UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

GABRIELA ARAUJO DE SANTANA LISBÔA

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA CRECHE MUNICIPAL RICARDINA SÃO PEDRO DE MOURA EM SANTO-ESTEVÃO-BAHIA

VITÓRIA DA CONQUISTA

2023

GABRIELA ARAUJO DE SANTANA LISBÔA

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA CRECHE MUNICIPAL RICARDINA SÃO PEDRO DE MOURA EM SANTO-ESTEVÃO-BAHIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Currículo, Práticas Educativas e Diferença.

Orientadora: Profa. Dra. Edmacy Quirina de Souza

VITÓRIA DA CONQUISTA

2023

L749e

Lisbôa, Gabriela Araujo de Santana.

Educação para as relações étnico-raciais na Creche Municipal Ricardina São Pedro de Moura em Santo-Estevão-Bahia. / Gabriela Araujo de Santana Lisbôa, 2023.

120f.

Orientador (a): Drª. Edmacy Quirina de Souza.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2023.

Inclui referências. 113 – 120.

1.Educação infantil. 2.Práticas pedagógicas. 3. Relações étnico-raciais. I. Souza, Edmacy Quirina de. II. Programa Pós- Graduação em Educação – PPGED. I. T.

CDD 372.2

Catalogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

.

GABRIELA ARAUJO DE SANTANA LISBÔA

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA CRECHE MUNICIPAL RICARDINA SÃO PEDRO DE MOURA EM SANTO-ESTEVÃO/BAHIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Vitória da Conquista, 28 de julho de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Edmacy Quirina de Souza (Orientadora)
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Prof. Dr. Reginaldo Santos Pereira (examinador interno)
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Prof. Dr. Fábio Santos de Andrade (examinador externo)
Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

À todas as crianças, especialmente às negras.

Só vive o propósito quem suporta o processo.
André Mansur (2020)

AGRADECIMENTOS

Ufa! É chegada a hora de terminar este ciclo. Foram longos dois anos... Período pandêmico, trabalhando 40h semanais, longe do *campus* universitário, em um curso que, apesar de presencial, foi realizado remotamente. Não foram poucos os motivos que me fizeram pensar em abandonar o caminho que escolhi em nome de um objetivo, pois a estrada além de longa possuía inúmeros obstáculos que faziam me sentir incapaz de chegar ao final. Porém, nos momentos mais difíceis desta caminhada, pessoas me ajudaram a levantar e continuar o caminho. E agora, no momento que finalmente alcancei esse propósito, utilizo este espaço para agradecer aqueles que me ajudaram a suportar o processo.

Aos meus Pais Antonio e Gecilda, donos da minha eterna gratidão.

Às minhas irmãs Andreia, Caroline e ao meu irmão Enzo Gabriel pessoas as quais me inspiram a ser um exemplo.

Ao meu companheiro de vida, Fillipe, pelo amor, cuidado e apoio incondicional. Sem você tudo seria muito mais difícil do que foi.

À minha orientadora Edmacy que aceitou o desafio de me orientar.

Aos professores Reginaldo Pereira e Fábio Andrade por participarem das minhas bancas e por contribuírem com o aperfeiçoamento deste trabalho.

À minha amiga Lécia, companheira de orientação, pelas partilhas, companheirismo e amizade.

Às Professoras Maria Rita, Nayara Cardoso e ao amigo Alessandro Cerqueira pelos diálogos antirracistas que contribuíram para a escrita desta dissertação.

Aos Colegas da Secretaria de Educação por sempre disponibilizarem abraços apertados, transformando o período de mestrado em um momento mais leve e fraterno.

Meu muito obrigada!

“Depois de escalar uma montanha muito alta, descobrimos que há muitas outras montanhas para escalar.”

Nelson Mandela

RESUMO

LISBÔA, Gabriela Araujo de Santana. **Educação para as Relações Étnico-raciais na Creche Municipal Ricardina São Pedro de Moura em Santo Estevão – Bahia.** 2023, 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação-Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, Bahia, 2023.

Este trabalho visa analisar a construção de uma educação para as relações étnico-raciais na Creche Municipal Ricardina São Pedro em Santo Estevão-Bahia, com vistas ao fortalecimento da identidade racial de crianças negras. Com os objetivos específicos buscamos: identificar e analisar as discussões sobre as relações étnico-raciais presentes nos documentos normativos da creche, bem como nas falas dos profissionais envolvidos na pesquisa sobre a temática; identificar, a partir do cotidiano da creche, práticas pedagógicas adotadas que valorizem a identidade das crianças negras. Como procedimentos metodológicos adotamos a pesquisa qualitativa, o estudo de caso. Utilizamos a observação participante, a análise documental e a entrevista semiestruturada como instrumentos para produção dos dados, visando atender aos objetivos deste estudo e a perspectiva da Análise de Conteúdo foi aplicada nos dados recolhidos. O embasamento teórico parte de autores que discutem a educação a partir de uma perspectiva antirracista, tais como: Gomes (2005); (2011); (2013), Cavalleiro (2003), Munanga (1994); (2004); (2005), Silva (2014), Quijano (2005), Fanon (2008). Consideramos que a Creche Ricardina propõe em seus documentos orientadores práticas pedagógicas que visam contribuir para o fortalecimento da identidade racial de crianças negras. Nas falas das entrevistadas percebemos a preocupação em fazer um trabalho que atenda os preceitos na Lei 10.639/03, no entanto, ainda é preciso investimentos em formação de professores para maior conhecimento e melhor efetivação das práticas que contribuam para uma educação antirracista.

Palavras-chave: Educação infantil. Práticas pedagógicas. Relações étnico-raciais.

ABSTRACT

LISBÔA, Gabriela Araujo de Santana. **Education for Ethnic-racial Relations in the Municipal Nursery School Ricardina São Pedro de Moura in Santo Estevão - Bahia**. 2023, 120 f. Dissertation (Master's in Education). Postgraduate Program in Education - State University of Southwest Bahia, Vitória da Conquista, Bahia, 2023.

The purpose of this thesis is to analyze the construction of an ethnic-racial education at the Ricardina São Pedro Municipal Nursery School in Santo Estevão-Bahia, with the aim of strengthening the racial identity of black children. The specific objectives were as follows: to identify and analyze the discussions on ethnic-racial relations present in the normative documents of the day care center, as well as in the speeches of the professionals involved in the research of the subject; to identify, from the daily life of the day care center the pedagogical practices adopted that value the identify of black children. As methodological procedures, we adopted qualitative research and case study. We used participant observation, document analysis and semi-structures interviews as instruments for generating data to achieve the objectives of this study, and the perspective of content analysis was applied to data collected. The theoretical basis is provided by authors who discuss education from an anti-racist perspective. The authors include Gomes (2005); (2011); (2013), Cavalleiro (2003), Munanga (1994); (2004); (2005), Silva (2014), Quijano (2005), Fanon (2008). We believe that the Ricardina Nursery School, in its guidelines, proposes pedagogical practices aimed to help strengthen the racial identity of black children. In the interviewees' speeches, we can see that they are concerned about doing work that complies with the precepts of Law 10.639/03. However, there is still a need to invest in the training of teachers in order to gain more knowledge and better implement practices that contribute to anti-racist education.

