feira de Santana. Começou em Santo Amaro e depois vim para a Feira de Santana também na Educação Infantil. Santo Amaro foi a “porta de experiência” que me deram. E eu vim aperfeiçoar nesse sentido da Educação Infantil, desse trabalho. E aí, estou aqui em Feira de Santana, ensinando com o Grupo 5, do qual eu sou apaixonada. (entrevista narrativa, Maria Felipa, 2024).

No entendimento de que cada um tem suas vivências de um modo próprio, a docente Maria Felipa iniciou no âmbito da Educação Infantil na cidade de Santo Amaro-Bahia, e ao defini-la através do termo “porta de experiência”, esta foi uma experiência que lhe deixou uma importante marca: as aprendizagens no âmbito da Educação Infantil que foram adquiridas através desta primeira oportunidade. Desse modo, compreendo a sua relação, do ser sujeito da experiência, que é como um território de passagem, uma superfície sensível, no qual aquilo que aconteceu a afetou de algum modo e inscreveu algumas marcas (Larrosa, 2002). Já a experiência docente de Joana Angélica teve outro significado, pois em sua narrativa deixa claro a sua escolha de permanecer na comunidade, contudo é importante ressaltar que a professora teve condições favoráveis para optar por esta decisão.

Disso é possível inferir que uma pessoa, do ponto de vista subjetivo, não consegue vivenciar a mesma situação, de uma mesma maneira. Cada um terá uma condição diferente de desenvolver uma experiência, que será ao mesmo tempo peculiar e distinta no que tange aos sentidos que se pode imprimir em cada uma. Pensar, portanto, na perspectiva de aplicar o método (auto)biográfico a fim de se compreender como as trajetórias dos sujeitos explicam a produção identitária, tomando as experiências formativas, parece-me muito pertinente, até mesmo para revelar quais os sentidos que essas experiências, no campo de suas singularidades, possuem. (Silva, 2020, p. 9).

Dessa maneira, as suas trajetórias são específicas, subjetivas e podem influenciar suas escolhas, porque apesar de ambas serem profissionais da mesma escola e da mesma etapa (Educação Infantil), os seus atravessamentos são distintos, de corpos que atravessaram a experiência de modos diferentes e por intermédio das suas narrativas revelam algumas peculiaridades de como elas chegaram até aqui.

Assim, vislumbro a tríplice formação de Pineau (2014). A heteroformação, na ação com os outros, nas narrativas das professoras, nas observações na escola e nas conversas com as crianças; a ecoformação, as influências físicas, climáticas e as interações externas do trajeto desde a ida com o van que transporta os professores, o caminho com seus bois, vacas, de estradas que em dias chuvosos prolongam ainda mais o tempo de chegada e além disso, de pessoas que levam seus filhos para as escolas, que trançam os cabelos de suas meninas na porta de cada, ligada a estas últimas e dependente delas, uma terceira força de formação, a do eu, a autoformação, de um mergulho intrarreflexivo (o sujeito volta para si), num movimento de formação-reflexão-ressignificação.

O enredar das minhas narrativas em conjunto com as narrativas do outro possibilita a produção de um conhecimento que transcende a normatividade e que ao mesmo tempo, facilita a resignificação do meu saber, através da validação dos múltiplos modos de ser, de histórias de vida. Certo dia perguntei: Será que somente duas colaboradoras serão suficientes para validar a minha pesquisa? E tive como resposta outras perguntas: E você? E suas narrativas e sua história de vida não contam? Desse dia em diante, compreendi a essência metodológica da pesquisa.

2. “REDE NO TEAR”: IDENTIDADE E DIFERENÇA

A rede começa a ter seus pontos tecidos, bem como se constroem as linhas do meu conhecimento, emaranhadas nos pentes do tear. Entender que a própria pesquisa apresenta aspectos de fluidez e flexibilidade, me proporcionou um certo alívio no que diz respeito às suas instabilidades e modificações. E apesar dela ser instável (algo de certo modo, paradoxal), percebo que são parte dos seus desdobramentos, no sentido de que a boa tecelã observa os pontos que precisam ser desmanchados, neste grande tear da construção do conhecimento.

É um movimento de autorreflexão na pesquisa e ao mesmo tempo provocador, devido às inquietações geradas em mim, das oscilações frequentes encontradas no ato de pesquisar.

Neste sentido, encontrei primeiramente em meu percurso, um campo ao qual se concentra um dos aportes teóricos da pesquisa: os Estudos Culturais, resultado da categoria inicial deste estudo: Identidade e diferença. Durante esse processo, muitos são os desafios e ao imergir numa pesquisa acadêmica, é necessário fazer escolhas teórico-metodológicas que possam proporcionar não somente um simples amadurecimento epistemológico e metodológico, mas também, uma trans-formação⁹ política. Estas decisões dão mais robustez e validação para os estudos.

É justamente nessas tessituras, do encontro com as minhas narrativas, no devir do processo reflexivo, me deparo com o seguinte aspecto, que trans-formam a pesquisa (e a pesquisadora):

Isto posto, pondera-se que identidade e diferença são questões que deveriam ser discutidas na escola antes de se abordar temas como preconceito, discriminação e violência. Afinal, o poder reside onde quer que haja diferenciação, ou seja, onde quer que se manifeste o processo de produção social da identidade (aquilo que Eu sou) e da diferença (aquilo que, no meu entendimento, o Outro é). (Márques, 2015, p.5).

Desse modo, compactuo também com o ponto de vista da autora. A escola por se tratar de um campo de disputa de poder, faz com que as diferenças se manifestem, e desse modo, desenvolvem a produção social da identidade e da diferença - são relações sociais sujeitas também às relações de poder. Por isso, a

⁹ A palavra trans-formação está intencionalmente escrita deste modo pelo entendimento da autora da pesquisa que a trans-formação é um movimento subjetivo de transformação do conhecimento e ao mesmo tempo, de uma formação política.

urgência da discussão sobre identidade e diferença no sentido de antecipar outros tantos debates contemporâneos que se apresentam de forma latente no âmbito escolar como a violência, a discriminação e o preconceito.

Ao iniciar os estudos na pesquisa, me deparei com a teoria dos Estudos Culturais, que apesar de ter conhecido de alguns de seus autores durante a graduação, obtive um conhecimento teórico sem aprofundamentos e, além disso, não fazia relação desses autores com a teoria.

Percebo também que a decisão de atrelar novos conhecimentos teóricos, possibilitará uma formação que produz um conhecimento *insurgente* (termo que discutirei mais à frente) e ao mesmo tempo, é um movimento de resistência dentro da academia. Sendo assim, um momento relevante da pesquisa, para uma conscientização crítica.

Para compreender melhor sobre os Estudos Culturais e sua definição, os escritos de Silva (2016, p. 134) favorecem para o entendimento desta teoria: “[...] Numa definição sintética, poder-se-ia dizer que os Estudos Culturais estão preocupados com questões que se situam na conexão entre cultura, significação, identidade e poder”. Para o autor, “cultura é um jogo de poder”. Ele ainda infere que a diferença desta teoria em relação a outros estudos acadêmicos tradicionais é o seu envolvimento político, com a pretensão de que suas análises funcionem como uma intervenção na vida política e social.

Assim sendo, percebo que Silva (2007; 2016) é um dos estudiosos com importantes contribuições para esta teoria, mas não posso deixar de destacar outros autores relevantes para os Estudos Culturais, como Bhabha (2005), Woodward (2007), Hall (1998), Skliar (2003), Mota (2019) - serão fontes encontradas neste trabalho - pois suas perspectivas vão ao encontro com minhas concepções de cultura, de identidade e diferença, aos quais também tecem a minha concepção docente.

Nas tessituras da construção teórica, compreendi posteriormente a necessidade de alicerçar a pesquisa com autores que corroboram com um conhecimento para uma transformação social, de uma criticidade que subverte a lógica do que está posto. Nessa perspectiva, Candau (2008; 2011) emerge com o conceito de educação intercultural e o respeito à diferença, e une-se posteriormente à trama, um conceito fundamental para superar uma mera perspectiva de apelo à tolerância da diversidade a partir de questões que se entrecruzam nas tensões da

sociedade: a interseccionalidade. Crenshaw (2002; 2004), Collins (2019; 2021) e Akotirene (2019) embasam a discussão sobre o tema.

2.1 NO EMARANHADO DOS PONTOS DA REDE: REVENDO QUESTÕES DE IDENTIDADE E DIFERENÇA

Entre os pentes do tear, no emaranhado dos pontos da rede, com a categoria identidade e diferença. Talvez anteriormente, não tenha ficado tão claro os motivos da minha escolha teórica na pesquisa, portanto, retomo-os para que não existam dúvidas: a pesquisa me convoca, quando descubro os pontos que precisam ser desmanchados, ou seja, as modificações para a construção de um conhecimento que traz uma provocação. Movimento este que me leva a uma nova escolha teórica e traz também um amadurecimento para uma trans-formação política. Desta maneira, não posso tecer esta pesquisa sem antes incluir na abordagem a categoria Identidade e diferença.

Para se apropriar da conceitualização de Identidade e diferença, necessito primeiramente tecer a rede com uma variedade de autores, com contribuições clássicas e contemporâneas, que revelam as nuances contemporâneas da teoria. Segundo Mota (2019), não se pode separar identidade de diferença, já que para nos identificarmos, é necessário nos diferenciarmos de outrem, ou seja, do outro. Conceitos inseparáveis, mas que inicialmente (e intencionalmente) apresentarei o conceito de identidade separadamente, para compreendê-los posteriormente.

Na construção de minha rede, abro o novelo para tecer os primeiros pontos teóricos: identidade. Sobre o conceito de identidade existem concepções de diversos autores. Na obra “A questão da identidade cultural”, Hall (1998) apresenta três concepções, que como ele mesmo descreve são muito diferentes. São elas: o sujeito do iluminismo; o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. O sujeito do iluminismo se baseia numa concepção de pessoa humana como indivíduo totalmente centrado e unificado, dotado de razão, consciência e ação. O autor ainda aponta que seria uma concepção muito individualista do sujeito e da identidade dele.

Outro conceito seria o de sujeito sociológico, com a compreensão de que o núcleo interior do sujeito não era autossuficiente, mas formado em relação a outros significativos, que seriam mediados pelos valores, significados e símbolos, ou seja, a cultura que eles habitavam. A identidade nessa concepção faz a ponte entre os

mundos público e privado. O sujeito que antes seria unificado torna-se fragmentado, a partir não de uma, mas de diversas identidades.

E por último, o sujeito pós-moderno, isento de identidade fixa, permanente ou essencial. Para o autor, a identidade tornou-se uma “festa móvel”. “O sujeito assume identidades diferentes em momentos diversos, identidades que não estão unificadas em torno de um “self” coerente.” (HALL, 1998, p. 12).

De acordo com Baumann (2001), em seu livro “Modernidade líquida”, a identidade é como “uma obra de arte que queremos moldar a partir do estofado quebradiço da vida”, e que nas sociedades líquidas, a sua busca é incessante, no sentido de “deter o fluxo” ou torná-lo mais lento, ou “de dar forma ao disforme”. O autor também faz o uso de metáforas para explicar que as identidades são inconstantes, frágeis (liquidez) e efêmeras, conforme seguinte trecho:

[...] Mas as identidades, que não tornam o fluxo mais lento e muito menos o detêm, são mais parecidas com crostas que vez por outra endurecem sobre a lava vulcânica e que se fundem e dissolvem novamente antes de ter tempo de esfriar e fixar-se. Então há necessidade de outra tentativa, e mais outra — e isso só é possível se nos aferrarmos desesperadamente a coisas sólidas e tangíveis e, portanto, que prometam ser duradouras, façam ou não parte de um conjunto, e dêem ou não razões para que esperemos que permaneçam juntas depois que as juntamos [...] (Baumann, 2001, p. 97).

No emaranhado dos pontos da construção da minha rede, no final do tópico anterior, um dos pontos de discussão foi a inseparabilidade dos conceitos de identidade e diferença, já que para nos identificarmos é necessário nos diferenciarmos do outro. Sendo assim, conceitualizá-los só tem sentido quando estão associados.

De modo intencional, apresentei inicialmente o conceito de identidade de forma individual, mas se os conceitos são caracterizados pela sua indissociabilidade, porque conceituar identidade sem o conceito de diferença? Para especificar a sua historicidade, ou seja, autores dos Estudos Culturais como Hall (1998), Baumann (2001) e Bhabha (2005), a princípio não evidenciaram a relação do termo identidade e diferença em seus escritos.

Apesar disso, não significa que estes autores não prediziam a diferença. Baumann (2001, p. 122) infere: “A principal característica da civilidade é a capacidade de interagir com estranhos sem utilizar essa estranheza contra eles e sem pressioná-los a abandoná-la ou a renunciar a alguns dos seus traços que os

fazem estranhos”. Quando o autor discorre sobre a capacidade de interagir com estranhos sem usar essa estranheza contra eles, anuncia, mesmo que de forma oculta, a discussão sobre a diferença. O estranho, em outras palavras, pode ser lido como aquele que é “diferente”.

“A capacidade de conviver com a diferença, sem falar na capacidade de gostar dessa vida e beneficiar-se dela, não é fácil de adquirir e não se faz sozinha [...]” (BAUMANN, 2001, p. 123). Nesse trecho, já aparece a palavra diferença e enfatiza a dificuldade que temos para conviver com os diferentes. Afirma que é uma capacidade que não se consegue sozinho e deve ser adquirida com estudo e exercício.

Com Bhabha (2005), o conceito de identidade tem a mesma característica oculta do termo diferença. Conforme as palavras do autor, “[...] A identificação, como inferimos dos exemplos precedentes, é sempre o retorno de uma imagem de identidade que traz a marca da fissura no lugar do outro, de onde ela vem [...]”. (BHABHA, 2005, p. 76), ou seja, a identificação a partir da diferença, ao qual exclui esse outro de mim, mas que ao mesmo tempo, me aproxima dele.

Diante dessas elucidações, mesmo que em forma de prenúncio, encontro a relação dos termos identidade e diferença. Entendo também a importância de os associar, pois apresentar os termos sem essa relação, cai-se no vazio da teorização de uma identidade fixa e inflexível e diferença enquanto tolerância ao outro.

Partindo da premissa que para me identificar é necessário estar em relação com o outro e, portanto, não podemos desassociar identidade e diferença, começo a entender a relevância desse “entrelaçamento”. Então me pergunto: É possível um aspecto da teoria significar um elemento de trans-formação? Ao refletir criticamente, posso responder que sim. Ao compreender esta modificação dentro da teoria, revelam-se também as frestas existentes. Para tanto, isto fortalece a pesquisa em Educação, a nossa formação política e o próprio fazer docente. Assim como numa rede, com fios variados, que se entrelaçam, mas permanece a sua identidade, vão se tecendo novos fios, para abranger um conjunto maior.

E a partir desses novos pontos, convoco para a pesquisa outras contribuições que conversam com esta mudança de paradigma teórico, uma ressignificação acerca das contribuições anteriores e que corrobora com as palavras de Woodward (2007), ao adjetivar o substantivo identidade - relacional - infere que para uma identidade existir, depende de outra, que difere dela:

Pensar sobre identidade e diferença revendo algumas questões, não é simplesmente fazer um apanhado teórico de estudiosos para apreender conceitos e interpretá-los criticamente. Reflito constantemente sobre como a teoria influencia na minha formação docente, política e como ela será aporte para a construção de um conhecimento insurgente. Gradualmente, começo a reconhecer alguns dos mecanismos socioculturais que reverberam na produção do racismo em nossa sociedade.

Skiliar (2003) emerge novamente como uma das fundamentações teóricas importantes para o estudo. Seus textos foram base das minhas escritas sobre inclusão durante a graduação. A sua obra me inquieta para pensar acerca de uma pergunta: “E se o outro não estivesse aí?”. Para o autor, o pensamento ocidental (do colonizador) continua reduzindo o outro ao próximo. Porém, ao mesmo tempo em que existe outro, que nos é próximo, compreensível para nós, também há um que nos é distante, “aquilo que não sou”. E nessa redução se apresenta no conceito de mesmidade, conferindo uma característica de homogeneidade, em frases como “respeito ao outro”, “abertura ao outro” num discurso de apelo à tolerância. “A mesmidade que proíbe a diferença. A diferença que torna a lei da mesmidade impossível.” (Skiliar, 2003, p. 39)

A mesmidade é o antônimo da alteridade. Quando se reduz o outro ao próximo, se esquece de pensar nas subjetividades de cada indivíduo ou de cada grupo. O discurso de “Somos todos iguais” se torna uma hipocrisia. Para tanto, este conceito é perceptível também dentro da perspectiva da homogeneidade. Nas salas de aula, é comum muitas vezes, o ato de enquadrar e padronizar os alunos. A inclusão escolar, por exemplo, é um desafio para muitos educadores e principalmente, garantir a participação ativa dos educandos nas suas diferenças, implica o desenvolvimento de novos conhecimentos e competências para que isso ocorra de fato.