Keywords: Early childhood educations. Education practices. Ethnic-racial relations.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Foto da Creche no dia da inauguração.....62
Figura 2. Casa comunitária de farinha 76
Figura 3. Campo de Pelé 76
Figura 4. Recurso para identificação das cores 89
Figura 5. Biblioteca cultural sem Preconceito 93
Figura 6. Visita cultural à casa de farinha.....93
Figura 7. Bonecas apresentadas durante a contação de história.....94
Figura 8. O Cabelo de Lelê 95
Figura 9. Boneca Cris 96
Figura 10. Boneca Juliana 96
Figura 11. Recurso Pedagógico usado na rodinha 99
Figura 12. Desenho da professora para representar o palhaço 101
Figura 13. Atividades realizadas pelas crianças.....102
Figura 14. Contação de história da Páscoa.....105
Figura 15. Imagem de Jesus presente na história contada.....106

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Perfil racial das crianças da turma pesquisada 64
Gráfico 2. Perfil racial dos moradores da Comunidade da Conga 76
Gráfico 3. Perfil racial das crianças matriculadas na Creche 79

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Pesquisas encontradas nas Revistas Práxis Educacional e ODEERE 22
Quadro 2. Pesquisas encontradas na ANPEd 25
Quadro 3. Pesquisas encontradas nas Universidades da Bahia.....26
Quadro 4. Questionamentos que atestam a pertinência do estudo de caso 59
Quadro 5. Dados sobre pessoal da creche – 2022 62
Quadro 6. Dados sobre pessoal da creche – 2023 62
Quadro 7. Perfil dos participantes da Pesquisa.....65
Quadro 8. Características da Análise de Conteúdo 71

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACS	Agente Comunitário de Saúde
ANPED	Associação Nacional de Pós – Graduação e Pesquisa em Educação
BA	Bahia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
COVID-19	Coronavírus
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais
E.V.A	Etil Vinil e Acetato
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MNU	Movimento Negro Unificado
ODEERE	Órgão de Educação e Relações Étnicas
PNE	Plano Nacional de Educação
PPDEd	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCMEI	Referencial Curricular Municipal da Educação Infantil
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
TCLE	Termo de Compromisso Livre e Esclarecimento
TEN	Teatro Experimental do Negro
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UNDIME	União de Dirigentes Municipais de Educação
USF	Unidade de Saúde da Família

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 13

1. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA INFÂNCIA 19

1.1 Educação das relações étnico-raciais na educação infantil: o que dizem as produções científicas.....19

1.2 Criança e Infância no Brasil: sujeito de direitos 28

1.2.1. Marcos legais: pelos direitos das crianças negras 33

1.3 Raça, Racismo e Identidade Étnico-racial no Brasil 38

1.4 Criança negra como o outro dentro das instituições de Educação Infantil 46

2. CARACTERIZANDO O CAMINHO DA PESQUISA 57

2.1 A pesquisa qualitativa e o estudo de caso 57

2.2 Cenário da Pesquisa.....60

2.3 Perfil dos participantes da Pesquisa 62

2.4 Instrumentos para produção dos dados..... 65

2.4.1 Observação Participante 66

2.4.2 Entrevista semiestruturada 67

2.4.3 Análise Documental: Documentos normativos da Educação Infantil de Santo Estevão e da creche.....69

2.5 Perspectiva de análise dos dados 70

3. UMA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA CRECHE RICARDINA.....73

3.1 Conga – da fonte à comunidade.....73

3.2 A creche Ricardina: um pouco mais de história 77

3.3 "A gente é preto mesmo": O processo de fortalecimento da identidade negra no contexto da Creche Ricardina.....79

3.4 Por uma educação para as relações étnico-raciais na infância: entre o escrito, o dito e a prática pedagógica.....84

CONSIDERAÇÕES FINAIS 110

REFERÊNCIAS 113

INTRODUÇÃO

Vivemos num país onde as relações raciais foram, e ainda são marcadas por preconceitos e discriminações de diversas naturezas, com destaque para as categorias de raça, classe e gênero, que integram as estruturas sociais em um Brasil de inúmeras desigualdades. Categorias estas que, muitas vezes, "instituem e legitimam práticas de inclusão", privilégio" de determinado grupo e "exclusão, subordinação e exploração com base em supostas diferenças biológicas, fisionômicas, culturais" (Meyer, 2005, p. 71).

Estudos e pesquisas[1] realizados no âmbito político, educacional, cultural e econômico evidenciam a existência de desigualdades diversas, em especial, entre negros e brancos, ao longo de uma história. Isso marca a hierarquização da sociedade brasileira. É sobre a diferença racial, ou seja, os processos educativos e as relações étnico-raciais em uma creche que trata este estudo.

Objetivando relacionar estas discussões (educação infantil, relações raciais, criança negra) com o meu processo formativo e minha história de vida, quero dizer que sou fruto de uma época de resistência que envolve classes, gênero e raça! Trago para a roda a minha história, que está atrelada à da minha mãe, à de mulheres da classe trabalhadora e à de crianças negras e pobres que vivenciaram as mazelas da educação da década de 90 do século passado. Rememorar a infância é mergulhar nas reflexões de um passado que deixou marcas! Olhar para trás nos faz pensar nos caminhos que trilhamos para o futuro.

Antes de adentrar na minha história, preciso falar das pessoas que tenho como referência e que me guiaram no caminho percorrido até aqui. Oriunda de família humilde, nascida no interior da Bahia, filha de mãe parda[2] e pai preto, venho de um lugar onde a educação foi brutalmente substituída pela força dos mais variados tipos de trabalho: na roça, na feira, nas indústrias, nos espaços domésticos. Meu pai concluiu o ensino fundamental e se aventurou a trabalhar como encanador nas indústrias das grandes cidades. Minha mãe, muito antes de concluir o ensino fundamental, partiu em busca de emprego nas casas de famílias. Vale ressaltar que ambas as configurações de trabalho se deram na cidade de São Paulo. Em meio a essas tentativas de sobrevivência e melhores perspectivas de vidas, eu lá estava, uma criança preta, em uma das creches da década de 1990, onde permaneci dos nove meses aos 4

[1] Ver Henriques (2001), Rosemberg (1987), Censos IBGE (2000/ 2010).
[2] Categorias utilizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE que são: preto, pardo, branco, indígena e amarelo. Sendo que pardo se constitui uma categoria formada a partir do processo de miscigenação das raças com predomínio de traços negros.

anos de idade. Em breves relatos, minha mãe consegue contar que essa era uma instituição particular, de tempo integral, cujas profissionais tinham a função de cuidar.

Enquanto as creches, em sua origem, eram de caráter assistencialista, cuja finalidade era a guarda dos filhos das mães trabalhadoras, em contrapartida, as pré-escolas surgem com caráter educativo tendo como finalidade preparar as crianças para o ingresso no ensino fundamental, anterior 1º grau.

> Até meados da década de 1970, as instituições de educação infantil viveram um lento processo de expansão, parte ligada aos sistemas de educação, atendendo crianças de 4 a 6 anos, e parte vinculada aos órgãos de saúde e de assistência, com um contato indireto com a área educacional. (Kuhlmann Jr., 2000, p. 8)

Nesse contexto que Kuhlmann Jr. (2000) aponta, sou oriunda do sistema de creche assistencialista. Meu pai, mesmo com o pouco conhecimento que tinha, em contexto doméstico me ensinou as primeiras letras aos 04 anos de idade. Foram aulas extremamente tradicionais, com o uso da cartilha e direito à palmatória. Ao retornarmos para nossa cidade natal, trilhei toda a minha jornada escolar, acadêmica e profissional em instituições públicas e, durante esse percurso poucas foram as vezes que ouvi falar sobre a real história do povo negro que originaliza o nosso país, e quando mencionada era de uma forma estereotipada. Mesmo no curso de Pedagogia, concluído em 2014 foram poucas vezes que a temática racial foi discutida.

Assumi a coordenação pedagógica em uma escola localizada na zona rural do município de Santo Estevão[3] com uma população majoritariamente negra, conhecida como Comunidade Conga, e a experiência de trabalhar com o projeto de leitura “Contos e Encantos Africanos e Afro-brasileiros”, mesmo sem um maior aprofundamento das temáticas da diversidade cultural e racial, bem como a ancestralidade desse público, este projeto me motivou a buscar respostas para os silenciamentos dos conhecimentos negados há tanto tempo. Partindo desse lugar de fala, direcionei-me para as problemáticas étnico-raciais atravessadas pela minha própria vivência na condição de mulher e professora negra cuja atuação e leitura de mundo são informadas pelas clivagens sócio raciais, propondo-me investigar como as práticas pedagógicas podem contribuir na construção de uma educação para as relações étnico-raciais na educação infantil.

---

[3] Santo Estêvão é um município brasileiro do estado da Bahia. Localiza-se no Vale do Paraguaçu as margens da BR 116, na Microrregião de Feira de Santana, tem como municípios vizinhos Ipecaetá, Rafael Jambeiro, Antônio Cardoso, Castro Alves e Cabaceiras do Paraguaçu, com uma distância de 157 km de Salvador.

As pautas sobre relações étnico-raciais, diversidade, diferença, entre outros temas como sexualidade, gênero passaram a fazer parte do cenário educacional, mas ainda de forma incipiente em muitas instituições educativas, apesar de todo aparato legal presente na legislação educacional fruto de lutas de vários Movimentos Negros, tais como: Movimento Negro Unificado, Movimento de Mulheres Negras, Teatro Experimental Negro, Movimento Feminista, ainda há muitas outras lutas contra o racismo, e, a sonhada igualdade racial, como preconiza o Art. 1º do Estatuto da Igualdade Racial sobre o combate a "discriminação racial e as desigualdades raciais que atingem os afro-brasileiros, incluindo a dimensão racial nas políticas públicas desenvolvidas pelo Estado" (Brasil, 2003, p. 4), ainda não chegou de forma mais efetiva em muitas escolas, pois, ainda convivemos com situações de preconceito racial no ambiente escolar. Mas também vivenciamos as resistências, os enfrentamentos e de muitos profissionais em não se calar diante de atos discriminatórios, quer sejam em falas cotidianas ou no currículo escolar. As denúncias, as lutas continuam, mesmo que de forma micro.

Temos ciência que o apagamento da discussão a respeito das relações étnico-raciais na educação infantil acontece, até mesmo pelo histórico de ver esta etapa educativa como menos importante, como cuidado e assistência apenas como seja melhor problematizado abaixo. Porém, não podemos nos eximir da responsabilidade de que discutir o marcador racial desde a educação infantil, exige uma reflexão teórica que escape de uma mera denúncia ao racismo sistêmico e evidenciem através da pesquisa os silenciamentos no espaço escolar. Para tanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (2010) preveem a organização de propostas pedagógicas para que nessas instituições "garantam a construção de novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, à democracia e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, *étnico-racial*, de gênero, regional, linguística e religiosa" (Brasil, 2010, p. 19, grifo nosso). Dessa forma, a educação infantil assume um espaço-tempo ímpar para a troca de experiência, de sociabilidade, de vivência com o outro, de aprendizagem e de sensibilidade ao respeito às diferenças.

Por diferença queremos indicar "a qualidade do que é diferente, o que distingue uma coisa da outra, a falta de igualdade ou de semelhança" (Silvério, 2005, p. 87), não como conceito esvaziado e/ou colocado no lugar da tolerância e inclusão. "Diferença que faça a diferença [...], pois "são vidas e reinvenções – sofrimentos, alegrias, densidades que apontam caminhos – e um outro jeito de se relacionar com as coisas, com as palavras, com as pessoas e dizer não" (Abramowicz; Silvério, 2005, p. 08).

Em busca de uma nova história sobre os povos africanos, afro-brasileiros e indígenas surge a Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08 que assegura a inclusão das histórias e culturas dos povos africanos e indígenas nos currículos escolares. Portanto, vamos nos referendar na lei 10.639/03, por se tratar do povo negro, objeto do nosso estudo, que envolve crianças negras. Embora esta lei tenha se referido nos "estabelecimentos de ensino fundamental e médio" (Brasil, 2003), na qual não comtempla a educação infantil, que pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, esta etapa da educação passa a fazer parte da educação básica, entendemos que esta invisibilidade, talvez seja compreendida, no sentido de que a educação infantil perpassa por uma concepção maior de educação e não apenas um processo de ensino. Tanto é que esta etapa possui uma nomenclatura de "educação" infantil e não "ensino" infantil. Por outro lado, também, talvez esta invisibilidade da Educação Infantil que, historicamente, perdurou até final da década de 1990, sendo que antes esta etapa era vista com um caráter assistencialista não se incluído como fator educacional até o momento em que passa a integrar a Educação Básica a partir da LDBEN, talvez, por isso, tenha ficado de fora da discussão sobre a valorização da cultura africana e afro-brasileira nas escolas de Educação Infantil. Mas, vimos que as DCNEI contemplam as relações étnico-raciais como destacado acima.

Se por um lado há um silenciamento na não contemplação no corpo da lei, por outro temos proposições promovidas a partir de algumas publicações sobre as relações étnico-raciais e que contemplassem a primeira infância tais como: *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais; Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial; Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*, todos disponíveis no portal do MEC[4].

Sabemos que as crianças de creches e pré-escolas também estão imersas em uma cultura e contexto discriminatório, que, muitas vezes ignoram o pertencimento étnico-racial da criança negra, valorizam a cultura eurocêntrica em detrimento da Africana e indígena.

No Brasil, a educação infantil ganha força a partir da redemocratização do país com a promulgação da Constituição (1988) e da aprovação da LDBEN (1996), que garantem o atendimento à criança pequena em creches e pré-escolas, reconhecendo-a como parte do sistema educacional e primeira etapa da educação básica. Nesses textos legislativos, a primeira infância é referenciada como um tempo de cuidado e educação. Isto significa que tal compreensão deve orientar as práticas da educação infantil, caracterizadas como ações de

[4] http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/publicacoes?id=12579:educacao-infantil.

cuidar e educar de forma integrada. Ao observar a trajetória da educação infantil, podemos constatar que a prática hegemônica se configura em uma cristalização entre as dimensões do cuidado e da educação.

Este trabalho tem como objeto de estudo as práticas pedagógicas para Educação das Relações Étnico-raciais na Educação Infantil, tendo como questão problematizadora: Como se dá a construção de uma educação para as relações étnico-raciais na Creche Municipal Ricardina São Pedro em Santo Estevão-Bahia, com vistas ao fortalecimento da identidade racial de crianças negras? A partir desse questionamento, delineamos como objetivo geral analisar a construção de uma educação para as relações étnico-raciais na Creche Municipal Ricardina São Pedro em Santo Estevão-Bahia, com vistas ao fortalecimento da identidade racial de crianças negras.

Como os objetivos específicos buscamos: identificar e analisar as discussões sobre as relações étnico-raciais presentes nos documentos normativos da creche, bem como nas falas dos profissionais envolvidos na pesquisa sobre a temática; identificar, a partir do cotidiano da creche práticas pedagógicas adotadas que valorizem a identidade das crianças negras.

Com o objetivo de estudar mais profundamente a questão em pauta, escolhemos o estudo de caso por possibilitar a coleta de dados detalhados sobre um fenômeno específico, o que pode fornecer uma compreensão mais profunda e significativa do objeto de estudo. Segundo André (1995), os estudos de caso são valorizados pela sua capacidade heurística, isto é, por oferecer conhecimentos que expliquem ao leitor os vários sentidos do fenômeno estudado, levando-o a descobrir novas significações, a estabelecer novas relações, ampliando experiências.