Antes de adentrar no capítulo, já considerava importantes as contribuições de Silva (2007), para a validação de um estudo que tem no seu escopo os conceitos de identidade e diferença. Segundo o autor, elas são ativamente produzidas porque somos nós que as fabricamos, ou seja, são criações socioculturais.

Essa história mostra que a identidade é relacional. A identidade sérvia depende, para existir, de algo fora dela: a saber, de outra identidade (croácia), de uma identidade que ela não é, que difere da identidade sérvia,

mas que, entretanto, fornece as condições para que ela exista. A identidade sérvia se distingue por aquilo que ela não é. Ser um sérvio é ser um “não croata”. A identidade é, assim, marcada pela diferença. (Woodward, 2007, p. 9).

[...] A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. (Silva, 2007, p. 82)

As palavras do autor estabelecem relação com os processos de inclusão e exclusão presentes em nossa sociedade. Desse modo, a cada aprofundamento com a teoria, percebo o quanto ela será fundamental para a discussão contemporânea do tema, principalmente no que se refere ao âmbito da educação.

Creio que para impulsionar as modificações necessárias no campo educacional, é preciso possibilitar uma educação intercultural crítica, com saberes que considerem as pluralidades dos indivíduos e grupos socioculturais, porém, não devo aprofundar esse tema aqui, pois será uma das discussões para o próximo capítulo.

2.2. DIFERENÇA, INTERSECCIONALIDADE E RACISMO NA EDUCAÇÃO

Na continuidade do processo de tessitura do meu conhecimento e entendendo os sentidos da trama que se desenvolvem ao longo do trabalho, aprendo a buscar as minhas compreensões teóricas. Como num movimento de tecer dos fios, começo a envolver as linhas das minhas fundamentações, para posteriormente colocá-las no tear do meu conhecimento. Sigo um caminho ao qual me faz perceber (e me perceber) dentro do estudo, consciente da importância dos primeiros passos para o desenvolvimento da pesquisa, na elaboração de um embasamento teórico sólido sob a pluralidade de novos arranjos sociais, de modo a contemplar diferentes grupos socioculturais nas suas questões múltiplas e na contramão de uma ideologia hegemônica, aos quais impedem a capacidade de pensar criticamente.

Antes de iniciar a discussão sobre o capítulo, é oportuno lembrar que identidade e diferença são produções socioculturais e conceitos inseparáveis. No entanto, a diferença a partir de uma lógica hegemônica visa desvalorizar o termo, bem como já discutido por Mota (2016), e promove o conceito diversidade de modo

abrangente, porém esvaziado de sentido, ou seja, uma tentativa de fabricar a identidade e empobrecer o significado da diferença.

No campo da educação, este debate tem maior sentido ao refletir sobre o que significa o processo de empobrecimento do conceito de diferença, desde o âmbito macro, com o não reconhecimento de diferentes grupos socioculturais nas políticas públicas educacionais até chegar ao “chão da escola” em forma de violência, como no racismo manifestado no ambiente escolar.

E nesse sentido, a ascensão da diversidade na década de 90 acendeu o alerta vermelho entre os movimentos sociais - feministas, negros, indígenas, homossexuais e outros. Assim, revela-se uma discussão pertinente sobre a participação desses movimentos para o reconhecimento e fortalecimento das diferenças:

A utilização dos termos diversidade e diferença de forma indiscriminada neste período sugere que o processo denominado de ascensão da diversidade é um dos efeitos das lutas sociais realizadas no âmbito dos movimentos sociais, no entanto, traz à tona também as discussões de distintas perspectivas teóricas que se ocupam dessa temática, de mudanças da matriz de políticas públicas, em como compatibilizar nas políticas públicas as exigências de respeito à diferença reivindicadas por grupos sociais sem restringir-se ao relativismo cultural¹⁰. (Abramowicz; Rodrigues; Cruz, 2011, p. 86).

As autoras destacam as lutas dos movimentos sociais tendo em vista promover as modificações necessárias às políticas públicas, de maneira a superar a visão estruturalista que valida lógicas universais para toda a humanidade. Portanto, reconheço a colaboração legítima desses movimentos no processo histórico-sociocultural, ao qual me faz lembrar o exemplo das lutas do Movimento Negro Unificado (MNU). A lei 10.639/03 que estabeleceu a obrigatoriedade da inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo das escolas brasileiras é uma das conquistas significativas da resistência desses movimentos.

[...] Nós também, enquanto negros, somos bonitos, tão quanto a pessoa branca. Então, assim, fui trabalhando. Então, acho que é muito importante que a escola tenha essa sensibilidade. Para com essas crianças que têm uma baixa estima a respeito da sua identidade e da sua cor. E nós, como educadoras, temos que, no início do ano, eu mesma, enquanto professora da faculdade, no início do ano, eu costumo trabalhar na equidade da

¹⁰ Relativismo cultural: é um conceito antropológico que afirma que os valores, crenças e comportamentos de uma cultura são válidos e não podem ser comparados com os de outras culturas, portanto devem ser respeitados.

criança, já trabalhando esses valores. Não esperar só o mês da consciência negra, não. Eu acho que esses valores, a gente tem que trabalhar desde o início, o ano inteiro, e não esperar uma data comemorativa, para a gente trabalhar essas questões antirracistas com a criança. (Maria Felipa, entrevista narrativa, 2024)

Apesar da obrigatoriedade da legislação, no que se refere à sua efetivação nos currículos das escolas, concretizar esta lei na prática tem sido um desafio para muitos educadores já que perpassa por questões intrinsecamente ligadas à fatores históricos e culturais, correspondentes também às concepções de racismo incutidas nos indivíduos, nos grupos sociais e na sociedade como um todo, aos quais podem favorecer ou não a luta antirracista.

Compreender a criança negra como sujeito de conhecimento e de direitos e colocar a relação entre infância e questão racial como um dos eixos centrais de um currículo emancipatório implica reconhecer a diversidade racial na sua dimensão afirmativa, como parte da existência humana. Significa indagar a distribuição e a organização curricular não só das instituições da Educação Infantil, mas, principalmente, dos cursos de formação de professoras e professores, públicos e privados, que colocam no mercado de trabalho contingentes consideráveis de profissionais que trabalharão com a infância negra nas instituições educativas e nas escolas. (Gomes, 2019, p. 1022).

Entendo que a necessidade de insurgir nos espaços educativos está para além de somente questionar a organização curricular, mas também produzir um movimento de “borrar” os currículos das instituições. Borrar significa contestar práticas e ideias, independente da participação coletiva, que se inicia muitas vezes de modo solitário por educadores que transgridem dentro de seus âmbitos, com o objetivo de impactar e promover mudanças que envolvam todo o coletivo. Portanto, educar para valorizar as infâncias negras perpassa também por promover pequenas insurgências diárias em seus contextos educativos, considerando as diferenças de cada criança e que são produtores de cultura e conhecimento.

No que diz respeito à diferença, é notório dizer que questões de raça, etnia, gênero, sexualidade, classe, religião e nacionalidade são perceptíveis e se entrecruzam nos tensionamentos presentes do cotidiano da sociedade. A escola enquanto espaço privilegiado para a construção de conhecimentos, se por um lado apresenta a sua característica burocrática, de uma organização composta por normas e regras sistematizadas, por outro, reflete a capacidade de exercer grande influência nas relações dos educandos que a compõem, no entendimento de que

estes são sujeitos socioculturais. Dayrell (1996) contribui para o debate com uma definição pertinente acerca do assunto:

Analisar a escola como espaço sócio-cultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. (Dayrell, 1996, p. 1).

A escola enquanto espaço sociocultural, composta por sujeitos atores de sua história, necessita ser compreendida também como um espaço que acolhe as diferenças para além da perspectiva multicultural. O que seria esse conceito sob a ótica da Teoria dos Estudos Culturais? O multiculturalismo trata-se de um movimento que, fundamentalmente, argumenta em favor de um currículo que seja culturalmente inclusivo, incorporando as tradições culturais dos diferentes grupos culturais e sociais.

Segundo Candau (2011, p. 246), o multiculturalismo se apresenta através de três abordagens: assimilacionista, diferencialista e interativo, também chamado interculturalidade. Na perspectiva assimilacionista, favorece para que todos se integrem na sociedade e se incorporem à cultura hegemônica (na educação, com políticas de universalização da escolarização). Na diferencialista, o entendimento de que quando se enfatiza a assimilação termina-se por negar a diferença ou por silenciá-la, desse modo, destaca-se o reconhecimento da diferença. No entanto, ainda nessa perspectiva pode apresentar uma visão essencialista, pois mesmo com o acesso a direitos sociais, concebe-se a formação de comunidades culturais homogêneas com suas próprias organizações: bairros, escolas, igrejas, associações e outros.

A autora se posiciona politicamente, na terceira perspectiva (interculturalidade), ao qual propõe um multiculturalismo aberto e interativo, pois acredita ser a mais adequada para a construção de sociedades democráticas e inclusivas, e articula as políticas de igualdade com políticas de identidade (Candau, 2008).

O interculturalismo deve abranger as questões de diferença que se reverberam na educação. Segundo Mota (2016, p. 37), ele é visto como “[...] uma forma de conceber a relação entre as culturas que permeiam um mesmo espaço,

podendo vislumbrar que, em meio a tais relações, se fazem presentes embates e choques que surgem dos conflitos aí gerados [...]”. Entretanto, educadores devem se atentar para as armadilhas existentes no discurso de uma educação intercultural. Uma abordagem intercultural na educação necessita não somente favorecer a convivência com outros grupos, nos diversos espaços e a partir das suas múltiplas visões. Não basta somente incluir outras culturas sem cuidar dos conflitos que produzem e reproduzem nessas relações. Não basta promover um discurso de uma educação pautada na interculturalidade e ignorar as marcas de grupos oprimidos e marginalizados, em especial de crianças e adolescentes que necessitam afirmar constantemente as suas identidades e resistir a partir das suas diferenças.

Nesse processo de construção teórica, percebo os entrelaçamentos das tramas dos fios na construção de um conhecimento que se fortalece a cada nova carreira de pontos. Consigo compreender os sentidos da pesquisa em educação. E ao me posicionar diante de uma concepção intercultural crítica, revelo também a minha concepção de educação, ao qual entendo também a existência dos padrões de poder nas relações culturais e da relevância do diálogo entre os diversos saberes e conhecimentos, já que um dos embates mais complexos atualmente, principalmente dentro de espaços acadêmicos e que faz relação com o epistemicídio¹¹ de conhecimentos dos grupos oprimidos.

Eu acho que contribui na nossa formação, a gente tem traços de tudo. A gente traz um pouco da nossa concepção, um pouco não, muito da nossa concepção de vida pra cá, e aí às vezes tem coisas que a gente precisa desconstruir e tal, eu penso dessa forma né, eu tenho em torno de 6 anos de experiência na Educação Infantil. (Entrevista narrativa, Joana Angélica, 2024).

Valoriza mais a cor do outro, ao invés de valorizar a sua cor, e transmite isso para as crianças. Então a criança não compreende, o meu esposo ele é negro, a minha filha também, e aí o que é que acontece? Eu conversando com ela... Ela tem um tom de pele que não é negro, negro. Eu digo negro porque a filha é de pai negro, né? Eu não sou branca também, né? Porque a gente sabe que não somos. (Entrevista narrativa, Joana Angélica, 2024).

As nossas concepções fazem parte de uma construção que se inicia desde a infância. Percebo a semelhança entre o meu pensamento e o da docente Joana Angélica quando evidencia a necessidade de desconstruir concepções e

¹¹ Epistemicídio: refere-se à morte da construção do conhecimento. Isso acontece quando uma cultura se sobrepõe a outra, criando formas de dominação política e ideológica. Assim, se desqualifica o conhecimento do outro.

estereótipos acerca da nossa cor. O processo de embranquecimento que foi consolidado em meu âmbito familiar sempre me trouxe muitas incertezas em relação à minha identidade racial e percebo que a docente também tem estas questões bem demarcadas apesar de não evidenciar na sua narrativa. Durante as narrativas iniciais, as duas docentes revelaram um fato pelo qual foram extremamente relevantes para a mim e para o estudo: “[...] Atuo na educação profissional como professora, formada em Pedagogia, de **cor parda** e tenho 55 anos” (entrevista narrativa, Maria Felipa, 2024). “[...] Atuo na educação profissional como professora da Educação Infantil, formada em licenciatura em Pedagogia, de **cor parda** e tenho 32 anos” (entrevista narrativa, Joana Angélica, 2024).

Em destaque, as duas narram sobre a cor que elas se identificam e o ponto que mais me chama a atenção é que mesmo sendo de tons de pele bem diferentes, (Maria Felipa apresenta um tom mais escuro e Joana Angélica, mais claro e pode ser lida pela sociedade como uma mulher branca), as duas se identificam como parda. O fato de perceber que a docente Joana Angélica se vê como mulher parda, assim como eu também fiz esta identificação na pesquisa, demonstra um aspecto que pode ser prejudicial inclusive para o nosso modo de conceber a educação. Este, reverbera num conceito muito discutido atualmente: o colorismo.

Segundo Devulsky (2021), o colorismo é uma ideologia, assim como o racismo que está ligado à formação de uma hierarquia racial baseada primordialmente na ideia de superioridade branca. Ele surge como uma forma de exclusão social que considera a variação dos tons de pele, porém segrega os que possuem uma tonalidade mais escura.

Quando não enxergamos a maneira como somos vistos pela sociedade, é possível que não se compreenda nitidamente a existência de privilégios sociais para as pessoas mestiças e das injustiças sociais sofridas por pessoas negras.

[...] As pessoas negras são, de fato, feridas por forças dominadoras. Apesar de nossos acessos materiais, todas as pessoas negras são feridas pela supremacia branca, pelo racismo, pelo sexismo e por um sistema econômico capitalista que nos condena coletivamente a uma posição de subclasse [...]. (hooks, 2023, p. 17).

Isto impede o entendimento exato dos processos historicamente sofridos por pessoas negras e dificulta a percepção acerca das dores existentes que atingem diretamente as crianças negras, de infâncias marcadas pelas discriminações e

estereótipos e corrobora com um projeto de sociedade que valoriza a branquitude.

Esta negação faz parte de um sistema por meio de uma lógica colonial, que promove a invisibilização desses grupos, de um projeto político de manutenção e controle das desigualdades sociais, pautados nas relações de poder e nas suas mais variadas formas de opressão: racismo, capacitismo, sexismo, patriarcalismo, classismo, etarismo, e tantos outros.

Discutir sobre a diferença no âmbito educacional se tornou tão urgente pois, vivenciamos nos últimos anos, um período de extrema violência, de ataques às democracias, ao qual propagava-se de forma gratuita, a apologia à violência, a exaltação ao militarismo, o ódio racista, homofóbico, sexista, tudo isso atrelado a um discurso moralista de extrema direita. E todos esses aspectos se correlacionam e se manifestam na forma de preconceitos e nas discriminações sofridas pelos alvos:

As diferenças são então concebidas como realidades sociohistóricas, em processo contínuo de construção-desconstrução-construção, dinâmicas, que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder. São constitutivas dos indivíduos e dos grupos sociais. Devem ser reconhecidas e valorizadas positivamente no que têm de marcas sempre dinâmicas de identidade, ao mesmo tempo em que combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades, assim como a tornar os sujeitos a elas referidos objeto de preconceito e discriminação. (Candau, 2011, p. 246).

Para educadores, o desafio se tornou ainda maior, com a ascensão do bolsonarismo, um movimento político de aspecto facista, autoritarista e antidemocrático, ao qual reforça o mito da democracia racial e potencializa a propagação da violência na sociedade. Infelizmente, o Brasil faz parte de uma triste estatística de países mais violentos, campeão de feminicídio, de ataques a comunidades negras, indígenas e à população LGBTQIAPN+ e, portanto, lembrar das palavras de Paulo Freire são mais que necessárias, é um dever nosso evocar os seus ensinamentos nos períodos mais difíceis, especialmente no combate ao preconceito e às discriminações em contextos educativos. Para o autor, ensinar exige rejeitar qualquer forma de discriminação. “A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (Freire, 1996, p. 17).

A partir dessa reflexão, revela-se outro elemento que Freire (1996) já anunciava em seus escritos e posteriormente, através da insurgência de mulheres negras como Sojourner Truth, Angela Davis (2016), bell hooks (2019) e tantas

outras, responsáveis por teorizar uma produção crítica, para o desenvolvimento de um pensamento do feminismo negro que são essenciais para a luta antirracista, antisexista e anticlassicista. Com isso, surge um importante conceito através das discussões ativistas: a interseccionalidade.

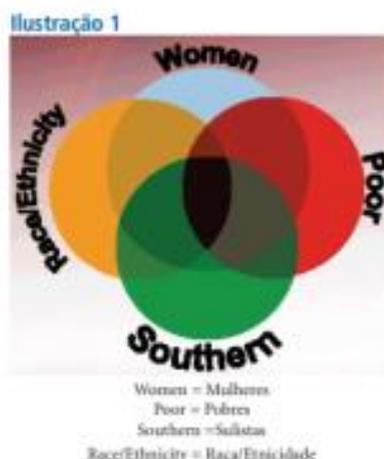
O conceito de interseccionalidade foi idealizado pela professora de Direito e ativista norte-americana Kimberly Crenshaw, sendo ela responsável por desenvolver o conceito teórico de intersecção das desigualdades de raça e gênero. A autora descreve em seu texto “A interseccionalidade na Discriminação de Raça e Gênero”, as experiências de discriminação às mulheres negras na empresa General Motors, aos quais, disponibilizava empregos na linha de montagem somente para homens e nos escritórios, os postos eram ocupados por mulheres brancas. Para Crenshaw (2004):

Meu objetivo é apresentar uma estrutura provisória que nos permita identificar a discriminação racial e a discriminação de gênero, de modo a compreender melhor como essas discriminações operam juntas, limitando as chances de sucesso das mulheres negras [...]. A questão é reconhecer que as experiências das mulheres negras não podem ser enquadradas separadamente nas categorias da discriminação racial ou da discriminação de gênero. Ambas as categorias precisam ser ampliadas para que possamos abordar as questões de interseccionalidade que as mulheres negras enfrentam. (Crenshaw, 2004, p. 8).

A intelectual tem a intenção de explicar a partir do conceito de interseccionalidade uma estrutura que é justamente desenvolvida para diminuir as chances de sucesso das mulheres negras, pelo fato de delimitar as categorias separadamente (raça, gênero, classe).

A ilustração a seguir apresenta um conteúdo significativo sobre o modo como as discriminações estão sobrepostas (não de modo isolado) e que através do redirecionamento adequado das intersecções, podem-se obter soluções mais eficazes, no sentido de favorecer políticas e práticas inclusivas.

Figura 11 – Sobreposições na Interseccionalidade



Fonte: Crenshaw, 2004, p. 10.

Ao observar as sobreposições na imagem acima, é fácil compreender quais são os grupos que mais sofrem discriminações, e principalmente sobre aqueles que estão no centro da ilustração: mulheres negras, vulneráveis socioeconomicamente e sulistas¹²

Consta no ano de 2002, um importante documento de Crenshaw, com o objetivo de impulsionar o debate sobre a interseccionalidade: o “Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero”.

Para ela, os aspectos das discriminações racial e de gênero não são contemplados nos discursos dos direitos humanos. Sendo assim, propõe um modelo provisório para identificar as subordinações nas categorias e sugere um protocolo para identificar as discriminações ocorridas. Percebo então, que este documento, apesar de ter sua elaboração há mais de vinte anos, ele traz contribuições relevantes para elucidar a questão da invisibilização das intersecções, especificamente entre as mulheres negras.

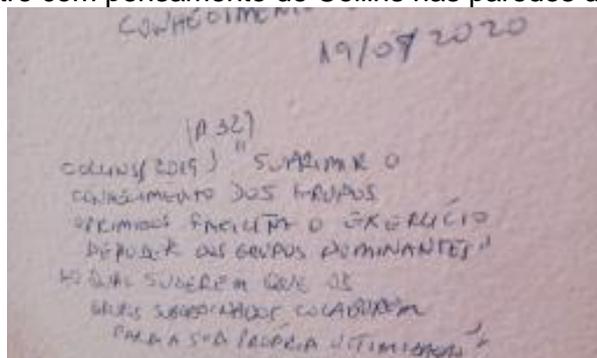
As experiências de subordinação interseccional não sendo analisadas de modo adequado se tornam problemas que foram conceituados por Crenshaw (2004) como superinclusão e subinclusão. Na superinclusão, ela traz como exemplo o tráfico de mulheres, que é denominado como um “problema de mulheres”. Uma

¹² Sulistas: pessoas pertencentes ao Sul dos Estados Unidos. Especificamente, a comunidade negra da região sofreu inúmeras perseguições e ataques discriminatórios durante um período intenso de segregação racial naquele país. A Lei Jim Crow, com a máxima da “gota de sangue única”, ou seja, se alguém fosse branco, mas com antepassado negro, era discriminado, e a proibição do casamento interracial no estado da Virgínia são exemplos desse tempo que resultam em preconceito com os sulistas até os dias atuais.

invisibilidade interseccional, a partir da estrutura de gênero sem evidenciar outras como a de raça e classe (mulheres marginalizadas racial e socialmente). Já na subinclusão, a esterilização de mulheres marginalizadas mundialmente. Neste, a categoria gênero oculta a questão racial, de classe, e estes fatores são fundamentais para determinar quem são as mulheres que irão sofrer mais abusos. (Crenshaw, 2002)

Na contemporaneidade, destaco outra importante pensadora do movimento feminista negro, a socióloga e ativista estaduniense Patricia Hill Collins. A intelectual problematiza questões sociais de mulheres negras de modo a conscientizá-las para a aquisição de conhecimento e para o seu empoderamento na coletividade. Recordo-me de registrar em uma das paredes do meu quarto, uma de suas citações impactantes da obra *Pensamento Feminista Negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*:

Figura 12 – Encontro com pensamento de Collins nas paredes de meu quarto (2020)



Fonte: Arquivo pessoal

Suprimir os conhecimentos produzidos por qualquer grupo oprimido facilita o exercício do poder por parte dos grupos dominantes, pois a aparente falta de dissenso sugere que os grupos subordinados colaboram voluntariamente para sua própria vitimização. (Collins, 2019, p. 32)

Desse modo, revelou-se já naquele período, a minha identificação imediata com a teoria.

Collins e Bilge (2020) também discutem sobre a interseccionalidade, define o conceito com uma crítica sobre o seu poder nas relações sociais:

A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A

interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas. (Collins; Bilge, 2020, p. 6).

Uma conceituação genérica do conceito ao qual evidencia o entendimento que as relações interseccionais de poder afetam todos os aspectos do convívio social. Outro aspecto muito destacado por elas perpassa pela utilização do conceito enquanto ferramenta analítica ao definir que pessoas fazem uso da interseccionalidade a partir dessa perspectiva quando começam a perceber que necessitam de estruturas melhores para lidar com os problemas sociais.

Metaforicamente, capto um momento especial do processo de tecer da pesquisa. Assim como uma artesã que utiliza os melhores fios para propiciar mais qualidade e firmeza nas tramas construídas, no urdir das linhas da minha rede com uma “sensibilidade analítica” (Akotirene, 2019) que engrandece o meu “transformar”: a interseccionalidade. A importância da contribuição teórica de Crenshaw (2004) e Collins (2019), entrelaçada na relação das estruturas sociais com o campo das diferenças, pois estas são essenciais para a sua produção na sociedade.

Um conceito que transcende um pensamento feminista de matriz eurocêntrica, de traços de uma cultura feminista conservadora, a partir de um pensamento feminista das diferenças. Como numa relação de irmandade, que incorpora as lutas iniciais de Crenshaw, em consonância com o embate de tantas outras “black feminists” como Patricia Hill Collins (2019), bell hooks (2017), Angela Davis (2016), Audre Lorde (2019), o debate atravessa o atlântico, sob o aporte de um pensamento feminista negro que impulsiona a interseccionalidade a partir de uma perspectiva decolonial contra-hegemonica. No Brasil, as experiências de intelectuais negras como Lélia Gonzales (2020), Neuza Santos Souza (1983), Beatriz Nascimento (2021), Sueli Carneiro (2015) contribuíram com os debates e produções para a construção teórica do pensamento feminista negro no país, contudo destaco uma intelectual com uma produção contemporânea potente: “O que é interseccionalidade?” de Carla Akotirene (2019), da Coleção Feminismos Plurais:

O feminismo negro dialoga concomitantemente entre/com as encruzilhadas, digo, avenidas identitárias do racismo, cisheteropatriarcado e capitalismo. O letramento produzido neste campo discursivo precisa ser aprendido por lésbicas, gays, bissexuais e transexuais (LGBT), pessoas deficientes, indígenas, religiosos do candomblé e trabalhadoras. Visto isto, não podemos mais ignorar o padrão global basilar e administrador de todas as opressões contra mulheres, construídas heterogeneamente nestes grupos,

vítimas das colisões múltiplas do capacitismo, terrorismo religioso, cisheteropatriarcado e imperialismo. (Akotirene, 2019, p. 16).

Com uma escrita insurgente, a intelectual provoca uma inquietude crítica, de um lugar que me faz enxergar o modo pelo qual a interseccionalidade sempre esteve atravessando e atravessa as minhas “avenidas identitárias”, demarcando o meu lugar e de tantas outras mulheres na sociedade. Um dos exemplos desse sistema de opressão devido às intersecções, sempre citadas por mim durante as discussões, é o fato de somente aos 35 anos de idade conseguir adentrar a universidade devido às várias formas de opressão de um sistema patriarcal, racista e classista, pois intencionalmente, suprimiu por muito tempo o meu acesso ao conhecimento.

Como a interseccionalidade explica para compreender os mecanismos sociais que operam (e cooperam) para a manutenção do racismo na sociedade? Para a autora, o conceito de interseccionalidade permite uma criticidade para entender a fluidez das identidades subalternas existentes nos preconceitos através das subordinações de gênero, de classe e de raça. Criticidade esta que consiste em entender que ao equipararmos o racismo à gordofobia, desconsidera-se toda a luta de quatro mil anos contra o racismo (Akotirene, 2019).

Acredito que quando a intelectual denuncia a invisibilização do racismo para evidenciar outros marcadores sociais, anuncia também a sua indignação, para que não ignorem a contribuição dos negros para a formação sócio-cultural de um povo; de dores e cicatrizes históricas de um povo que resiste na luta por legislações e políticas públicas, que possam contemplar especialmente os corpos marginalizados e segregados, que precisam combater diariamente a violência brusca de colocar um vigilante para seguir os seus passos, de ter que retirar todos os pertences da sua bolsa para mostrar que realmente não os roubou, que cansa todos os dias de provar que ele/ela é o médico/a médica e não o faxineiro ou a empregada.

As discussões de Akotirene também corroboram com as discussões anteriores apresentadas na pesquisa. A interseccionalidade, bem como a interculturalidade, são perspectivas com visões anti-essencialistas. Quando se eleva as identidades em detrimento das diferenças, ocorre o apagamento destas últimas. Enquanto a interculturalidade contribui com uma educação para dar visibilidade aos grupos oprimidos, a interseccionalidade é contra a pauta da hegemonia, que insiste em homogeneizar os corpos oprimidos, e vai de encontro ao pensamento decolonial:

“Nem toda mulher é branca, nem todo negro é homem, nem todas as mulheres são adultos heterossexuais, nem todo adulto heterossexual tem locomoção política [...].” (AKOTIRENE, 2019, p. 28). Portanto, afirmar que todos são iguais é uma falácia.

A melhor escola não é aquela que resolve o problema do racismo, pois ela, por si só, é um elemento reprodutor da sociedade capitalista. Por isso, práticas insurgentes são tão fundamentais, através da apropriação de outras pedagogias que tensionam, problematizam e questionam o discurso hegemônico, de outras maneiras de se organizar o conhecimento, de um pensar que rompe com a visão eurocêntrica de mundo alicerçado a uma concepção que decoloniza saberes, ou seja, mediante pedagogias que subalternizam a educação.

2.2.1 Um lugar de cura: o reencontro com a teoria feminista negra

Neste processo de desmanche de alguns pontos da minha rede de tear, na percepção de que preciso tecer e costurar para dar firmeza à minha rede do conhecimento, entendo que a contemporaneidade, em convergência com o conceito de interseccionalidade, exige de mim também a adesão à outras teorias que, principalmente, contemplem àqueles que são considerados subalternizados, invisibilizados e marginalizados, forjados a partir de uma ideologia hegemônica, de um sistema de controle social que contribui para a manutenção das desigualdades sociais.

A existência de uma estrutura de poder na sociedade que favorece a união de grupos mais próximos ao poder (centro) e distância outros (margem) corrobora mais ainda com uma lógica de organização do controle social, ao qual restringe a conduta dos indivíduos. Poder que é exercido, de modo explícito ou não, através de instituições e grupos como escola, universidade, família, os partidos políticos e outros.

À vista disso, não poderia deixar de relatar de que modo ocorreu a minha aproximação inicial com a teoria. O meu encontro com a teoria feminista negra se deu a partir de uma imersão no I Curso de Extensão de Pedagogia Feminista Negra concebido pela professora Dr.^a Carolina Pinho (UEFS) e em co-idealização com a professora Me. Tayná Mesquita, durante o período de distanciamento social na pandemia de Covid-19 no ano de 2020, sendo convidadas diversas intelectuais, de modo virtual.

Figura 13 – Aula virtual do Curso de Extensão de Pedagogia Feminista Negra



Fonte: Instagram @pedagogiafeministanegra

A partir de um modelo epistemológico, de um campo fecundo para a consolidação de uma teoria crítica da educação, a Pedagogia Feminista Negra se fundamenta a partir de tradições subjugadas que foram historicamente separadas do conceito de intelectualidade, de mulheres negras que constroem conhecimentos através de suas vivências.

Esta teoria ainda evidencia a exploração dos trabalhos destas mulheres e a negação de direitos e privilégios normalmente estendidos aos cidadãos do sexo masculino, aspectos fortalecidos pelas ideias hegemônicas e que corroboram com as opressões de raça, de gênero e de classe. Ao surgirem novas estruturas de poder, que geram novas formas de dominação, surgem também novas identidades sociais, para produzir novos modos de insubmissão. Estas opressões são fatores preponderantes para analisar este controle a partir da lógica colonizador-colonizado.

Nesse período, lembro-me de ler bell hooks e sentir um enorme prazer ao me deparar com fragmentos como estes:

Cheguei à teoria porque estava machucada - a dor dentro de mim era tão intensa que não conseguiria continuar vivendo [...]. Mais importante, queria fazer a dor ir embora. Vi na teoria, na época um local de cura. (hooks, 2017, p. 83).

[...] Lembro-me de, ainda muito nova, tentar explicar à Mamãe porque me parecia altamente injusto que o Papai, esse homem que quase não falava comigo, tivesse o direito de me disciplinar, de me castigar fisicamente com cintadas. A resposta dela foi dizer que eu estava perdendo o juízo e precisava ser castigada com mais frequência. (hooks, 2017, p. 84).

As narrativas de hooks me tocaram profundamente pois suas palavras evidenciaram a dor que era não ser compreendida. Desde a sua infância, quando ela utilizava a teoria para intervir, na tentativa de fazer com que entendessem as coisas de outro modo, era castigada por sua família (hooks, 2017). O livro “Ensinando a transgredir” (2017) foi para mim um alívio em tempos incertos, **um lugar de cura**. Sem que eu percebesse, foi plantada em meu ser, a semente de uma nova percepção a partir de outra teorização. Entender que mulheres brancas têm questões que mulheres negras não tem, foi o primeiro passo para uma conscientização crítica, de uma emancipação através de um empoderamento que é somente possível na coletividade.

A autora, em seus escritos, já anunciava o prenúncio de uma pedagogia anticolonial, que pode ser chamada também de *pensamento decolonial*. E este, se reverbera também em uma categoria epistemológica: a insurgência. O termo, destacado por Walsh (2014), e através de uma perspectiva emancipatória, tem como propósito a subversão do pensamento dos colonizados, suprimido pela lógica eurocêntrica (contra-hegemonia).

Ele vem de uma problematização necessária de uma contraposição à *colonialidade*¹³, ao qual refere-se à constituição de um poder do mundo capitalista e eurocentrado a partir da ideia de exclusão de setores sociais não europeus como negros, indígenas, mulheres, e outros, sendo biologicamente imaginada para inferiorizar os colonizados. Desse modo, o pensamento decolonial emerge com o objetivo de romper as condições colonizantes e favorecer para a emancipação, existentes nas inúmeras formas de opressão e dominação.