Sendo assim, observamos as práticas pedagógicas desenvolvidas na Creche em questão. Para isso foi tomado como principal fonte para produção dos dados a observação participante do contexto escolar, envolvendo crianças, professora e demais funcionários e a entrevista semiestruturada com a diretora, a coordenadora e uma professora da creche, além de uma entrevista com uma moradora da comunidade com a finalidade conhecer o perfil histórico da comunidade Conga. Em uma segunda etapa, realizou-se a análise documental junto à instituição pesquisada, além de algumas buscas realizadas em sites e/ou arquivos disponíveis na prefeitura do município, bem como nas secretarias de saúde e de educação para o conhecimento do campo pesquisado em seus aspectos culturais e sociais.

Para discutir o assunto proposto, o trabalho está estruturado da seguinte forma:

O capítulo 1 – “Relações étnicos raciais na infância”, é composto por quatro seções: inicialmente apresentamos como as relações étnico-raciais para a educação infantil aparecem

nas pesquisas científicas produzidas nos últimos cinco anos (2018 a 2022). Em seguida abordamos o conceito de criança e infância no Brasil, bem como discussão acerca da criança como sujeito de direitos. Para tanto, utilizamos autores como: Ramos (2004), Sarmento (2008), Qvortup (2010), Abramowicz (2011). Foi feita ainda, uma contextualização da Lei 10.639/03 que dá origem às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER, 2004), trazendo uma problematização sobre a ausência da educação infantil no corpo da Lei, bem como os marcos legais que fundamentam a educação infantil como etapa inicial da Educação Básica, entendendo a criança como sujeito de direitos. Este mesmo capítulo aborda os conceitos de raça e racismo no Brasil, enfatizando as questões relativas à formação da identidade, para tanto os estudos de Munanga (1994), Fanon (2008), Quijano (2005), e Gomes (2005) fundamentam a discussão. E por fim, discutimos a criança negra como o outro dentro das instituições de educação infantil e as propostas pedagógicas pensadas para compreender os conhecimentos sobre a história da África, dos africanos e dos seus descendentes, autores como Silva (2014), Gallo (2013) e Cavalleiro (2003), Dias (2007) serão bases para este debate.

O capítulo 2 “Caracterizando o Caminho da Pesquisa” é composto por quatro seções, onde apresentamos a perspectiva metodológica utilizadas na pesquisa. Nesse sentido, são explanadas as características da pesquisa qualitativa e o estudo de caso com embasamento em teóricos como André (1991), Flick (2009), Yin (2010), entre outros. Além de informar sobre o cenário da pesquisa e a utilização dos instrumentos para produção de dados. Ao fim deste, apresentamos a Análise de Conteúdo (Bardin, 2011) como perspectiva da análise dos dados coletados.

E por fim, no capítulo 3 “Uma Educação para as relações étnico-raciais na Creche Ricardina” tratamos da abordagem das relações étnico-raciais nos documentos normativos da instituição e nas práticas pedagógicas no contexto da creche. Foi apresentado o perfil da comunidade pesquisada, trazendo suas características sociais, étnicas e culturais, bem como o perfil do espaço e dos sujeitos da pesquisa. Como referências para essa pauta discursiva nomes como Cavalleiro (2003), Gomes (2005), Silva (2014), Abramowicz (2011), Fazzi (2006), entre outros autores. Nas duas últimas seções apresentamos como as práticas pedagógicas podem contribuir no fortalecimento da identidade negra no contexto da creche e a importância da formação de professores para atender o que preconiza a Lei 10.639/03, rompendo com estereótipos.

1. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA INFÂNCIA

A discriminação racial opera, na nossa sociedade, como um processo que acarreta inúmeras desvantagens para o grupo negro e para toda a sociedade brasileira, direta ou indiretamente. Compreende-se que o reconhecimento positivo das diferenças étnicas deve ser proporcionado desde os primeiros anos de vida. Para tornar a pré-escola um espaço positivo ao entendimento das diferentes etnias, é necessário observarmos o processo de socialização atualmente desenvolvido no espaço escolar. Contudo, a educação infantil não pode esquivar-se do dever de preparar o indivíduo para a existência das diferenças étnicas, já que ela, inevitavelmente, permeará a sua relação com os demais cidadãos.

Cavalleiro (2003, p.26)

Neste capítulo abordamos as infâncias, a educação infantil e as relações étnico-raciais, buscando tanto contribuir para a ampliação da produção científica sobre a temática, como para a visibilização de culturas e experiências, muitas vezes desconsideradas no âmbito escolar, negligenciando a formação das crianças negras como sujeitos de direitos e valorizando as suas diferenças e singularidades. Para tanto, organizamos em quatro seções, na primeira apresentamos o Estado do Conhecimento das pesquisas recentes publicadas sobre a Educação das relações-étnico-raciais na educação infantil, na segunda seção contextualizamos sobre crianças e infâncias no Brasil, na seção seguinte tratamos sobre alguns conceitos, como: raça, racismo e identidade étnico-racial, por fim a invisibilidade da criança negra nas instituições de Educação Infantil.

1.1 Educação das relações étnico-raciais na educação infantil: o que dizem as produções científicas

Esta seção apresenta o mapeamento e discussões das produções acadêmicas sobre práticas pedagógicas para Educação das Relações Étnico-Raciais no âmbito da educação infantil, analisando o que já foi publicado nas plataformas digitais na área da educação nos últimos cinco anos (2018 a 2022), a justificativa da escolha desse período é investigar as publicações mais recentes sobre a temática. Trata-se de um “estado do conhecimento”, que de acordo com Silva e Carvalho (2014), se caracteriza como um método de pesquisa que se constitui por meio, exclusivamente, da revisão bibliográfica de produções acadêmica sobre determinada área do conhecimento.

Importante sinalizar que conforme Romanowski e Ens (2006), há uma diferença entre "estado do conhecimento" e o "estado da arte". Sendo que o "estado da arte" são estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, abrangendo toda uma área do conhecimento. Enquanto o "estado do conhecimento" se configura em um estudo que abrange apenas um campo das publicações sobre a temática estudada. Desse modo, este feito se configura em um "estado do conhecimento". Este tipo de pesquisa tem ganhado grande proporção na área da educação, pelo fato de desafiar o pesquisador a conhecer o que já foi construído para que se possa buscar o que ainda não foi feito. Desse modo, é possível potencializar as pesquisas acadêmicas com produções inéditas e de relevância para o campo da pesquisa em educação, sobretudo, considerando os estudos feitos em creches públicas localizadas em comunidades negras, como é o caso desta pesquisa que desenvolvo.

Uma marca desse tipo de trabalho é a sua personalização, feita no processo de buscas das produções que se deseja analisar, já que o método para sua construção se constitui na escolha de um tema específico, na seleção de palavras-chave para a realização das buscas, na escolha criteriosa de plataformas acadêmicas e, por vezes, no recorte temporal em que se deseja pesquisar. Como objetivo, segundo Silva e Carvalho (2014), essa revisão pretende identificar as teorias que estão sendo construídas, os procedimentos de pesquisa são empregados para essa construção, quais os referenciais teóricos utilizados para embasamento das pesquisas e qual sua contribuição científica e social.

De acordo com Ferreira (2002), este tipo de pesquisa

> [...] se constitui em dois momentos: Um, **primeiro**, que é aquele em que ele (o pesquisador) interage com a produção acadêmica através da quantificação e de identificação de dados bibliográficos, com o objetivo de mapear essa produção num período delimitado, em anos, locais, áreas de produção [...]. Um **segundo** momento é aquele em que o pesquisador se pergunta sobre a possibilidade de inventariar essa produção, imaginando tendências, ênfases, escolhas metodológicas e teóricas, aproximando ou diferenciando trabalhos entre si, na escrita de uma história de uma determinada área do conhecimento. Aqui, ele deve buscar responder, além das perguntas **"quando", "onde" e "quem" produz pesquisas** num determinado período e lugar, àquelas questões que se referem a "o quê" e "o como" dos trabalhos. (p. 265)

Após esses dois momentos de contato com as produções a partir da devida personalização (a que se configura na escolha dos descritores, no recorte temporal e nas fontes de buscas) o pesquisador passa para outra etapa do desafio, a saber: analisar os achados comparando suas divergências e semelhanças para pensar em novas produções que contribuam para sanar as lacunas deixadas pelas pesquisas anteriores. Assim, traz

possibilidades de aumentar as produções acadêmicas na área da educação com pesquisas cada vez mais relevantes.