O pensamento decolonial reflete sobre a colonização como um grande evento prolongado e de muitas rupturas e não como uma etapa histórica já superada. [...] Deste modo quer salientar que a intenção não é desfazer o colonial ou revertê-lo, ou seja, superar o momento colonial pelo momento pós-colonial. A intenção é provocar um posicionamento contínuo de transgredir e insurgir. O decolonial implica, portanto, uma luta contínua. (Colaço, 2012, p. 8).

Ao compreender as estruturas hegemônicas de uma narrativa forjada por uma história de base eurocêntrica e como o colonialismo se fez (e se faz ainda), entende-

¹³ Colonialidade: este conceito foi introduzido pelo sociólogo Anibal Quijano (2005), que a descreve como uma “matriz de poder” que se estabeleceu com o colonialismo e continua a moldar as relações sociais, políticas e culturais em sociedades pós-culturais.

se o modo como as pessoas vêem o mundo, ao qual se reflete nas diversas esferas da sociedade, especialmente nas instituições de ensino. O conhecimento é suprimido ou silenciado pela versão do colonizador. “Afinal, até que a história seja contada pelo “vencido”, a versão do vencedor sempre dominará, por força da violência física ou simbólica” (Prado, 2021, p. 24), ou seja, a supressão dos conhecimentos dos oprimidos representa a materialização do conceito de colonialidade.

A colonialidade se apresenta de três modos diferentes: *a colonialidade do saber*, que diz respeito à valorização de um sistema de conhecimento eurocêntrico e ocidental resultante da negação ou invisibilização de conhecimentos de povos marginalizados; *a colonialidade do ser* tem relação com a inferioridade atribuída a povos subalternizados como os negros, indígenas, quilombolas, LGBTQIAPN+ e outros; e *a colonialidade do poder*, se refere à identificação dos povos conforme padrões impostos pelo pensamento ocidental ou eurocêntrico.

De fato, é como afirmar que a decolonialidade existe porque a colonialidade ainda persiste, conceito revestido por uma pauta oculta (Mignolo, 2017), da celebração da modernidade versus o seu “lado mais escuro”.

O reencontro com a teoria aconteceu de modo natural, comparado a um encontro de um rio com o mar. No entendimento de que o caminho definido teve como fundamento a escolha de uma teoria que fosse capaz de discutir as relações de poder na contemporaneidade, que contribuem fortemente para a manutenção das desigualdades sociais e ao mesmo tempo, de promover o resgate de pessoas para construir modos de emancipação.

E como cheguei até a definição de racismo na pesquisa? Essa percepção já era uma possibilidade quase que real, principalmente ao levar em consideração o delineamento do campo escolhido. E no X CIPA, em maio de 2024, durante o momento de apresentação dos trabalhos, emergiu a delimitação que faltava na pesquisa: o racismo a partir das relações entre as crianças da Educação Infantil. O discurso das professoras convidadas Tiffany Odara e Megg Rayara Gomes demonstrou que desde a infância, as opressões sofridas por elas tinham uma relação eminente com o fator raça (racismo), ao qual me impactou de tal forma a promover em mim, um sentimento de indignação conciliado a uma necessidade de subverter a lógica que está posto, ou seja, a lógica do colonialismo.

[...] O racismo estabelece a inferioridade social dos segmentos negros da população em geral e das mulheres negras em particular, operando ademais como fator de divisão na luta das mulheres pelos privilégios que se instituem para as mulheres brancas. Nessa perspectiva, a luta das mulheres negras contra a opressão de gênero e de raça vem desenhando novos contornos para a ação política feminista e antirracista, enriquecendo tanto a discussão da questão racial, como a questão de gênero na sociedade brasileira. (Carneiro, 2003, p. 3).

À vista disso, com a escolha do campo e as configurações sociais que se reverberam também nas intersecções entre o racismo, sexismo e classismo, compreendi o elo que a pesquisa apresentou, de tal modo que se consolidou ao vislumbrar o campo.

Figura 14 – Minha apresentação no X CIPA (Salvador/BA)



Fonte: Arquivo pessoal

Diante deste contexto, as docentes colaboradoras da pesquisa Maria Felipa e Joana Angélica descreveram as suas concepções de racismo a partir de seu percurso de vida-formação-profissão:

A discriminação mesmo, né? Que as pessoas, as crianças, né? Por exemplo, a questão do cabelo mesmo. *Tem criança que tem o cabelo mais arrumadinho, mais liso e tal. Tem aquelas que tem, que os pais, na maioria das vezes, não penteiam bonitinho e tal, então a criança já vem com aquele receio de estar com as outras crianças por conta do cabelo que é encaracolado.* Eu já tive criança, não aqui nessa turma de educação infantil, mas eu já tive um caso atípico de uma criança que tinha um cabelo extremamente crespo, crespo mesmo. Eu sentia que às vezes ela se distanciava das outras colegas de brincar e tal. E aí ficava mesmo com vergonha mesmo. Então eu percebi isso. Então eu enquanto educadora, o que foi que eu fiz? Eu criei uma estratégia no sentido de trabalhar a questão do cabelo, né? Dessa valorização do cabelo crespo, que foi o cabelo de Lelê, trabalhei isso com eles. E aí eles adoraram, fizemos uma oficina na sala, não foi aqui nesta escola, mas fizemos uma oficina de cabelos afros, eles adoraram. Então, assim, a partir desse olhar sensível que eu tive sobre esse aspecto dessa criança... Ela estava com baixa autoestima, né? Por falar no cabelo. Em relação à baixa estima dela, eu pude perceber que isso foi muito significativo. (Maria Felipa, entrevista narrativa, 2024).

Sobre a professora Maria Felipa, segundo a sua narrativa, percebo que a sua concepção de racismo se pauta atualmente numa construção de significados que giram em torno de suas experiências no ambiente escolar, ou seja, no item profissão da tríade (vida/formação/profissão). A discriminação, no contexto da escola, diz muito sobre nossa concepção que está diretamente imbricada também com a nossa formação e a nossa história de vida e até mesmo alguns termos e expressões sutis podem nos confundir.

Um trecho da obra “Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil” demonstrava de modo explícito e até incoerente, as respostas racistas de professoras em sua pesquisa. A autora evidenciou em seus escritos, o fato de uma delas reproduzir os estereótipos que associam pessoas negras à sujeira, mau cheiro, mau hálito e piolho. O mau cheiro do negro seria o motivo da discriminação:

[...] o preconceito de raça, se você pensar bem, geralmente é em matéria de cheiro. Uma pessoa que é negra, a pele, a melanina faz com que o cheiro fique mais forte. Hoje em dia, esse preconceito de cheiro já melhorou muito com os produtos modernos das nossas indústrias – os desodorantes, as minâncoras da vida (pomadas). Estes tipos de anti-transpirantes fazem com que não exista o cheiro. Não havendo o cheiro, não existe o porquê de o branco não conversar com o preto e vice-versa [...]. (Cavalleiro, 1998, p. 50)

Obviamente que nos dias atuais, o conhecimento se tornou muito mais acessível em vista do que era disseminado há mais de 25 anos atrás. Existe um maior cuidado com a qualidade das formações inicial e continuada nos cursos de licenciatura. O professor entende a necessidade de sempre aprender mais porque a formação inicial não dá conta de tudo e à docência não nos garante todos os saberes e a importância da utilização de práticas fundamentadas na educação. Contudo, o que ainda se vê é que, devido às nossas concepções pessoais, baseadas muitas vezes em nossas histórias de vida, podem ser uma armadilha para a relação dual discurso versus prática.

Ao citar expressões como “*tem criança que tem o cabelo mais arrumadinho, mais liso e tal*” e “*tem aquelas que têm, que os pais, na maioria das vezes, não penteiam bonitinho e tal, então a criança já vem com aquele receio de estar com as outras crianças por conta do cabelo que é encaracolado*”, percebe-se uma reprodução, mesmo inconscientemente, dos estereótipos relacionados à “cabelo

bom é cabelo liso (pessoas brancas) e cabelo ruim é cabelo crespo/encaracolado (pessoas negras).

Em seguida, a docente Maria Felipa narra o seu engajamento com o tema trazendo a valorização do cabelo crespo como o ponto principal para a produção de práticas antirracistas em sala de aula. *“O cabelo de Lelê, trabalhei isso com eles. E aí eles adoraram, fizemos uma oficina na sala, não foi aqui nesta escola, mas fizemos uma oficina de cabelos afros, eles adoraram”*.

Existem diversas contribuições acadêmicas no que diz respeito à questão racial a partir das infâncias negras. Um exemplo é o artigo “Raça e Educação Infantil: à procura de justiça”, discute o tema com proposições práticas que produzem identificações positivas para as crianças negras:

[...] pela prática do currículo escolar como instrumento de superação de desigualdades; desse modo, podemos discutir que falta às instituições educativas e escolares não somente fazer a justiça curricular, na prática. Falta-nos compreender e praticar a justiça cognitiva. Essa poderá ser a inflexão crucial e necessária à teoria educacional e ao campo do currículo; e deverá se fazer presente na postura e na prática das pesquisadoras, das educadoras, das professoras, das gestoras e de todos os profissionais envolvidos na educação, de um modo geral, e na Educação Infantil, em particular (Gomes, 2019, p. 23).

Portanto, percebo o quanto é importante que educadores construam ambientes pedagógicos com uma diversidade de práticas emancipatórias pautadas no reconhecimento dos saberes antirracistas (que são também apoiados em práticas anticoloniais), repleto de referências positivas, que acolham as crianças nas suas diferenças. De currículos escolares que propiciam uma real transgressão de saberes no espaço escolar, de conhecimentos alinhados com uma perspectiva contra hegemônica, aos quais promovem na prática uma verdadeira justiça curricular.

A concepção de racismo de Joana Angélica se pauta em suas vivências e experiências através de sua história de vida. A partir de sua escuta, ela que se declara ser pertencente da comunidade (e este aspecto é relevante), narra o seguinte:

[...] A gente traz um pouco da nossa concepção, um pouco não, muito da nossa concepção de vida pra cá, e aí às vezes tem coisas que a gente precisa desconstruir e tal, eu penso dessa forma né, eu tenho em torno de 6 anos de experiência na educação infantil. (Joana Angélica, entrevista narrativa, 2024).

Acerca de sua concepção de racismo, a professora assim narrou :

Pronto, eu vejo o racismo como uma discriminação por conta da cor, da raça, certo? As pessoas, por mais que digam que no Brasil não existe racismo, tentam tapar o sol com a peneira, né? Como falam popularmente. Mas a gente sabe que existe. As pessoas discriminam sim por conta da cor. Às vezes vê uma pessoa de cor negra, já olha estranho, porque ele tá com a roupa às vezes velha, né? Mas vê uma pessoa de pele clara, tá tudo bem, tá normal, né? Não questiona nada. Então isso é uma forma de racismo. A forma como as pessoas são tratadas é uma forma de racismo. (Joana Angélica, entrevista narrativa, 2024).

A docente compreende a existência do racismo a partir de um critério discutido pelo viés da interseccionalidade: a raça importa mais em muitos contextos, mais do que classe e gênero.

O racismo funciona como um véu e torna brancos invisíveis do ponto de vista racial. E quando a professora se refere à discriminação por causa da cor, refletir sobre esse ponto é de tal maneira tão desproporcional que crianças brancas já nascem e crescem num padrão de normalidade, e isto é reforçado por um sistema que dá sustentação à branquitude.

A respeito disso, a narrativa a seguir de Joana Angélica discorre sobre a lógica do “tudo aquilo que é positivo é branco”:

[...] Que muitas crianças costumam fugir da sua realidade. Tem uma pele negra, mas pinta com a cor clara. Tem um cabelo crespo, mas bota o cabelo liso, né? Então é uma falta de aceitação de si também. Porque costumamos valorizar que quem tem um tom de pele claro, que tem o cabelo liso, é bonito. E o outro não. Padrão, né? É um padrão. Faltando, assim, como é que eu posso dizer? Com não respeito à diversidade. O que eu costumo falar quando eu trabalho isso é que imagine se todos nós tivéssemos o mesmo cabelo, o mesmo tom de pele, o mesmo formato. Que graça teria? É verdade. Não teria graça nenhum que faz o bonito e as diferenças. É verdade. Eu sempre falo isso pra eles. (Joana Angélica, entrevista narrativa, 2024).

Uma normatividade que muitas vezes fere e causa traumas em crianças, pelos quais repercutem por toda a vida. O fato de ser fruto de um casal interracial, da miscigenação entre uma mulher negra e um homem branco, fez com que minha mãe projetasse em mim também essa necessidade de estar dentro dos padrões da branquitude.

Lembro-me como hoje, uma cabeleireira que me utilizava como “cobaia” de suas aprendizagens no curso, fazia uso de um alisamento em mim, um pequeno pote azul com um cheiro muito forte e irritante. Um produto químico, altamente

tóxico, que frequentemente era aplicado em meu cabelo aos 6 anos de idade, com o consentimento de minha mãe. Era tão forte que me recorro das toalhas molhadas que eu era obrigada a inalar para não me intoxicar. Hoje compreendo como isso era agressivo para a minha saúde e o quanto isso era violento para uma criança de 6 anos. E tudo isso para estar adequada aos padrões heteronormativos, com base nas projeções da branquitude para as pessoas.

Isto infere assertivamente sobre a questão, discutida na obra “O Pacto da Branquitude”:

Não temos um problema negro no Brasil, temos um problema nas relações entre negros e brancos. É a supremacia branca incrustada na branquitude, uma relação de dominação de um grupo sobre outro, como tantas que observamos cotidianamente ao nosso redor, na política, na cultura, na economia e que assegura privilégios para um dos grupos e relega péssimas condições de trabalho, de vida, ou até a morte, para o outro. (Bento, 2022, p. 14).

É o que a docente Joana Angélica simplesmente afirmou em sua narrativa, e já se consolida como a norma padrão, ela é a régua na sociedade. O lugar do branco é o lugar da superioridade, o lugar de privilégios. Privilégios econômicos que são perceptíveis (e não é preciso nem pesquisar muito para saber a cor predominante das pessoas mais ricas no Brasil), culturais, determinados nos padrões de beleza da sociedade, cognitivos, “ternos são roupa de brancos”, e na estética, tudo no mundo é branco: Papai Noel, Jesus.

Segundo Bento (2022), o racismo é uma problemática branca, entretanto, a insurgência só ocorre quando se educa para a construção de uma identidade negra mais positiva em contrapartida a da branquitude. Para que crianças aprendam que na África também existem pessoas ricas, para que não estabeleçam concepções de que os conhecimentos só são válidos se forem advindos de contextos eurocêntricos, para que não ocorra o apagamento da história de outros povos, para que elas não necessitem a todo instante molhar os seus cabelos nos banheiros escolares para reduzir o volume e muito menos, para que homens negros numa moto não sejam confundidos ou comparados a bandidos e estupradores.

3. CULTURAS DAS INFÂNCIAS

Chegou o momento de passar o mamucabo¹⁴ e empunhar, para propiciar um perfeito acabamento manual. Assim como a rede já ganha forma, o meu conhecimento se amplia cada vez mais. Percebo a necessidade de inserir uma nova categoria teórica que discute infâncias e culturas, porém ao mesmo tempo, através de um olhar crítico sobre infâncias negras. Deste modo, ainda com forte influência dos Estudos Culturais, acrescento um novo novelo à rede: culturas da Infância.

A obra “Infância e maquinarias” afirma que explora em seu trabalho, as ideias do campo dos Estudos Culturais e além do mais, questiona as correntes tradicionais de infância:

As idealizações da infância como um espaço utópico - o reino da inocência, da sensibilidade, da desproteção, da felicidade, como também que uma quase miraculosa pressão cognitiva - deram lugar a uma visão de criança como sujeito de seu tempo, pressionada pelas condições do meio, marcada por diferenças de gênero, classe, etnia, raça, idade, corpo, etc.[...] (Bujes, 2002, p. 18).

E por que tratar as infâncias a partir do conceito de culturas? Para romper com uma ideia única e universal de infância, considerando a sua pluralidade, a sua diversidade, as diferentes infâncias vividas por nossas crianças contemporâneas (Borba, 2008). Noção esta que condiz com o conceito de diferença na educação.