O interesse principal deste estado do conhecimento são as pesquisas que articulam as discussões sobre a questão racial e a criança, nas quais revelam que "na educação infantil, o primeiro desafio é o entendimento e a construção da identidade" (Benice, 2004, p. 51). Nesse sentido, apresentamos considerações sobre o que já se tem produzido sobre práticas pedagógicas antirracistas e educação para as relações étnico-raciais no âmbito da educação infantil e suas contribuições para o fortalecimento da identidade de crianças negras dentro dos espaços escolares, mais especificamente em creches.

Nessa perspectiva, realizamos o estado do conhecimento motivada pela problemática de compreender o fortalecimento da identidade racial de crianças negras em creches a partir das práticas pedagógicas. A busca dos trabalhos foi conduzida a partir dos seguintes descritores: "relações étnico-raciais na educação infantil", "identidade racial de crianças negras" e "práticas pedagógicas antirracistas". Dessa forma, fomos direcionadas para os resumos de artigos e dissertações publicadas no período escolhido pela necessidade de conhecer e analisar o que foi produzido mais recentemente no campo da educação.

Nossas fontes foram os resumos de artigos publicados em dois periódicos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), a saber: *Revista Práxis Educacional*, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd/UESB). Este periódico publica artigos inéditos resultantes de pesquisas científicas, além de resenhas de livros e tem como objetivo divulgar pesquisas e estudos relacionados ao campo da educação, desenvolvidos por pesquisadores de diferentes contextos educacionais do Brasil e do exterior. *A Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (ODEERE)* é uma referência ao Órgão de Educação e Relações Étnicas da UESB, que desde 2005 oferece cursos de extensão, especialização e mais recentemente mestrado com o objetivo de formar profissionais para o trabalho com a educação das relações étnicas, de gênero e sexualidades. É uma revista semestral, que publica trabalhos inéditos desenvolvidos em torno das discussões sobre etnicidade, relações étnicas, gênero e diversidade sexual, em diferentes tempos e espaços e abordando diferentes grupos sociais, tais como: indígenas, negros, africanos, etc.

Fizemos também o levantamento de resumos de artigos publicados nos Grupos de Trabalho (GT) 07 (Educação de Criança de 0 a 6 anos) e GT21 (Educação e Relações Étnico-Raciais) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); resumos de dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Educação das Universidades

Estaduais da Bahia, disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Nas revistas supracitadas encontramos quatro artigos e um relato de experiência com os descritores “relações étnico-raciais na educação infantil”, “identidade racial de crianças negras”, “práticas pedagógicas antirracistas”, dos quais faremos uma breve explanação. Assim, demonstramos as principais informações dos trabalhos no quadro 1:

Quadro 1 – Pesquisas encontradas nas Revistas Práxis Educacional e ODEERE

Autoria	**Título**	**Local e ano de publicação**	**Tipo de Publicação**	**Palavras – chave**
Edmacy Quirina de Souza, Nilson Fernandes Dinis	Identidade e diferença nos espaços educativos infantis.	Práxis Educacional 2021	Artigo	Criança. Racismo. Imagem.
Denise Carvalho dos Santos, Soraya Mendes Rodrigues Adorno, Izanete Marques Souza.	A contribuição da literatura infantil no processo de construção da identidade étnico-racial na educação infantil.	ODEERE: Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade em 2021.	Artigo	Literatura infantil. Identidade étnico-racial. Educação Infantil.
Ananda da Luz Ferreira, Jaqueline da Luz Ferreira	Mercedes Baptista na educação infantil: relato de experiência de implementação da Lei n. 10.639/03 na Educação Infantil.	ODEERE: Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade em 2019.	Relato de Experiência	Educação Infantil. Lei n. 10.639/03. Mercedes Baptista.
Jaqueline de Fatima Ribeiro, Eduardo Quintana	Vivência e escuta sensível: o Terreiro como possibilidade de escuta da infância afrodescendente	ODEERE: Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade em 2020.	Artigo	Infância afrodescendente. Escuta sensível. Vivências. Legado ancestral.
Rosemary Lapa de Oliveira, Priscila de Oliveira Pinheiro Gomes	Os contos de fadas e o processo de construção identitária da criança negra.	ODEERE: Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade em 2020.	Artigo	Contos. Fadas. Racismo. Identidade. Aceitação.

Fonte: Elaborado pela autora com os dados da pesquisa (2023)

Iniciamos as análises com o único trabalho encontrado na *Revista Práxis Educacional*, no recorte temporal indicado, o de Souza e Dinis (2021), apresentado no Dossiê: *Vitalidade do sujeito e poder de formação: narrativas autobiográficas em diálogo da Revista*. Os autores

tiveram como objetivo “analisar como os espaços e os discursos imagéticos revelam a questão racial e, como a criança, na condição de sujeito produzido culturalmente, experiencia as diferenças étnico-raciais no contexto da educação infantil” (p. 423). O arcabouço teórico-metodológico, parte dos Estudos Culturais para compreender os discursos das imagens coletadas em 12 instituições de Educação Infantil (creche e pré-escola) do município de Itapetinga-Bahia, entre os anos de 2013 e 2014. Como resultado apontam que as escolas ainda são institucionalmente branqueadas por meio de imagens, o que os autores chamam de “racismo imagético”, contribuindo para a desvalorização da diversidade racial na escola impossibilitando a construção de uma identidade positiva da criança negra.

O segundo trabalho analisado foi o de Santos, Adorno e Souza (2021), um artigo apresentado na Revista ODEERE. As autoras apresentam como objetivo: “analisar a contribuição da literatura infantil no processo de construção da identidade étnico-racial na educação infantil e discutir as representações de crianças negras nas histórias infantis” (p. 280), além de discutir a importância de se trabalhar com temáticas direcionadas as relações étnico-raciais desde a educação infantil. Como metodologia para o estudo, utilizaram a análise cultural de literaturas infantis como “Betina” e “Makeba vai à escola”. Como resultado o trabalho aponta que a pessoa negra é representada de forma estereotipada nas literaturas infantis e o quanto é importante que as crianças se sintam representadas étnica e racialmente nas obras literárias para que possam construir uma identidade e pertencimento.

O relato de experiência de Ferreira (2019) traz uma reflexão sobre práticas pedagógicas inspiradas na biografia da bailarina Mercedes Baptista dialogando “de forma interdisciplinar e lúdica com a cultura e história afro-brasileira, buscando promover uma educação antirracista na primeira infância colocando em prática Lei n. 10.639/03” (p. 270). É importante dizer que,

> Mercedes Baptista bailarina e coreógrafa, percursora da dança afro-brasileira, foi a primeira bailarina negra do Teatro Municipal da cidade do Rio de Janeiro ingressando em 19481 Mercedes Baptista traz um pouco da história de resistência e luta antirracista em nosso país (Ferreira, 2019, p. 271).

O trabalho teve como resultado apresentar para as crianças que a pessoa negra pode ser protagonista em todos os espaços, “desconstruindo a ideia de que não há mulheres negras na dança clássica” (p. 279) como cita a autora, causando assim o sentimento de representatividade nas crianças desde a mais tenra idade.

Ribeiro e Quintana (2000) falam em seu trabalho sobre a infância de terreiro a partir de uma leitura de mundo do Candomblé. A pesquisa foi desenvolvida na observação de

profissionais da educação nos cursos de formação de professores/as e no cotidiano da educação infantil, visto que, existe “um grande desconhecimento sobre a população de terreiro, em especial sobre suas crianças” (p. 2). Como metodologia, trabalharam com a escuta sensível de Reggio Emília e com o conceito de vivência de Vygotsky. Importante ressaltar que o texto aborda o conceito de infância afrodescendente baseado nas pesquisas realizadas nos últimos 10 anos pelo Grupo de Estudos e Pesquisa Educação, Diversidade e Religião em comunidades religiosas tradicionais no Rio de Janeiro e na Bahia.

Ao final do trabalho as autoras concluem que a tomada de consciência pela criança possibilita que ela entenda que é autora do próprio mundo, “a forma como as crianças vivenciam sua religião, seus elementos e símbolos, os saberes e fazeres do terreiro, elementos constituidores da infância afrodescendente” (Ribeiro; Quintana, 2000, p. 16). Citam ainda que, esses elementos ajudam a compreender o conceito de infância. Assim, não faz sentido tratar dos saberes e fazeres afrodescendentes de “forma fragmentada, em dias festivos na escola” a escola precisa valorizar e dá visibilidade a infância afrodescendente pertencente as comunidades religiosas tradicionais.

O último texto sobre a temática encontrado na Revista ODEERE, das autoras Oliveira e Gomes (2020), tem a finalidade de “abordar assuntos voltados a questão étnico/racial da criança negra” (p. 21). Foi analisado as contribuições dos contos de fadas para a formação da identidade étnico/racial da criança negra, investigando especificamente os contos da “Branca de Neve” e “A Bela Adormecida”. Para tanto, utilizaram a análise documental como metodologia, discutindo sobre a construção de identidade étnico-racial da criança negra, práticas racistas na infância e até mesmo o cuidado para não ofertar uma única opção de obra literária favorecendo apenas um único grupo social e cultural. Após as análises, concluíram que a escola tem a responsabilidade de promover discussões contra o racismo e o reconhecimento da identidade combatendo assim a discriminação racial.

Seguimos com as análises dos trabalhos encontrados na ANPEd, uma entidade sem fins lucrativos, que reúne programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores/as e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Essa associação está organizada por grupos de trabalhos temáticos agrupando pesquisas de áreas específicas da educação. Como já mencionado anteriormente, neste estado do conhecimento analisamos os trabalhos encontrados nos GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos e GT21 - Educação e Relações Étnico-Raciais. Nesta plataforma foram encontrados dois artigos. Vale lembrar que, como estamos analisando trabalhos dos últimos 5 anos, buscamos por trabalhos produzidos nos anos de 2019 e 2021, já que a associação realiza publicações a cada dois anos.

No quadro a seguir demonstramos as principais informações dos trabalhos encontrados.

Quadro 2 - Pesquisas encontradas na ANPEd

Autoria	**Título**	**Local e ano de publicação**	**Tipo de Publicação**	**Palavras – chave**
Adriana do Carmo Corrêa Gonçalves	"Tia, quero ser negro": diferenças étnico-raciais na creche.	39ª Reunião Nacional da ANPEd no GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos em 2019.	Artigo	Educação Infantil. Docência-pesquisa. Identidades.
Pedro Neto Oliveira de Aquino; Silvia Helena Vieira Cruz.	A percepção de crianças de uma turma de creche acerca do pertencimento étnico-racial, numa comunidade de remanescentes de quilombolas.	39ª Reunião Nacional da ANPEd no GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos em 2019.	Artigo	Identidade étnico-racial. Crianças negras. Creche.

Fonte: Elaborado pela autora com os dados da pesquisa (2023)

O primeiro trabalho é o de Gonçalves (2019) o qual objetiva "associar a teoria e prática a partir da observação das interações das crianças" (p.1). A discussão gira em torno da diversidade e diferenças étnico-raciais na creche, a observação participante, o caderno de registro e uma enquete realizada com os responsáveis foram as bases metodológicas do trabalho. Ao concluir, a autora argumenta que as crianças apresentam dificuldades para reconhecer seus marcadores identitários afro-brasileiros e ações em prol dessa valorização contribuem para uma visão ampla das crianças a respeito das diferenças e das diversidades.

O trabalho de Aquino e Cruz (2019), analisou "como crianças que frequentam a creche de uma comunidade de remanescentes quilombolas percebem a semelhanças físicas decorrentes do pertencimento étnico-racial e reagem a ela" (p. 9). O trabalho foi desenvolvido em uma instituição de Educação Infantil em Fortaleza – Ceará, tendo a abordagem walloniana do processo de constituição da pessoa como matriz teórica de referência do estudo e a observação participante e a entrevista coletiva com as crianças como procedimentos de coleta de dados. Ao fim, as autoras afirmam que as características físicas das pessoas negras são carregadas de conceitos negativos ou positivos para diferentes crianças. Concluíram ainda que as crianças, desde a mais tenra idade, podem identificar diferenças decorrentes do pertencimento étnico de forma positiva.

Sendo o *Catálogo de Teses e Dissertações* da CAPES, um dos maiores acervos científicos virtuais do país, utilizamos essa plataforma como principal referência para consulta de pesquisas já produzidas e publicadas pelas Universidades Estaduais da Bahia. Nela,

encontramos três produções a nível de dissertação de mestrado, demonstradas no quadro a seguir:

Quadro 3 - Pesquisas encontradas nas Universidades Estaduais da Bahia

Autoria	Título	Local e ano de publicação	Tipo de Publicação	Palavras – chave
Barreto, Daniela Coutinho.	"Com licença, senhor narrador! Hoje eu vou contar a minha história!": conversando, ouvindo e contando histórias infantis pretas com/para crianças.	Universidade Estadual de Feira de Santana em 2021.	Dissertação	Criança negra. Infâncias. Literaturas infantis pretas. Antirracismo.
Castro, Susane Martins da Silva.	Currículo e práticas pedagógicas da educação infantil: um olhar sobre as culturas da infância quilombola'	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista em 2021.	Dissertação	Culturas da infância Quilombola. Currículo. Educação Étnico-racial. Educação Infantil. Práticas pedagógicas.
Jandiroba, Calila Fernandes Guimarães	O trabalho pedagógico em uma escola da educação infantil no município de Itapetinga-Ba: um olhar sobre a diversidade cultural	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista em 2020.	Dissertação	Educação infantil. Práticas pedagógicas. Currículo. Diversidade e interculturalidade .

Fonte: Elaborado pela autora com os dados da pesquisa (2023)

O primeiro trabalho analisado desta base de dados, foi o de Barreto (2021), uma dissertação de mestrado com objetivo de "compreender como acontecem os processos das identidades de crianças em uma turma da Educação Infantil" (p. 19). Como metodologia a autora utilizou a etnografia adotando os referenciais da Pretagogia e dos Valores Civilizatórios Afro-brasileiros. Foi feito o acompanhamento das atividades, rotina, valores, interesses e dos processos de socialização do grupo pesquisado, bem como a seleção de histórias infantis pretas com autoria de autores baianos negros que abordam valores civilizatórios afro-brasileiros. Como resultado aponta que,

> [...]as brincadeiras surgem como via de reprodução do contexto sociocultural em que as crianças estão inseridas, reproduzindo assim hierarquias, valores, costumes e crenças, reproduzindo através do jogo de faz de conta com seus pares e, desta forma, elas se apropriam de elementos que podem interferir em suas construções identitárias. Percebemos que as literaturas infantis pretas foram essenciais no diálogo com as crianças e mostraram-se potentes por suas inúmeras possiblidades de encontro e identificação (Barreto, 2021, p10).