De acordo com Quinteiro (2022, p. 38) “investigar a infância, portanto requer do pesquisador conhecimento da história e da condição social da criança”. Assim, para compreender os significados culturais das infâncias na contemporaneidade, é necessário antes conhecer os discursos sobre infância e Educação Infantil a partir do contexto histórico-social. Para tanto, apresento um caminho ao qual possibilita enxergar a criança na sociedade.

3.1 CRIANÇA COMO SUJEITO DA EXPERIÊNCIA

A importância de apresentar a criança a partir do contexto histórico-social é perceber o seu lugar na sociedade, na sua compreensão de criança como sujeito da experiência. Lugar que muitas vezes, ainda busca vestígios distantes da história,

¹⁴ Mamucabo: componente da rede de dormir que consiste em unir o punho ao corpo da rede.

como a visão adultocêntrica, o não reconhecimento das potencialidades das crianças, ou seja, a sua condição de criança sem infância, através de uma ideia de infância universalizada advinda do Ocidente. Para tanto, é preciso entender o passado, compreender o presente para modificar o futuro.

Problematizar teoricamente me faz refletir criticamente acerca da realidade social das crianças:

Afinal, o que sabemos sobre as culturas infantis? O que conhecemos sobre os modos de vida das crianças indígenas, negras, brancas? O que sabemos sobre as crianças que frequentam a escola pública? Como aprendem? O que aprendem? O que sentem? O que pensam? [...] (Quinteiro, 2002, p. 22).

Estas inquietações são as mesmas pelas quais, desde quando adentrei no contexto da Educação Infantil há cerca de quatro anos atrás, me mobilizo para entender o modo de ser das crianças e como elas partilham as suas experiências nas relações socioculturais. E para além disso, especificamente, compreender como os professores lidam com as atitudes racistas das crianças no âmbito escolar, que partem justamente da origem da pesquisa.

A tese “Narrativas de crianças da Educação Infantil de escola rural multisseriada no Território do Sisal–BA” apresenta contribuições importantes para o meu estudo, no sentido de analisar os modos como as crianças vivem no contexto da escola rural, reconhecendo a capacidade reflexiva das crianças sobre as experiências vivenciadas, aspecto que se estrutura através do conceito de culturas infantis:

Essa capacidade criativa das crianças de se apropriarem da cultura, constituída historicamente, e de recriarem essa cultura, através da interação com seus pares, também pertencentes ao seu grupo geracional (infância), demarca as culturas infantis, que se caracterizam pela forma como as crianças, com seus modos específicos, interpretam a cultura, apresentadas para elas, e geram, através das suas ações, transformações culturais necessárias. (Coelho, 2019, p. 106).

Particularmente, Borba (2008) com o texto “As culturas da infância no contexto da Educação Infantil”, me impactou desde sua primeira leitura durante a disciplina de Cultura e Educação, no primeiro semestre do Mestrado em Educação da UEFS. Compreendi que seria uma das principais referências para a minha escrita.

Enquanto realizava a leitura para a discussão da disciplina, encontro a citação: “[...] as crianças criam conjuntamente estratégias para lidar com a complexidade dos valores, conhecimentos, hábitos, artefatos que lhes são impostos e, dessa forma, comungam formas de interpretação e de participação no mundo em que vivem.” (Borba, 2008, p. 79). De imediato, interrompo para refletir sobre um movimento que ocorria em volta dos meus pés, minha filha aos 8 anos brincava comigo dizendo: “Mãe, o pé tá dentro ou fora do travesseiro?”. Eu estava tão presa na minha necessidade de ler o texto para discutir com a turma no dia seguinte, que nem consegui reparar na boniteza daquele momento: minha filha criando estratégias para lidar com a complexidade da falta de tempo de sua mãe, que não podia brincar com ela naquele instante. O brincar reelaborado nas experiências de um contexto social.

Outro aspecto relevante é pensar sobre o lugar da infância na sociedade, a partir dos seus próprios desejos e vontades. Se as crianças são sujeitos sociais, repletos de saberes culturais, a escola consegue possibilitar condições para que elas desenvolvam as suas potencialidades?

Para Borba (2008), o professor ocupa um papel importante na mediação das relações com a natureza, com a cultura e ao escolher os temas para trabalhar: “[...] garantir a participação das crianças não significa o apagamento do professor, mas sim uma ressignificação de seu papel como mediador e co-construtor de um processo que inclui a criança como sujeito, autor e ator competente.” (BORBA, 2008, p. 84)

A criança enquanto sujeito da experiência evidencia o protagonismo infantil, ao qual esta se insere e é capaz de agir frente às determinações sociais:

Sendo assim, a forma como as crianças interpretam o mundo sociocultural que elas já encontram ao nascer, mas também, como elas, através das interações estabelecidas com os adultos e com seus pares, reinventam esse mundo, as culturas infantis vão sendo constituídas, colaborando com a construção de aprendizagens experienciais das crianças. (Coelho, 2019, p. 105).

Esta perspectiva diz muito sobre a manifestação de racismo nas relações infantis, pois, a criança que se situa como ser no mundo e a forma como ela interage entre os pares, faz com que ela construa o seu modo próprio de interpretá-lo, sendo autores de suas vidas na sociedade:

A vista disso, é necessário que se reconheça as diferenças existentes no contexto escolar. Uma das evidentes questões contemporâneas sociais é a luta antirracista e que também já se desenvolve entre as crianças pequenas. O texto “Lutas antirracistas: a voz de meninas negras na Educação Infantil” discute como o racismo está presente (e nem um pouco sutil) na Educação Infantil.

Um dos trechos do texto discorre sobre este aspecto:

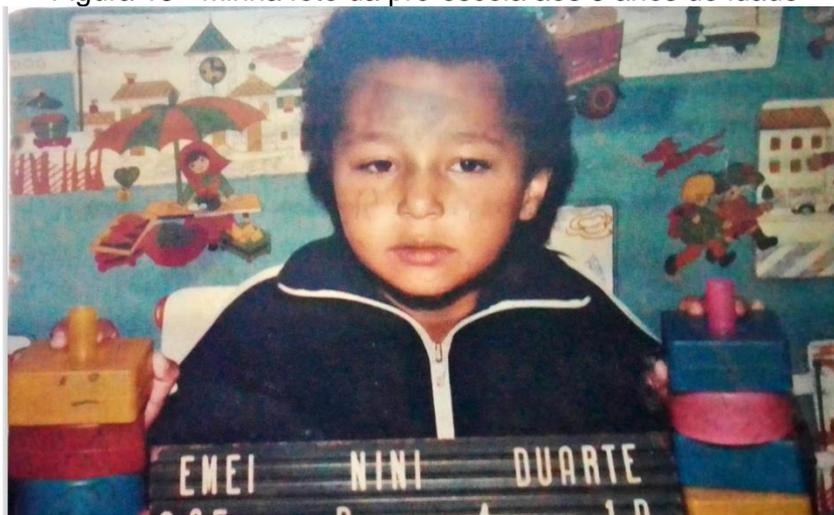
No começo da brincadeira, Dandara, a menina negra, comprou a casinha e chamou os colegas para morarem juntos. Todas as meninas e o menino concordaram de imediato com a proposta. Então Dandara passou a organizar a casinha, buscando objetos na caixa de brinquedos. Cibele, uma criança de pele branca, cabelos lisos e compridos, chamou as colegas e disse para Dandara: “Você vai ser a empregada da casa”. Dandara imediatamente disse aos colegas: “Eu não vou ser a empregada. A casa é minha, e pronto.” (Soares, Feital e Melo, 2023, p. 149).

Desse modo, fomentar culturas infantis é também uma postura política, de uma Educação Infantil que rompe paradigmas, que não considera apenas a dimensão cultural, mas também a dimensão humana e de uma infância que valoriza as vozes e as experiências das crianças, no sentido de transgredir o comum na escola e na sociedade.

3.2 “CRIANÇA BOA É CRIANÇA COMPORTADA!”: O QUE OS ESTUDOS SOBRE ANTROPOLOGIA E SOCIOLOGIA NOS DIZEM SOBRE CULTURAS DAS INFÂNCIAS

Esta era a frase da minha mãe dita muitas vezes a mim durante a minha infância. Somos atravessados eternamente pelas nossas experiências nessa etapa da vida. Elas vêm e vão. Não passam, elas marcam para sempre. Fui uma menina que descobriu logo cedo que tinha que aprender a ser forte. Perder um pai quando criança me fez compreender que tinha que ser uma “criança bem comportada” para ser aceita pela sociedade. E esperava um retorno dela, porque éramos três, meu irmão, um adolescente de 15 anos que tinha seus conflitos pessoais para resolver, minha mãe com a dura tarefa de se tornar a chefe da família e eu, que me colocava dentro desse contexto como a menina que não podia “dar trabalho” para sua mãe e que precisava estudar para crescer na vida.

Figura 15 - Minha foto da pré-escola aos 5 anos de idade



Fonte: Arquivo pessoal

O simples fato de escrever sobre mim trouxe à tona questões tão implícitas e delicadas, que só o conhecimento, alicerçado em contribuições teóricas - que também acolhem e politizam os afetos - foi capaz de me fazer enxergar a criança ao qual, muitas vezes, deixei de ser na minha infância e o mais importante, entender que esta concepção limitante pode ser reproduzida, mesmo que inconscientemente, em minhas práticas sociais, e principalmente na docência.

As abordagens teóricas para as culturas das infâncias, a antropologia trata sobre a importância de compreender a criança enquanto ser produtor de cultura. Portanto, isso é notório:

Estudos desse tipo nos mostram, portanto, que as crianças não são apenas produzidas pelas culturas, mas também produtoras de cultura. [...] as crianças têm autonomia cultural em relação ao adulto. Essa autonomia deve ser reconhecida, mas também relativizada: digamos, portanto, que elas têm uma relativa autonomia cultural. Os sentidos que elaboram partem de um sistema simbólico compartilhado com os adultos. Negá-lo seria ir de um extremo ao outro; seria afirmar a particularidade da experiência infantil sob o custo de cunhar uma nova, e dessa vez irredutível, cisão entre os mundos. Seria tornar esses mundos incomunicáveis. (Cohn, 2005, p. 34).

A autora infere que se as crianças são produtoras de cultura, elas modificam os sentidos para o mundo e tem autonomia cultural em relação aos adultos. Contudo, traz uma crítica ao enfatizar a existência de uma relativa autonomia das crianças, pois essa relação parte de um sistema simbólico compartilhado com os adultos, e a negação seria um paradoxo. Na relação professor-aluno seria algo

como: “*eu respeito as particularidades das crianças*” porém na realidade “*Quem é o professor da turma? Então quem manda sou eu!*”.

Outra questão discutida trata da importância de se dizer culturas infantis e não cultura infantil. Essa pluralidade do termo não é aleatória, mas política. A autora reconhece que falar de uma cultura infantil universaliza, negando as particularidades socioculturais das crianças, por isso, o termo é mais adequado. E ainda assim ressalta: “[...] devemos, assim ainda, fazê-lo com cuidado, para não incompatibilizar o que as crianças fazem e pensam com aquilo que os outros que compartilham com ela uma cultura, mas não são crianças fazem e pensam” (COHN, 2005, p. 35).

E sobre as crianças atuantes? O que se pode falar sobre elas enquanto produtores de cultura? Cohn consegue descrever suas características, contudo, ao analisar o contexto da época muitos aspectos ainda não eram tratados com mais aprofundamento como a discussão sobre as relações étnico-raciais. A respeito disso, a crítica envolve refletir sobre quem seriam as crianças atuantes de hoje? Isso incorre também em questionar: quem são as crianças consideradas dóceis e educadas do ponto de vista racial? E quais são as consideradas primitivas e incivilizadas? Não é preciso muito esforço de nossas mentes para saber qual é a resposta.

É preciso enxergá-las na sua inteireza, no entendimento de que elas podem ser (e são) modelos positivos para as outras, no cuidado para que não sejam consideradas crianças fora dos padrões ou “fora da curva”, rotuladas como *tagarelas, teimosas, chatas, inquietas, danadas* e outros.

A criança atuante é aquela que tem um papel ativo na constituição das relações sociais em que se engaja, não sendo, portanto, passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais. Reconhecê-lo é assumir que ela não é um "adulto em miniatura": ou alguém que treina para a vida adulta. É entender que, onde quer que esteja, ela interage ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume de suas relações. (Cohn, 2005, p. 27).

A partir desse conceito, me questiono se enquanto adulta: “Qual o meu pensamento acerca dessas crianças?”. A criança atuante não é “bem vista” aos olhos da sociedade. Seria muito difícil entendê-las se não fosse o conhecimento, a teoria. “Quem é o ameaçador, senão o colonizador?” A decolonização do pensamento é um processo necessário, ao qual é preciso abandonar de uma vez por todas os ideais da hegemonia em nós.

Sobre a Sociologia da Infância (SI), um campo teórico recente de estudos sobre a criança no Brasil que trata a criança enquanto agentes sociais e que produzem as suas próprias culturas infantis. Uma das referências conhecidas dos estudos da SI traz uma contribuição importante para o tema. A obra “Sociologia da Infância” discorre sobre a infância e as crianças numa perspectiva sociológica, considerando dois conceitos centrais: “[...] as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente contribuem para a produção das sociedades adultas [...]”. (Corsaro, 2011, p. 15)

[...] a infância como uma forma estrutural ponto quando nos referimos a infância como uma forma estrutural, queremos dizer que é uma categoria ou parte da sociedade, como classes sociais e grupos de idade. Nesse sentido, as crianças são membros ou operadores de suas infâncias [...]. (Corsaro, 2011, p. 15).

Para o autor se referir à infância é também dizer que é uma categoria dinâmica e do qual seus agentes (crianças) têm uma interação produtiva entre seus pares e que contribui ativamente com a cultura dos adultos.

Outro conceito, as rotinas culturais (Corsaro, 2011) é um elemento imprescindível para a reprodução interpretativa, pois é nas rotinas que as crianças se percebem como sujeitos de um grupo social e têm também a percepção do outro indivíduo. “As rotinas culturais servem como âncoras que permitem que os atores sociais lidem com a problemática, o inesperado e as ambiguidades, mantendo-se confortavelmente no confinamento amigável da vida cotidiana”. De caráter habitual e previsível, a recorrência é uma característica comum no sentido de reafirmar essas relações com os seus pares e com o mundo.

Um exemplo dessa recorrência, trago das experiências das minhas narrativas na docência. A turma do grupo 4, ao qual sou professora da Educação Infantil na rede privada há dois anos, produzem suas culturas infantis diariamente. As crianças (que têm entre 4 a 5 anos de idade) saem em disparada, todos os dias após o recreio, para chegarem na sala antes de mim. Se escondem embaixo da mesa e quando entro na sala elas dizem: “SURPRESA!!!”. São crianças produzindo a sua própria cultura e confesso que demorei um pouco a perceber isto.

3.2.1 Por uma decolonização da sociologia da infância

[...] A infância das crianças indígenas brasileiras não é a mesma das crianças do Complexo do Alemão no Rio de Janeiro, nem a mesma das crianças do Itaim Bibi de São Paulo [...]. (Abramowicz e Oliveira, 2012)

Considero assertiva iniciar essa discussão com a citação de Abramowicz e Oliveira (2012). Pensar sobre crianças em seu contexto tem grande relevância quando refletimos sobre as diferenças e as identidades em diferentes territórios de nosso país. Se nas fronteiras regionais já se consegue enxergar as singularidades de cada criança, ainda mais em fronteiras estaduais e de países distantes.

A pobreza impacta a criança negra de maneira mais cruel e contundente do que a criança pobre e branca, já que a família negra vive com mais intensidade a desigualdade social. Mas não é só isso, a pobreza é atravessada pela raça, o que significa dizer que a raça é também explicativa da pobreza (Abramowicz; Oliveira, 2012, p. 50).

Confesso que este trecho das autoras me provocou, pois, a intenção é fundamentar teoricamente a partir de um viés interseccional. Levando em conta o recorte temporal, a crítica que trago se refere a um cuidado que se deve ter ao afirmar que raça é explicativa da pobreza e isto reforçar ainda mais as ideias eurocêntricas que hierarquizam pessoas.

Os padrões precisam ser questionados em todos os espaços da sociedade, na família, no trabalho, no relacionamento amoroso, na academia e atualmente, ser antirracista, é empoderar pessoas para desarticular um sistema que atua na lógica do poder. E principalmente, nos âmbitos acadêmicos é que deve se “enfiar o dedo na ferida”, por ser o espaço de formação de sujeitos que formam outros.

[...] a intenção é trazer para o debate sobre as culturas infantis mais uma contribuição sobre como as crianças podem elaborar modos de ser, fazer e sentir sua própria vida. Assim, para além do debate sobre em que a noção de raça pode colaborar com nossos estudos sobre infância, parte dos nossos esforços devem localizar-se também em compreender quais são as questões relacionadas à raça que tocam às crianças a partir de suas próprias experiências e como as crianças vivenciam questões relacionadas ao seu pertencimento racial, não apenas a partir da construção que fazemos sobre o tema em nossos departamentos de estudo. (Nunes, 2015, p. 422).

Ao fazer esta crítica, não desconsidero as desigualdades existentes entre brancos e negros, mas manifesto para que esta lógica colonizadora não se perpetue (especialmente entre crianças negras) e que este é um fator determinante, pois existem modos de insurgir para diminuir os abismos sociais. E decolonizar a SI dão valor às experiências de crianças que não compreendem claramente as condições que carregam uma gama de significados para além da cor da pele.

Evidente que é necessário enfatizar o pertencimento racial e de gênero das crianças, entretanto, o que me interessa é ir além, para problematizarmos como a vida vivida por meninas negras pequenas é afetada por opressões racistas, machistas, mas, especialmente, como elas constroem caminhos insurgentes a esta realidade. Estes modos insurgentes característicos da decolonialidade nos auxiliam a provocar fissuras no campo da SI a fim de desembrancê-lo, trazendo à tona dispositivos outros que nos permitam, enquanto adultas e adultos, perceber o poder que as crianças negras pequenas têm de questionar a própria infância, categoria essa criada na modernidade pelas mãos de um homem branco adulto. (Santos, 2024, p.121).

Santos (2024) evidencia um aspecto essencial para a Sociologia da Infância, a partir do movimento de decolonização: a interseccionalidade. São infâncias de meninas que apesar de serem diretamente afetadas pelas opressões de raça, de classe e gênero, produzem as suas próprias culturas infantis e favorecem a construção de identidades negras mais positivas.

Por este motivo, decolonizar a SI é um ato contra hegemônico. Crianças pretas são violentadas, corpos colonizados, suas fraldas são demoradas a tirar, são inúmeras as violências (tanto físicas quanto simbólicas) que elas sofrem cotidianamente, entretanto, existem outras questões que são mascaradas pelos estereótipos, são meninas e meninos quilombolas, de terreiros, indígenas, ribeirinhos que produzem sua própria cultura e contribuem com os modos de vida dos adultos.

Ela? É, essa de cabelo rosa. De lugar rosa. Toda vez que ela chega com o cabelo diferente... E hoje ela tá com o cabelo preso. Mas tem dia que ela vem com o cabelo solto. E você vê que ela não tá nem aí, porque tem gente que tem vergonha de se assumir, se arrumar o valor no seu, até pra outras crianças. É, ela vira referência para as outras colegas. (Entrevista narrativa, Joana angélica, 2024).

Conforme hooks (2024), crianças negras estão sendo ensinadas a existir em um estado de negação. Contudo, decolonizar significa subverter a lógica do que está

posto. A menina negra de cabelo rosa produz a sua própria cultura e provoca fissuras. Com recorrência, ela faz algo diferente em seus cabelos, assumindo e valorizando seu crespo e para além disso, se tornou uma referência para as outras. Este é um exemplo nítido de como uma criança negra da Educação Infantil de uma escola do campo provoca pequenas insurgências diárias.

3.3 NO ARREMATE DA REDE: NOTAS DE CAMPO, AS CRIANÇAS E AS NARRATIVAS DOCENTES

Chegou o momento do arremate da rede. Nas tessituras finais sobre o racismo nas relações entre as crianças da EI, na escuta atenta das narrativas das professoras e no olhar atento às crianças. E por falar nisso, para mim, tecer uma pesquisa é compreender que a educação não pode ser um processo cartesiano e para além de constituir um estudo, configura-se num posicionamento epistemo-político¹⁵. De modo encarnado, a pesquisa se decolonializa, a partir de outras epistemologias aos quais demonstra de modo claro, a criança enquanto produtor de cultura e seus objetivos também são ressignificados para produzir sentidos a partir das observações em campo e das narrativas docentes.

As crianças vieram de forma calorosa e algumas vieram me abraçar. A professora também foi bastante receptiva comigo. Considero que foi bastante interessante principalmente quando durante a entrevista ela conta sobre o projeto sobre identidade que estavam trabalhando naquele semestre com as crianças. Elas produziram o seu autorretrato: eu sou assim e observei a compreensão delas em relação à sua cor. Algumas pintaram seu rosto de marrom e outras se percebiam com cores como laranja, verde e rosa. O desenho ao qual me chamou a atenção foi de um menino que se auto retratou com cabelos amarelos e o rosto cheio de pontos pretos. E só para ratificar: na turma não há crianças loiras. A docente relatou que ela entende que crianças dessa faixa etária ainda não compreendem nitidamente questões acerca de sua cor. (Nota de campo, 2024).

¹⁵ Epistemo-político: refere-se à relação entre a epistemologia (estudo do conhecimento) e a política. É um campo de investigação que explora como o conhecimento influencia e é influenciado pelas questões políticas, e vice-versa.

Figura 16 – Fotos de desenhos das crianças da escola (lócus da pesquisa)



Fonte: Arquivo pessoal

Será mesmo que crianças nessa idade não compreendem a produção social da identidade? Para Silva (2000), a identidade é uma relação social sujeita a relações de poder, não sendo somente definidas, mas também impostas e disputadas. Bento (2012) ao realizar uma revisão bibliográfica sobre identidade racial na Educação Infantil evidencia resultados de pesquisas diversas:

- muito cedo elementos da identidade racial emergem na vida das crianças. Diferentes autores, destacam que, entre 3 e 5 anos a criança já percebe a diferença racial e, ao percebê-la, a interpreta e a hierarquiza;
- crianças pequenas são particularmente atentas ao que é socialmente valorizado ou desvalorizado, percebendo rapidamente o fenótipo que mais agrada e aquele que não é bem aceito
- crianças pequenas brancas se mostram confortáveis em sua condição de brancas e raramente explicitam o desejo de ter outra cor de pele ou outro tipo de cabelo. Com frequência, explicitam que branco é bonito e preto é feio (apontando bonecas, personagens de livros, colegas, professoras);

- crianças pequenas negras se mostram desconfortáveis em sua condição de negras, porém raramente reagem à colocação de que preto é feio. Quando reagem e pedem ajuda a professora, esta não sabe o que fazer e/ou silencia;
- crianças negras revelam o desejo de mudar o tipo de cabelo e a cor da pele;
- a criança negra parece mais agudamente atenta à diferença racial do que a branca. (Bento, 2012, p. 101).

Para a autora, crianças brancas e negras aprendem desde cedo que ser branco é uma vantagem e ser preto, uma desvantagem, e além disso, a identidade é construída por meio do corpo e na convivência com o outro. E ainda existe outro ponto importante acerca deste tema, as mídias são um fator preponderante que influencia e molda comportamentos de crianças e adolescentes, estabelecendo padrões e projeções a partir de uma estética colonizadora. Sendo assim, as imagens reproduzem o que é valorizado socialmente e em consonância com os ideais da branquitude. Entre os vários desenhos, somente um se assemelha à cor das crianças, que são predominantemente negras e pardas.

Entre uma conversa e outra com a professora, reparo que ocorre uma cena a qual me incomoda muito: o comportamento de uma criança do Grupo 5, especificamente um menino, que insistentemente bate em uma colega sua de turma e sem razão nenhuma. A docente intervém afastando a menina, contudo ele ainda sai do seu lugar e continua agredindo. A professora me disse que, constantemente, ela é um dos seus alvos preferidos. Observo e imediatamente vejo o atravessamento das questões de raça, gênero e classe entre o menino que bate e a menina que é o alvo. Ao retornar me preocupo pois reflito que o campo talvez não revele as características do racismo, já que a própria professora considera não enxergá-lo entre as crianças da sua turma. (Notas de campo, 2024).

O campo revela muitas vezes aquilo que as narrativas não contemplam. Observar o menino que batia insistentemente em sua colega me fez refletir acerca da interseccionalidade existente nas relações entre as crianças da Educação Infantil e nas articulações entre raça, gênero e classe entre o menino e a menina, são perceptíveis as reproduções das relações da sociedade.

Esses atravessamentos analisar as culturas infantis, gênero, interseccionalidade e pensamento decolonial revelam histórias em aberto, pois endossam a possibilidade de radicalização da perspectiva das crianças como atores e atrizes sociais em contextos sociais marcados por desigualdades e diferenciações. (Salva; Schutz e Mattos, 2021, p. 174).

Portanto, perceber que o menino, sendo uma criança que produz culturas, o que pode ser considerado pelas docentes como teimosia ou mau comportamento

por parte da criança, os atravessamentos entre raça, gênero e classe, revelam a sua história marcada pelas desigualdades, aos quais reproduz aspectos da padronização vigente na sociedade capitalista, patriarcal e racializada. Em atos de resistência micropolíticas, de processos de subalternização: “[...] Os choros, as rebeldias são algumas das formas de uma guerrilha a favor da vida; transmutações concretas de resistência pela não pasteurização dos sujeitos.” (Souza; Santiago; De Faria, 2018, p. 92).

Acerca do eixo **manifestação de racismo entre as crianças**, a docente Maria Felipa narrou a partir das contribuições anteriores, dando continuidade pois no item concepção de racismo a professora já havia sinalizado os tipos de manifestação:

[...] eu já tive um caso atípico de uma criança que tinha um cabelo extremamente crespo, crespo mesmo. Eu sentia que às vezes ela se distanciava das outras colegas de brincar e tal. E aí ficava mesmo com vergonha mesmo. Então eu percebi isso[...]. (Entrevista narrativa, Maria Felipa, 2024).

Porque quando as outras crianças perceberam os inúmeros penteados afro, que realmente são bonitos, e aí nós fizemos um desfile afro, os cabelos, trouxe atividades de cultura, coloquei o rostinho deles, um de cada uma, dando forma ao cabelo, aos cachos, mostrando a importância dessa valorização, de você se gostar, de você se amar. Nós também, enquanto negros, somos bonitos, tão quanto a pessoa branca. Então, assim, fui trabalhando. Então, acho que é muito importante que a escola tenha essa sensibilidade. Para com essas crianças que têm uma baixa estima a respeito da sua identidade e da sua cor. (Maria Felipa, entrevista narrativa, 2024).

Com relação à educação infantil, aqui eu ainda não presenteei discriminação racial, não, mas já trabalhei em escolas, onde eu tinha uma criança que ela tinha pele clara e ela não queria pegar na mão de uma criança negra. Então sempre ela fugia ali no momento e eu sempre tentava aproximar ela pra essa criança, né? Porque todos são iguais, né? A gente não tem que tá discriminando por cor. Temos cores diferentes, características diferentes, mas temos que aprender a respeitar, né? E a cor não vai mudar nada nas pessoas. A cor não vai dizer nada sobre você, né? E como eu falei, eu não acredito que uma criança nossa é racista. A gente observa que elas brincam com todos. (Joana Angélica, entrevista narrativa, 2024).

Conforme a narrativa da professora Maria Felipa, a manifestação de racismo ocorreu a partir da desvalorização do cabelo negro, gerando na criança um sentimento de vergonha devido à sua raça. Esse é um desafio para muitos educadores, pois a sociedade desde cedo ensina o negro a negar-se a sua própria identidade. Segundo Gomes (2003), a identidade negra se constrói de modo

gradual. O processo começa na família, com ramificações e desdobramentos, criados a partir das outras relações que o sujeito constrói. E ainda autora questiona: Nós, docentes, quais representações construímos desde a infância sobre o negro?

Gomes já pensava de modo insurgente sem inserir o termo em seu texto. Analisar outros espaços (movimentos sociais, comunidade, profissionais negros) como forma de contribuição para a construção de uma identidade negra já era um movimento contra-hegemônico naquele tempo.

A narrativa de Joana Angélica destaca outro ponto. A não percepção da existência do racismo entre as crianças da sua turma. Será que realmente as crianças não manifestam o preconceito ou elas não demonstram na presença da professora? Cavalleiro (1998) e Gomes (2023) discorrem sobre esta questão:

Compreendo que possa ver uma grande dificuldade por parte das professoras, em perceber a existência do preconceito e da discriminação dentro do espaço escolar em especial na relação direta entre as crianças. Talvez pelo fato dessas situações não serem tão acentuadas dentro da sala de aula ocorrendo, quase sempre, no parque, quando elas se encontram distantes. (Cavalleiro, 1998, p. 79).

Pretendemos argumentar que se professores/as da Educação Infantil tiverem um olhar atento nos momentos em que as crianças estão brincando de maneira livre, poderão escutar e presenciar como o racismo estrutural se manifesta entre as crianças (negras e brancas), no contexto institucional. (Gomes, 2023, p. 7).

Em seguida, Joana Angélica continua a narrativa, com outra questão relevante:

Agora, se tem uma família onde as famílias têm essa discriminação racial enraizada em si, essa criança vai aprender, sim. Vai aprender e vai praticar, né? Então... Eles imitam muito o comportamento que eles vivenciam dentro de casa, dentro do lar. Dessa forma. E aí trazem isso pra escola. Mas aqui não presenciei ainda. (Joana Angélica, entrevista narrativa, 2024).

Essa premissa da professora desconsidera o fator de qual tipo de famílias se está falando. Há uma diferença perceptível no modo com elas tratam o assunto. Conforme Cavalleiro (1999) discute, tanto as famílias negras quanto as famílias brancas não percebem a existência de tratamentos diferenciados. Todos sentem que suas crianças são tratadas de forma igual. No ambiente familiar:

[...] as diferenças étnicas ganham diversas explicações dos adultos, que, diante da percepção das crianças tentam, na medida do possível, responder

às suas interrogações. Porém, muitas vezes, as informações são passadas juntamente com os preconceitos e estereótipos adquiridos pelos adultos em sua trajetória de vida. (Cavalleiro, 1999, p.146).

Essas explicações das famílias podem reforçar ainda mais o racismo, pois elas estão carregadas de concepções e estereótipos e o silêncio também por parte delas, quando afirmam a existência de uma “igualdade” no tratamento às crianças.

Sobre o eixo como as professoras lidam com o racismo entre as crianças:

Quando eu percebo essa situação de racismo em sala de aula, eu procuro, na medida do possível, proporcionar atividades pedagógicas que favoreçam e estimulem essa autoestima da criança, no sentido de trabalhar o cabelo, também os valores culturais da cultura negra, que muitas das vezes a própria família descaracteriza, né? O preconceito já vem na própria família e aí a criança já traz isso, desde cedo, de casa. E a gente, enquanto escola, enquanto educadora, a gente precisa ter essa sensibilidade, esse olhar sensível para trabalhar, desconstruir isso na criança. (Maria Felipa entrevista narrativa, 2024).

Por isso a importância, por isso a importância de a gente trabalhar desde cedo, desde o início, o ano letivo todo. É um trabalho assim, contínuo. Não é um trabalho típico de data comemorativa, não. A escola hoje, devido ao racismo, porque ele é estrutural também, tem racismo estrutural. (Maria Felipa entrevista narrativa, 2024).

Eu tento sempre aproximar essa criança. Mostrar que não tem porque estar discriminando a outra por conta de cor, por tom de pele. E assim, eu acredito muito que em uma boa conversa, não de forma individualizada apenas como aquela criança. Como na educação infantil a roda é uma coisa que acontece todos os dias, eu sempre procuro trazer um livro que fale sobre o assunto, né? Eu procuro conversar sobre, fazer a criança entender que tem um tom de pele diferente sim, mas se a gente olhar, não existe ninguém com um tom de pele igual ao do outro, né? (Joana Angélica, entrevista narrativa, 2024).

Então, eu faço dessa forma, através de conversas, né? Procuro uma história que fale sobre o tema, trago, né? Mostrando que as pessoas não são iguais, as pessoas são diferentes sim, a gente precisa respeitar cada um do seu jeito, né? O que é que vai fazer o outro melhor do que eu ser melhor que o outro? O meu tom de pele? Não. Isso não diz nada sobre a nossa personalidade, sobre quem nós somos, né? Então, eu acredito que conversas, leituras, são fatores importantes. (Joana Angélica, entrevista narrativa, 2024).

A docente Maria Felipa evidencia aspectos importantes, a percepção da existência do racismo estrutural dentro das escolas, de práticas pedagógicas que valorizam a cultura negra e da realização de um trabalho contínuo sobre essa valorização, não somente em datas comemorativas. Já a docente Joana Angélica, além de utilizar a literatura voltada para uma educação das relações étnico-raciais,

também faz uso de um potente elemento da rotina escolar: a roda, através de histórias e diálogos com as crianças.