Outro trabalho encontrado foi o de Castro (2021), o qual realiza uma pesquisa sobre como o currículo e as práticas pedagógicas da educação infantil dialogam com as culturas da infância em contexto quilombola. O desenvolver da pesquisa se deu a partir de entrevistas semiestruturadas, conversas, diário de bordo, análise de planejamento e do projeto político pedagógico, além da escuta das crianças. Para análise dos dados, a autora utilizou alguns elementos da técnica de análise de conteúdo na modalidade temática. Ao concluir, alerta para o fato de mesmo a escola se preocupando em inserir as crianças como protagonistas em sua prática pedagógicas, não consegue inserir em suas práticas os repertórios culturais quilombolas utilizando sempre as linguagens presentes em um currículo hegemônico com características embranquecidas, dificultando o processo de construção de identidade étnico-racial das crianças.

No trabalho de Jandiroba (2020), tem-se o objetivo de compreender como as práticas pedagógicas dialogam com a diversidade cultural na educação infantil. Para tanto foi realizado entrevistas com as professoras, coordenadora e diretora da escola, bem como análise do projeto político pedagógico visando discutir e entender o currículo da educação infantil e a importância de as práticas pedagógicas contemplarem as crianças oportunizando-as a valorizar as diferenças étnico-racial e cultural. Quanto a análise e interpretação dos dados foram feitas com base na análise de conteúdo na modalidade temática. Como resultado a autora aponta que a diversidade cultural é trabalhada em datas comemorativas e de forma romantizada e descontextualizada.

Ao apresentarmos algumas considerações é possível perceber o quanto o Estado do Conhecimento possibilita uma noção ampla a respeito do que já se tem produzido sobre determinada temática na academia. Esse exercício ajuda-nos a pensar em novas perspectivas de pesquisas a fim de atenuar as lacunas deixadas pelas plataformas no que tange a determinados conteúdos, principalmente, daqueles que vem pautar as relações étnico-raciais dentro dos espaços escolares, já que, por muito tempo essas questões foram, e por vezes ainda são pouco discutidas dentro dos ambientes acadêmicos.

Sobre os achados neste estado do conhecimento, é possível notar o que já se tem produzido no rol acadêmico sobre as práticas pedagógicas e suas contribuições para o fortalecimento da identidade de crianças negras dentro dos espaços escolares, mais especificamente em creches, ainda é insipiente dentro do recorte temporal dos últimos cinco anos e nos meios digitais analisados. No entanto, os trabalhos analisados mostram o quanto uma prática pedagógica, quando fundamentada em pautas antirracistas, contribuem para o reconhecimento e valorização da identidade crianças negras. Ao mesmo tempo que, quando

estereotipadas, essas práticas podem dificultar essa valorização e reconhecimento, fortalecendo as ideias eurocêntricas e racistas dentro desses espaços.

Ao pensarmos em como fundamentar essas práticas pedagógicas, tanto a lei nº 10.639/03 quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais (2004) apontam para a escola, para o currículo e para a formação de professores/as a necessidade de uma construção alternativa da história do mundo, e não só da África. A formação de professores/as para a efetivação dessa lei e para o trabalho com a questão étnico-racial é essencial. Mas ainda é necessária militância, postura política, professores/as cientes e conscientes do seu papel na promoção de uma educação antirracista e de mudanças efetivas na sua prática pedagógica.

Nesse sentido, é preciso potencializar as pesquisas sobre crianças negras enquanto protagonistas das propostas de educação das escolas, bem como, necessário pensar em práticas pedagógicas que estejam fundamentadas na lei n.10.639/03, a partir de um diálogo de direito e igualdade racial que ampliem o conhecimento e transformem a realidade de crianças que sofrem preconceito inclusive no plano simbólico, reforçando a necessidade de trabalhar nas escolas, desde a educação infantil, culturas que fazem parte da construção indenitária da nossa terra.

Diante dessas análises, é perceptível que os desdobramentos de uma pesquisa de mestrado como esta, pode contribuir para potencializar as discussões no campo das relações étnico-raciais, sobretudo, trazendo à tona as construções identitárias de crianças negras em contextos de creche e na perspectiva de uma educação antirracista associada às leituras que orientam as propostas pedagógicas, principalmente no campo da Educação Infantil.

1.2. Criança e Infância no Brasil: sujeito de direitos

Para abordar a infância no Brasil, se faz necessário, lembrar de forma breve de antecedentes históricos que se iniciam com o processo de colonização pelos portugueses em 1500, “marcada por mais de três séculos de escravidão”. Desde então, “A infância das crianças negras e escravas foi muito diferente de outros tipos de infância. A herança dessa infância sob escravidão se evidencia na realidade da população negra vista em indicadores sociais, como a educação, a pobreza e a violência”. (Santos; Milani; Perez, 2019, p. 35). Compreender esses conceitos, analisando a infância do ponto de vista histórico, pode nos revelar muito sobre a sua situação atualmente. Nesse sentido segundo Heywood (2004, p.13),

“A fascinação pelos anos da infância, um fenômeno relativamente recente” e fez com que o conceito de infância sofresse alterações significativas ao longo da história.

Em se tratando da educação, sobretudo, as crianças negras, não tinham esse direito. “A vida de trabalho das crianças negras escravas começava aos sete anos de idade” (Santos; Milani; Perez, 2019, p. 42). Mesmo, que a Sociologia da Infância argumente que todas as crianças, ocuparam um lugar de invisibilidade, importa salientar a existência de disparidades entre as crianças brancas e as negras e escravizadas. As primeiras tinham direito a estarem na escola (com exceção as meninas que eram proibidas de estudar, como exemplo as Orfãs do Rei), enquanto a segunda era designada ao trabalho, deixando evidente que as crianças negras eram escravizadas e as brancas não. Para além da negação do direito a educação, existia ainda a negação da identidade entre as crianças negras, visto que não eram reconhecidas pelo nome de seus familiares ou da sua história, sendo reconhecida apenas como um objeto de trabalho. (Santos; Milani; Perez, 2019, p. 43).

No Brasil, a história da infância traz indicações de períodos vividos com dificuldades, seja, pelo histórico de exploração, desrespeito e abuso que a criança brasileira passou por longo período até ter o seu reconhecimento com as suas peculiaridades pertinentes a cuidados adequados. A história da infância revela uma ampla compreensão da criança e suas infâncias, bem como da criança negra. Nesse sentido, a educação infantil tem a função de oportunizar à criança o desenvolvimento, a convivência, o conhecimento e o respeito às diferenças culturais, religiosas e étnico - raciais, dando visibilidade às diferentes infâncias que se constituem no meio social. É nesse contexto, que a identidade negra construída a partir da valorização de sua cultura permite o desenvolvimento de sentimentos positivos em relação à raça negra desde os primeiros anos de vida, pois o respeito à diversidade e a valorização da cultura afro-brasileira, é colocada como a base para a construção dessa identidade (Cavalleiro, 2003).

Importa destacar que o não direito a educação para as crianças escravizadas ainda reflete no tratamento social que a população negra sofre atualmente. Por isso, o reconhecimento da raça como uma construção social deve ser emparelhado com reflexões contínuas, deliberadas e ponderadas sobre as experiências de infância de uma criança negra. Para superar essa problemática, existe a necessidade de se opor à visão europeia de infâncias, visto que se deve considerar a diversidade de crianças que vivem no Brasil. Portanto, é necessário dar atenção às formas de se relacionar, entender e ver o mundo das crianças, visto que é através desse âmbito que se expressa o pensamento humano. Assim, pode-se romper

com as perspectivas tradicionais e universalizantes da infância, sendo desenvolvimento um novo paradigma para a construção social da infância do indivíduo negro (Abramowicz, 2011).

Por muito tempo as crianças foram vistas como sujeitos à margem da sociedade dentro de um conceito passivo diante do mundo adulto, numa perspectiva universalista. Como a criança e suas perspectivas de infância eram estudos de interesses das áreas médicas e educacionais, esse público ainda não havia despertado estudos específicos.