Gomes (2019) trata do tema pelo viés da justiça curricular, contribuindo com práticas que alcançam as discussões interseccionais de raça, gênero e sexualidade no currículo:

As educadoras infantis, em especial, podem lançar mão de materiais pedagógicos na perspectiva da Lei N o 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (Brasil, 2003): ler e conhecer livros, artigos, dissertações e teses que trabalham com a questão da Educação Infantil, raça, gênero, diversidade; ler e conhecer literaturas infantis brasileiras e africanas nas quais a criança negra é protagonista; realizar brincadeiras coletivas; diversificar os brinquedos em sala de aula; proporcionar às crianças brincadeiras que não sejam competitivas de acordo com o gênero e a raça e não dependam somente da “escolha” de um par. (Gomes, 2019, p. 22).

E não somente um trabalho pedagógico que alcance o currículo, mas que contemple as crianças, especialmente as negras e indígenas, tem no seu propósito a necessidade de uma decolonização de saberes eurocêntricos, mostrando outras Áfricas, outros povos, outros modos de ensinar matemática (etnomatemática), saberes ancestrais, do respeito às diversas culturas, etnias e religiões, com o intuito de desenvolver uma educação para as relações étnico-raciais, como elemento fundante das suas práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecer-me enquanto intelectual que pensa e produz conhecimento foi um processo doloroso. Que intelectuais são esses que escrevem, mas não conseguem ser vistos ou ouvidos dentro da academia? Que corpos são estes que ocupam um lugar que continuamente são confrontados e perturbados? De um sistema que sussurra em nossos ouvidos: “você não vai aguentar até o fim!”. Sei que este corpo, apesar de não ser o esperado pelo colonizador, disputa um lugar de poder. É a partir da minha escrita, que consigo compreender a minha história de vida, e afirmar a minha identidade, através das marcas que fazem parte de mim, da minha ancestralidade.

A dureza de estar muitas vezes não é ser. As portas nunca foram largas para mim e muito menos chegar ao final não significa vencer. Não é à toa que me chamo Renata (do latim “renascida”). Já nasci tendo que lutar pela vida, prematura de 8 meses, com 1700 gramas, e hoje estou aqui produzindo um conhecimento a partir de um lugar de mulher cis, negra de pele clara, advinda de um contexto periférico, mas que reconhece também os privilégios de raça de um processo de embranquecimento.

Compreendo que o clássico discurso que motivou a miscigenação no meu no âmbito familiar, “tem que arrumar um namorado branco para limpar o útero”, foi inculcado de modo implícito, não exatamente com essas mesmas palavras (a própria “Redenção de Cam”) e que foi a maneira ao qual minha mãe encontrou, para que eu não sofresse tanto quanto ela sofreu. O reforço do estereótipo do mito da democracia racial.

O racismo é uma realidade violenta, porém atenuada quando chega no âmbito da Educação Infantil. Crianças negras experienciam isso na prática e isto é invisibilizado pela lógica do colonialismo. De uma realidade que transparece e reproduz as opressões de um sistema, ainda na etapa da infância.

Nas narrativas encontradas nas andanças do campo, e através da leitura compreensiva interpretativa destas, evidenciaram-se as seguintes conclusões acerca dos objetivos da pesquisa: sobre as concepções de racismo, a narrativa de Maria Felipa revelou que a sua concepção de racismo se baseia numa construção de significados das experiências do âmbito escolar, porém a nossa concepção também está diretamente ligada com a nossa formação e a nossa história de vida. Já a concepção de racismo de Joana Angélica tem base em suas experiências de sua

história de vida e ela compreende a existência do racismo pelo viés interseccional: a raça importa mais do que classe e gênero.

Sobre a manifestação de racismo entre as crianças, segundo a narrativa de Maria Felipa, a manifestação ocorria a partir da desvalorização do cabelo negro, criando na criança um sentimento de vergonha devido à sua raça. A docente Joana Angélica diz não visualizar a existência do racismo entre as crianças de sua turma, ponto este que me fez questionar se as crianças realmente não manifestam ou se elas manifestam fora do campo de visão da professora.

E já como as professoras lidam com o racismo entre as crianças, a docente Maria Felipa evidenciou a utilização de práticas pedagógicas que valorizam a cultura negra e a realização de um trabalho contínuo sobre essa valorização, não somente em datas comemorativas. Joana Angélica, além de fazer o uso de literaturas voltadas para a educação das relações étnico-raciais, também utiliza a roda como aporte, por meio de contação de histórias e diálogos com as crianças.

A partir de suas narrativas, as professoras concebem a manifestação de racismo entre crianças (inclusive estrutural dentro das escolas), porém ainda têm dificuldade para perceberem em seu próprio âmbito escolar, até mesmo negando a existência entre as crianças de sua turma.

Nos percursos formativos, ressignifiquei a pesquisa e no campo, constatei a minha identificação com o mesmo. Desse modo, chego ao fim das tessituras dessa trama, me descobrindo como uma pesquisadora que dará continuidade aos estudos em Infâncias Negras.

De um investigar que entrou na carne, doeu, sangrou. Me fez desmanchar e refazer vários pontos da rede metafórica que teci, tendo seu último ponto sendo arrematado neste tópico.

Finalizo a pesquisa partindo de um empoderamento que só foi possível na coletividade. De um encontro com narrativas que nos colocam no mundo, de compreender o elo entre as identidades e as diferenças, das intersecções e do racismo que nos atravessam, das crianças enquanto produtores de culturas e da valorização das infâncias negras. Não foi fácil chegar até aqui! É um arrebrantar de portas, uma desconstrução de concepções colonizadoras que nos acompanham desde a infância até os dias atuais.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; DA CRUZ, Ana Cristina Juvenal. A diferença e a diversidade na educação **Contemporânea-Revista de Sociologia da UFSCar**, v. 1, n. 2, p. 85-85, 2011.

ABRAMOWICZ, Anete et al. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. 2012.

ALMEIDA, Cleide Rita Silvério de; ARONE, Mariangelica. Autoformação, condição humana e dimensão estética. **Eccos Revista Científica**, n. 43, p. 97-113, 2017.

AMORIM, Cassiano Caon. Os lugares da Infância: A infância e seus lugares. VASCONCELLOS, Tânia de. **Reflexões sobre infância e cultural**. Niterói. EDUFF, p. 39-55, 2008.

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2010.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**, Jorge Zahar ed, 2001.

BHABHA. Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. Companhia das letras, 2022.

BENTO, Maria Aparecida Silva. A identidade racial em crianças pequenas. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012b. p. 98-117.

BORBA, Angela Meyer. As culturas da infância no contexto da educação infantil. **Reflexões sobre infância e cultura**. Niterói, RJ: Eduff, p. 73-91, 2008.
BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro. DP&A, 2002.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n. 37, 2008.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n. 37, 2008.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano Editora, v. 49, p. 49-58, 2003.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. Selo Negro, 2015.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 1998. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998. Acesso em: 26 dez. 2024.

CAVALLEIRO, E.S. O Processo de Socialização na Educação Infantil: A Construção do Silêncio e da Submissão. **Rev. Bras. Cresc. Desenv. Hum.**, São Paulo, 9(2), 1999

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: Experiência e História em Pesquisa Qualitativa**. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

COELHO, Patrícia Júlia Souza. **Narrativas de crianças da Educação Infantil de escola rural multisseriada do Território do Sisal**. Salvador, 2019.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança** Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

COLAÇO, Thais Luzia. **Novas perspectivas para a antropologia jurídica na América Latina: o direito e o pensamento decolonial**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Boitempo Editorial, 2021.

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

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista estudos feministas**, v. 10, p. 171-188, 2002.

CRENSHAW, Kimberlé. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. **VV. AA. Cruzamento: raça e gênero. Brasília: Unifem**, v. 1, n. 1, p. 7-16, 2004.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG**, v. 194, p. 136-162, 1996.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Boitempo Editorial, 2016.

DEVULSKY, Alessandra. **Colorismo**. São Paulo. Jandaíra, 2021.

FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não. **Cartas a quem ousa ensinar**, v. 10, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo. Paz e Terra, 1996 (Coleção leitura), 166p

GOMES, Megg Rayara. Bicha, preta e perigosa. Corpos que escapam às normas de raça e gênero. In: X CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 2024, Salvador.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e pesquisa**, v. 29, p. 167-182, 2003.

GOMES, Nilma Lino; DE ARAÚJO, Marlene. **Infâncias negras: Vivências e lutas por uma vida justa**. Editora Vozes, 2023.

GOMES, Nilma Lino. Raça e educação infantil: à procura de justiça. **Revista e-curriculum**, v. 17, n. 3, p. 1015-1044, 2019.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2020.

HALL, Stuart. **A questão da identidade cultural**, n. 18, 2ª ed., 1998.

hooks, bell. **Irmãs de inhome: mulheres negras e autorecuperação**. 1ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2023.

hooks, bell. E eu não sou uma mulher. **Mulheres negras e feminismo. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos**, 2019.

hooks, bell. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla, São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

INFÂNCIA, NÚCLEO CIÊNCIA PELA. Racismo, educação infantil e desenvolvimento na primeira infância. **São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal**, p. 89-98, 2021.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, p. 20-28, 2002.

LOPES, Jader JM. É coisa de criança: reflexões sobre geografia da infância e suas possíveis contribuições para pensar as crianças. **VASCONCELLOS, Tânia de. Reflexões sobre infância e cultura. Niterói: EDUFF**, 2008.

LORDE, Audre. **Irmã outsider: ensaios e conferências**. Autêntica Editora, 2019.

MÁRQUES, Fernanda Telles. Normalização e produção social da identidade e da diferença na escola". **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, v. 29, p. 1-15, 2015.

MEIRELES, Mariana Martins de. Entrevista narrativa e hermenêutica de si: fonte de pesquisa (auto) biográfica e perspectivas de análises. **SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.).(Auto) Biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação**. Salvador: EDUFBA, p. 285-296, 2015.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista brasileira de ciências sociais**, v. 32, p. e329402, 2017.

MOTA, Charles Maycon de Almeida. **Docência em classes multisseriadas:**

conhecimento de si, práticas pedagógicas e diferenças nas escolas da roça. Curitiba: CRV, 2019.

MOTA, Charles. **SER-NA-ROÇA: ruralidade da presença e experiência do ser-docente.** Salvador, 2022.

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras: relações raciais, quilombos e movimentos.** Organização de Alex Ratts. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

NOGUEIRA, Maria Lúcia Porto Silva. **Mulheres baianas em tessituras de memórias e ficções: subjetividade femininas.** SciELO-EDUNEB, 2020.

NUNES, Míghian Danae Ferreira. Sociologia da infância, raça e etnografia: intersecções possíveis para o estudo das infâncias brasileiras. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 413-440, 2015.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, mai./ago. 2011.

PEREIRA, Luciana de Araújo. **Pedagogia griô e suas interfaces com os modos de ser professor/a em comunidades quilombolas: (de)colonização da profissão docente.** Salvador, 2021.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a autoformação. In: FINGER, M. NÓVOA, A. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014. p. 91-110.

PRADO, Kelvin Oliveira do. Pensamento decolonial e inclusão subalterna: a educação e o ensejo da transformação. NETO, José Maria Nogueira; SOBRAL, C. E. (orgs) **Coleção insurgências decoloniais, psicologia e os povos tradicionais.** 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. **A Colonialidade do Saber: etnocentrismo e ciências sociais–Perspectivas Latinoamericanas.** Buenos Aires: Clacso, p. 107-126, 2005.

QUINTEIRO, J. Infância e Educação no Brasil. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Org.). **Por uma cultura da infância.** Campinas, SP: Autores Associados, 2002. p.19- 47.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil: Um campo de estudos em construção. DE FARIA, Ana Lúcia Goulart; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças.** Autores Associados, 2022.

SALVA, Sueli; SCHÜTZ, Litiéli Wollmann; MATTOS, Renan Santos. Decolonialidade e interseccionalidade: Perspectivas para pensar a infância. **Cadernos de gênero e diversidade**, v. 7, n. 1, p. 160-178, 2021.

SANTOS, Marta Alencar dos et al. **Pequenas Mahins: culturas infantis das meninas negras na Escola Comunitária Luiza Mahin em Salvador, Bahia.** 2024.

SANTOS, Neuza Souza. Tornar-se Negro; R o de Janeiro. **Ediciones Graal**, 1983.

SILVA, Fabrício Oliveira da. Tessituras constitutivas da abordagem (auto) biográfica como dispositivo de pesquisa qualitativa. **Práxis Educativa (Brasil)**, v. 15, p. 01-15, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu et al. A produ o social da identidade e da diferença. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: **Vozes**, p. 73-102, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. *Vozes*, 7^a ed., 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade. Uma introdu o às teorias do currículo**, 1^a ed., 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. As teorias p s-críticas. **SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos e identidade: uma introdu o às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SKILIAR, Carlos et al. Pedagogia (Improvável) da diferença. **E se o outro não estivesse aí**, 2003.

SOARES, FEITAL E MELO. Lutas antirracistas: a voz de meninas negras na Educa o Infantil. GOMES, Nilma Lino; DE ARAÚJO, Marlene. **Infâncias negras: Vivências e lutas por uma vida justa**. Editora *Vozes*, 2023.

SOUZA, Ellen Gonzaga Lima; SANTIAGO, Flávio; DE FARIA, Ana Lúcia Goulart. As culturas infantis interrogam a forma o docente: tessituras para a constru o de pedagogias descolonizadoras. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 19, n. 39, p. 80-102, jan./abr. 2018.

SOUZA, Elizeu Clementino de (Org), **(Auto) biograf as e documenta o narrativa: redes de pesquisa e forma o**. Salvador: EDUFBA, 2015.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto) biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educa o. Santa Maria**, p. 39-50, 2014.

SOUZA, Elizeu C. Outras formas de dizer: diálogos sobre pesquisa narrativa em/com Nilda Alves. **Revista Teias**, v. 13, n. 29, p. 61-72, 2012.

TOMÁS, Catarina; SOARES, Natália. O cosmopolitismo infantil: uma causa (sociológica) justa. In: **V Congresso Português de Sociologia. Sociedades contemporâneas: reflexividade e a o**. Porto. 2004.

WALSH, Catherine. **Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos**. En cortito que's pa'largo, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
 Autorizada pelo Decreto Federal nº 77.496 de 27/04/76
 Reconhecida pela Portaria Ministerial nº 874/86 de 19/12/86
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, da pesquisa **Diferença e culturas da infância: narrativas de professoras sobre o racismo na Educação Infantil**. Apresento as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

TÍTULO: Diferença e culturas da infância: narrativas de professoras sobre o racismo na Educação Infantil

OBJETIVOS:

GERAL

Compreender como as professoras percebem a manifestação de racismo nas relações entre as crianças da Educação Infantil

ESPECÍFICOS

- Identificar a concepção de racismo das professoras;
- Compreender quais as manifestações de racismo entre as crianças segundo as narrativas das professoras;
- Perceber como as professoras lidam com as manifestações de racismo nas crianças.

ESPAÇO: Escola Municipal de Educação Infantil no município de Feira de Santana/BA

SUJEITOS: Docentes de centro de Educação Infantil do município de Feira de Santana - BA que sejam efetivos e/ou contratados.

FASES DA PESQUISA:

Fase I – Pesquisa Exploratória

Em uma escola municipal de Educação Infantil, a pesquisa será desenvolvida, a partir de cartas narrativas produzidas por professoras dos Grupos 4 e 5, visando conhecer como as professoras percebem a manifestação de preconceito nas relações entre as crianças da Educação Infantil, sendo em duas etapas:

1ª etapa: Encontro com as professoras convidando-as para participar da pesquisa e produzir a primeira carta pedagógica sobre o primeiro eixo (tema).



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
 Autorizada pelo Decreto Federal nº 77.496 de 27/04/76
 Reconhecida pela Portaria Ministerial nº 874/86 de 19/12/86
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO



2ª etapa: Repostas das primeira carta e produção da segunda carta pedagógica sobre o segundo eixo (tema)

Fase II – Resposta da segunda carta pedagógica e produção do diário etnográfico pela pesquisadora para compreender os movimentos do cotidiano das docentes e quais são as suas percepções sobre o tema no contexto escolar.

I. Especificação dos riscos, prejuízos, desconforto, lesões que podem ser provocados pela pesquisa:

A pesquisa prevê possíveis riscos aos seus participantes, uma vez que colherá as narrativas de vida, formação e profissão de professores, como constrangimento e situações vexatórias na publicização das histórias/narrativas de vida, mesmo diante da confidencialidade dos seus nomes, já que vocês fazem parte da mesma rede de ensino do município de Feira de Santana/BA, portanto se conhecem, compartilham entre si seus cotidianos, historicizam entre si suas vidas, suas percepções, dentre outros processos. E mesmo considerando que não há confidencialidade total em torno das suas narrativas, vamos manter o sigilo de suas identidades, substituindo os seus nomes por fictícios quando da elaboração dos resultados e publicização, conforme orientação da Resolução 466/12 Conselho Nacional de Saúde.

II. Descrição dos benefícios decorrentes da participação na pesquisa:

- Possíveis construções de políticas públicas adequadas ao exercício da docência e da política de formação de professores e promoção de práticas de educação inclusiva antirracista, antissexista e anticlassista;
- Fortalecimento do conhecimento acadêmico e científico no campo dos estudos sobre preconceito, diferença e culturas da infância, narrativas, educação inclusiva antirracista, antissexista e anticlassista;
- Contribuição para uma melhor compreensão a respeito da potência que significa uma instituição escolar que realize a promoção de práticas de educação inclusiva antirracista, antissexista e anticlassista.

III. Esclarecimento sobre participação na pesquisa

- A pesquisa será desenvolvida no período de maio de 2024 a junho de 2024, podendo ser encerrada antes desse período, bem como poderá ser prorrogada a depender dos seus desdobramentos;
- Não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira aos participantes;
- Em todas as fases da pesquisa, o pesquisador se deslocará em direção ao local onde o sujeito da pesquisa se encontra, não gerando dessa maneira nenhum gasto financeiro e/ou prejuízo para o participante;
- Os sujeitos da pesquisa poderão a qualquer momento retirar o consentimento dado para a realização desta pesquisa e publicização das informações.

IV. Contato do pesquisador



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
Autorizada pelo Decreto Federal nº 77.496 de 27/04/76
Reconhecida pela Portaria Ministerial nº 874/86 de 19/12/86
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO



Renata Carnauba de Sousa da Silva; (Endereço residencial) Rua Nossa Senhora de Lourdes, 118 - Parque Ipê - Feira de Santana cep 44054-418. Email: renatacarnauba0906@gmail.com

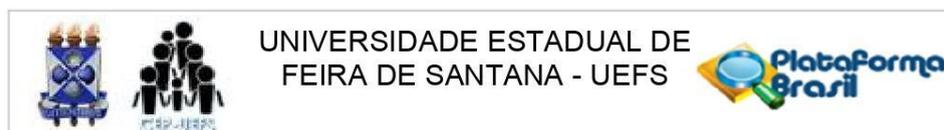
Feira de Santana (BA), ____ de _____ de 2024.

Pesquisador
Coordenador da Pesquisa

Sujeito da pesquisa

ANEXOS

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Educação Inclusiva em escolas quilombolas: interseccionalidades e (re)existências.

Pesquisador: CHARLES MAYCON DE ALMEIDA MOTA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 82191224.6.0000.0053

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Feira de Santana

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.359.099

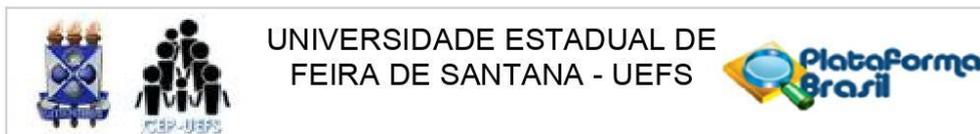
Apresentação do Projeto:

parecer de retorno de pendências do projeto Educação Inclusiva em escolas quilombolas: interseccionalidades e (re)existências. Pesquisador Responsável: CHARLES MAYCON DE ALMEIDA MOTA. CAAE: 82191224.6.0000.0053.

Resumo:

O presente estudo se propõe compreender como são construídas as práticas pedagógicas, de acolhimento a estudantes com deficiência, no contexto das escolas quilombolas de Feira de Santana, a partir da escrevivência docente e em contraste com as perspectivas da educação inclusiva, antirracista, antissexista e anticapacitista. O estudo se ancora na abordagem da pesquisa qualitativa, prospectando um aprofundamento que tem lastro na pesquisa narrativa. Pretende-se tomar as escrevivências como elemento potencializador da produção de dados para o estudo, configurando-se como dispositivo de pesquisa, bem como, etnografia escolar e entrevistas narrativas. O presente estudo será desenvolvido nas escolas quilombolas da comunidade de Lagoa Grande, Matinha e Cadeal II no município de Feira de Santana, com professoras e professores que atuam com estudantes com deficiência nas salas de recursos multifuncionais e

Endereço: Avenida Transnordestina, s/n - Novo Horizonte, UEFS
Bairro: Módulo I, MA 17 **CEP:** 44.031-460
UF: BA **Município:** FEIRA DE SANTANA
Telefone: (75)3161-8124 **E-mail:** cep@uefs.br



Continuação do Parecer: 7.359.099

de turmas do ensino regular em que tais estudantes estão matriculados/as. Os critérios para a participação na pesquisa são: a) ser professora ou professor do quadro de funcionários/as efetivos; b) atuar em salas de recursos multifuncionais e/ou salas de ensino regular que tenham estudantes com deficiência. Intenta-se para a interseccionalidade como categoria analítica (COLLINS, 2020) associada ao movimento de compreensão-interpretação (SOUZA, 2013) como perspectiva de análise dos dados

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender como são construídas as práticas pedagógicas, de acolhimento a estudantes com deficiência, no contexto das escolas quilombolas de Feira de Santana, a partir da escrivência docente e em contraste com as perspectivas da educação inclusiva, antirracista, antissexista e anticapacitista.

Objetivo Secundário:

Realizar uma revisão bibliográfica sobre educação inclusiva antirracista em escolas quilombolas na área de educação no período de 2013 a 2023,

especificamente no banco de Teses e Dissertações da Capes, tomando como descritores acolhimento pedagógico em escolas quilombolas e sala de recursos multifuncionais em escolas quilombolas;

Compreender como docentes de escolas quilombolas produzem experiências de educação inclusiva;

Analisar de que modo são produzidas as condições que podem ser caracterizadas como acolhimento pedagógico de estudantes com deficiência nas

escolas quilombolas;

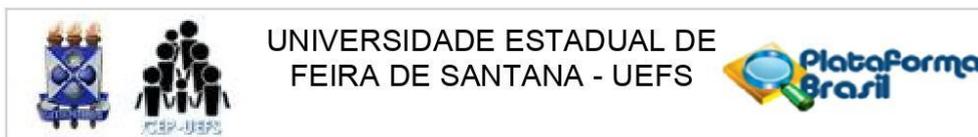
Analisar as condições de acolhimento pedagógico no contexto da educação inclusiva das escolas quilombolas

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

II. A pesquisa prevê possíveis riscos aos seus participantes, uma vez que colherá as narrativas de vida, formação e profissão de professores, como constrangimento e situações vexatórias na publicização das histórias/narrativas de vida, mesmo diante da confidencialidade

Endereço: Avenida Transnordestina, s/n - Novo Horizonte, UEFS
Bairro: Módulo I, MA 17 **CEP:** 44.031-460
UF: BA **Município:** FEIRA DE SANTANA
Telefone: (75)3161-8124 **E-mail:** cep@uefs.br



Continuação do Parecer: 7.359.099

dos seus nomes, já que vocês fazem parte da mesma rede de ensino do município de Feira de Santana/BA, portanto se conhecem, compartilham entre si seus cotidianos, historicizam entre si suas vidas, suas percepções, dentre outros processos. E mesmo considerando que não há confidencialidade total em torno das suas narrativas, vamos manter o sigilo de suas identidades, substituindo os seus nomes por fictícios quando da elaboração dos resultados e publicação, conforme orientação da Resolução 510/2016 Conselho Nacional de Saúde.

Benefícios:

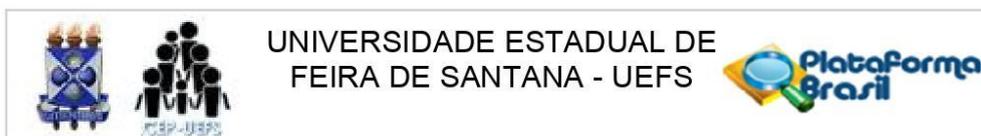
Os benefícios decorrentes da participação na pesquisa se apresentam em torno da Potencialização de implementações da educação inclusiva no contexto da educação escolar quilombola; Fortalecimento do conhecimento acadêmico e científico no campo dos estudos sobre docência, narrativas, educação inclusiva antirracista, antissexista e anticapacitista; Fomentação para a manutenção e permanência das salas de recursos

multifuncionais e atendimento educacional especializado em escolas de comunidades quilombolas; Contribuição para uma melhor compreensão a respeito da potência que significa uma instituição escolar em comunidades quilombolas que realize a promoção de práticas de educação inclusiva antirracista, antissexista e anticapacitista; Possibilitar modos de empoderamento para homens e mulheres, meninos e meninas com deficiência, que vivem e convivem em comunidades quilombolas na afirmação de suas identidades; Produção de revisão de literatura, enquanto espaço-tempo

de formação dos/as pesquisador/es e colaboradores/as. Para que tenhamos um movimento de pesquisa que garanta um tratamento respeitoso para com os/as participantes da pesquisa, buscaremos atender aos princípios éticos que são sinalizados pela Norma Operacional nº 001/2013 (BRASIL, 2013), evidenciando para os/as professores/as que a participação é voluntária e que terão liberdade para aceitar ou não fazer parte do referido estudo, sendo informados/as sobre nosso comprometimento com a integridade de quem decidir participar da pesquisa, pois terão suas identidades preservadas e cuidaremos das narrativas

que implicarão na produção das escrituras de modo que a ética seja uma garantia do sigilo, da privacidade e confidencialidade, caso o/a professor/a requeira que seu nome seja revelado, o/a mesmo/a será informado sobre os protocolos que sustentam essa decisão e necessitarão dar seu consentimento

Endereço: Avenida Transnordestina, s/n - Novo Horizonte, UEFS
Bairro: Módulo I, MA 17 **CEP:** 44.031-460
UF: BA **Município:** FEIRA DE SANTANA
Telefone: (75)3161-8124 **E-mail:** cep@uefs.br



Continuação do Parecer: 7.359.099

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

ver conclusão

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

ver conclusão

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

situação do protocolo: aprovado

as pendências sinalizadas no documento Oficio_n_assinado.pdf foram atendidas

Considerações Finais a critério do CEP:

Tenho muita satisfação em informar-lhe que seu Projeto de Pesquisa satisfaz às exigências da Res. 466/12 e 510/2016 e da norma operacional 001/2013. Assim, seu projeto foi Aprovado, podendo ser iniciada a coleta de dados com os participantes da pesquisa conforme orienta o Cap. X.3, alínea a - Res. 466/12 e Cap II da Res 510/2016. Relembro que conforme institui a Res. 466/12 e 510/2016, Vossa Senhoria deverá enviar a este CEP relatórios anuais de atividades pertinentes ao referido projeto e um relatório final tão logo a pesquisa seja concluída. Em nome dos membros CEP/UEFS, desejo-lhe pleno sucesso no desenvolvimento dos trabalhos e, em tempo oportuno, um ano, este CEP aguardará o recebimento dos referidos relatórios

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2391732.pdf	05/12/2024 12:34:08		Aceito
Outros	Termo_co_participante_Escola_Rosa_Maria.pdf	05/12/2024 12:33:45	CHARLES MAYCON DE ALMEIDA MOTA	Aceito
Outros	Termo_co_participante_Escola_quilombola.pdf	05/12/2024 12:33:03	CHARLES MAYCON DE ALMEIDA MOTA	Aceito
Outros	Termo_co_participante_Escola_Joaquim.pdf	05/12/2024 12:31:55	CHARLES MAYCON DE ALMEIDA MOTA	Aceito
Outros	Oficio_n_assinado.pdf	29/11/2024 14:29:10	CHARLES MAYCON DE ALMEIDA MOTA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_PPPG.docx	29/11/2024 14:21:51	CHARLES MAYCON DE ALMEIDA MOTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	RACLE.doc	29/11/2024 14:20:46	CHARLES MAYCON DE ALMEIDA MOTA	Aceito

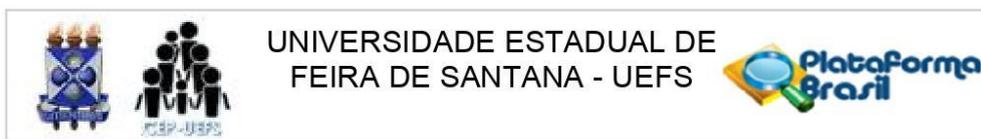
Endereço: Avenida Transnordestina, s/n - Novo Horizonte, UEFS

Bairro: Módulo I, MA 17 **CEP:** 44.031-460

UF: BA **Município:** FEIRA DE SANTANA

Telefone: (75)3161-8124

E-mail: cep@uefs.br



Continuação do Parecer: 7.359.099

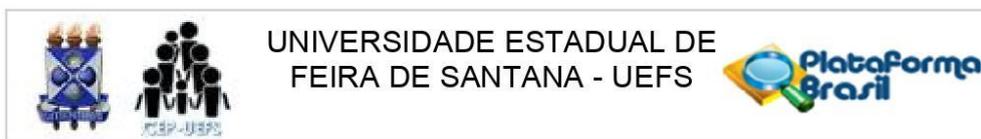
Justificativa de Ausência	RCLE.doc	29/11/2024 14:20:46	CHARLES MAYCON DE ALMEIDA MOTA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_Reitora.pdf	08/08/2024 22:07:42	CHARLES MAYCON DE ALMEIDA MOTA	Aceito
Outros	Informe.docx	30/07/2024 15:17:49	CHARLES MAYCON DE ALMEIDA MOTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	30/07/2024 15:11:36	CHARLES MAYCON DE ALMEIDA MOTA	Aceito
Outros	entrevista.docx	30/07/2024 15:11:09	CHARLES MAYCON DE ALMEIDA MOTA	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	30/07/2024 15:09:24	CHARLES MAYCON DE ALMEIDA MOTA	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	30/07/2024 15:08:45	CHARLES MAYCON DE ALMEIDA MOTA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_PPPG.pdf	30/07/2024 15:06:23	CHARLES MAYCON DE ALMEIDA MOTA	Aceito
Outros	Termo_municipal_Joaquim.pdf	30/07/2024 15:05:17	CHARLES MAYCON DE ALMEIDA MOTA	Aceito
Outros	Termo_escola_quilombola.pdf	30/07/2024 15:05:00	CHARLES MAYCON DE ALMEIDA MOTA	Aceito
Outros	Termo_co_participante.pdf	30/07/2024 15:04:37	CHARLES MAYCON DE ALMEIDA MOTA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Zenilda.pdf	30/07/2024 15:01:44	CHARLES MAYCON DE ALMEIDA MOTA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Marco.pdf	30/07/2024 15:01:28	CHARLES MAYCON DE ALMEIDA MOTA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Luis.pdf	30/07/2024 15:01:14	CHARLES MAYCON DE ALMEIDA MOTA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Luciana_.pdf	30/07/2024 15:01:01	CHARLES MAYCON DE ALMEIDA MOTA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Fabricio.pdf	30/07/2024 15:00:45	CHARLES MAYCON DE ALMEIDA MOTA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Charles.pdf	30/07/2024 15:00:35	CHARLES MAYCON DE ALMEIDA MOTA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Camila.pdf	30/07/2024 15:00:25	CHARLES MAYCON DE ALMEIDA MOTA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Ana_Lucia.pdf	30/07/2024 14:59:47	CHARLES MAYCON DE ALMEIDA MOTA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: Avenida Transnordestina, s/n - Novo Horizonte, UEFS
Bairro: Módulo I, MA 17 **CEP:** 44.031-460
UF: BA **Município:** FEIRA DE SANTANA
Telefone: (75)3161-8124 **E-mail:** cep@uefs.br



Continuação do Parecer: 7.359.099

Não

FEIRA DE SANTANA, 04 de Fevereiro de 2025

Assinado por:
LIZ SANDRA SOUZA E SOUZA
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Transnordestina, s/n - Novo Horizonte, UEFS
Bairro: Módulo I, MA 17 **CEP:** 44.031-460
UF: BA **Município:** FEIRA DE SANTANA
Telefone: (75)3161-8124 **E-mail:** cep@uefs.br