> Só a partir da década de 1990 que os sociólogos da infância se reuniram pela primeira vez no Congresso Mundial de Sociologia para debater sobre os vários aspectos que envolvem o processo de socialização da criança e a influência exercida sobre instituições e agentes sociais com vistas à sua interação na sociedade contemporânea (Quinteiro, 2002, p. 138).

A partir de então, pedagogos e sociólogos começaram a entender as crianças em sua amplitude e perceber que se inseridas em meios longe das inferências feitas por adultos, estas se desenvolvem construindo uma cultura própria do seu mundo infantil se tornando assim autor da sua construção social.

Como afirma Sarmento (2008), embora as crianças se façam presente já há um longo tempo como uma categoria abordada nas problemáticas de investigação das ciências sociais, apenas recentemente foi elevada ao status de objeto sociológico, particularmente pelos estudos e pesquisas realizados pela Sociologia da Infância. Assim, na modernidade emerge a criança e a infância, tendo maior visibilidade e pesquisas voltadas para a compreensão da criança como um sujeito social e protagonista de suas relações.

Diante dos fatores de diversidades, que envolvem as crianças, compactuamos com a ideia de alguns autores, entre os quais Sarmento (2007) que afirma existir “no interior do mesmo espaço cultural, a variação das concepções da infância é fundada em variáveis como a classe social, o grupo de pertença étnica ou nacional, a religião predominante, e o nível de instrução da população” (p. 29). Por isso concordamos que ao nos referirmos à infância deve ser mais coerente falarmos em infâncias, no sentido de pluralidade, demonstrando assim que estão relacionadas ao contexto no qual a criança está inserida, pois como vivemos em contextos diferentes, as singularidades das infâncias emergem de um universo de interação entre a criança e o seu meio social.

Mesmo cientes de que existiram e existem diferentes infâncias em nossa sociedade, não podemos deixar de mencionar que ao falar de criança temos que reconhecer que esta etapa da vida é marcada por características que lhe são peculiares. Nesse sentido que a educação mais humana necessita quebrar com este paradigma, pois a criança é produtora de

cultura, um ator social que precisa ter seu espaço garantido dentro da sociedade como um todo. Vale acrescentar que considerando a evolução histórica do conceito de infâncias, precisamos nos reportar ao cenário das políticas públicas frente ao trato com criança pequena, sobretudo, com a criança negra no contexto brasileiro.

A criança deve ser vista como um sujeito social de direitos, que as políticas públicas assegurarem a sua liberdade de escolher, sendo respeitada, tanto as suas necessidades, quanto as diferenças. Para tanto as instituições de ensino necessitam compreender essas concepções, assim como ao desenvolver práticas pedagógicas levar em consideração as diferenças de cada criança, respeitando as características próprias de cada uma, reverenciando as infâncias, para assim possibilitar uma educação pensada para estes sujeitos que respeite essas diferenças e promova um processo de construção de fortalecimento de identidades, sobretudo, de crianças negras historicamente silenciadas inclusive no espaço escolar.

A história da educação formal da criança de zero a seis anos de idade, até o início dos anos 1990, não fazia parte da gama de preocupações daqueles que elaboravam as políticas educacionais brasileiras. A trajetória para se chegar a essa conquista está relacionada a um acontecimento importante no Brasil: a entrada das mulheres no mercado de trabalho, marcando uma história de luta e reivindicações, por parte dos movimentos sociais organizados, que culminaram em leis.

O marco na história da educação infantil veio com a Constituição Federal de 1988, onde o artigo 208 preconiza como dever do Estado a "educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 6 (seis) anos de idade" (Brasil, 1988) reconhecendo, dessa maneira, a criança de 0 a 6 anos também como sujeito de direitos. O Estatuto da Criança e do Adolescente Lei 8.069, promulgada em 13 de julho de 1990 (ECA - 1990) reforçou a inserção e permanência das crianças e adolescentes no mundo dos direitos humanos. E a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), em consonância com a Constituição Federal, reconhece em seus artigos 29 e 30, a educação infantil como a primeira etapa da educação básica. Assim no Capítulo II da educação básica e Seção II da Educação Infantil:

> Art. 29 A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.
> Art. 30 A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade (Brasil, 1996, p. 8).

De acordo com o Conselho Nacional de Educação, com a Resolução nº 3, de agosto de 2005, o ensino fundamental foi ampliado para 9 anos de duração, onde as crianças de 6 anos iniciaram o 1º ano do ensino fundamental. Sendo assim, as creches e pré-escolas destinavam-se a atender crianças de 0 a 5 anos de idade, as crianças de 0 a 3 anos em creches, e as crianças de 4 e 5 na pré-escola, no período diurno, em jornada integral ou parcial. Alterando assim, em 2013, a redação do Artigo 30 da LDBEN – 1996. "A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade" (Brasil, 1996, p. 12).

Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEIs) tem força de lei para direcionar os encaminhamentos de ordem pedagógica para que os profissionais dessa modalidade tenham uma formação qualificada. Os termos desses documentos evidenciam a necessidade de promover o desenvolvimento integral da criança e sua inserção na esfera pública, começando assim o reconhecimento da criança como ser social e de direitos.

Diante de uma sociedade que se afirma na diversidade, como proposta pedagógica das instituições de educação infantil as DCNEIs preveem "a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América" (Brasil, 2010, p. 20). Com o documento as escolas de educação infantil ganham a responsabilidade de introduzir a pauta das relações étnico-raciais de modo que sejam assegurados "o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação" (Brasil, 2010, p. 21).

Assim, o reconhecimento das infâncias como construção social sugere dialogar com diferentes realidades, bem como desconstruir a pedagogia que busca um modelo ideal de infância. Como afirma Abramowicz (2011),

> Precisamos no nosso trabalho cotidiano incorporar o discurso das diferenças não como um desvio, que é o lugar em que o diferente tem sido colocado, mas como o mote de nossas práticas e das relações entre as crianças. Essa seria uma postura que reclama novos afetos, uma nova forma de se relacionar com o diferente, com o estrangeiro, ou seja, com a diversidade (Abramowicz, 2011, p. 32).

Com base nisso a educação infantil não pode mais se omitir em discutir e considerar em seu currículo a discussão da história e cultura afro-brasileira valorizando assim a criança negra dentro do espaço escolar. Assim, para Finco e Faria (2013), às pedagogias da infância construídas nas creches devem permitir múltiplas experiências às crianças, potencializando as

vivências em ambientes coletivos e plurais etnicamente, de modo que todos os segmentos da sociedade estejam representados naquele espaço. A diversidade cultural, étnica e familiar das crianças, como destaca Vandenbroeck (2009), não pode ser tratada superficialmente, como algumas abordagens folcloristas que pretendem afirmar a soberania de um grupo sobre o outro. Para o professor belga, não é possível educar no sentido de um essencialismo cultural colonizador: é necessário criar pedagogias que positivem as diferenças e construam a percepção de que é importante a convivência de múltiplas percepções de mundo no espaço da creche.

1.2.1. Marcos legais: pelos direitos das crianças negras

A busca pela obrigatoriedade do ensino de história do continente africano, em sua diversidade, sempre esteve na pauta desse movimento, desde o final do I Congresso do Negro Brasileiro, que foi promovido pelo Teatro Experimental do Negro (TEN) em 1950 (Pereira, 2011).

A partir da década de 1980, de acordo com a pesquisadora Dornelles (2010), com o enfraquecimento do Regime Militar e o crescente processo de exigências pela redemocratização e abertura política, teve início, no Brasil, uma nova fase de mobilização da comunidade negra, enfatizando a sua identidade e denunciando a falsa democracia racial como conceituação enganadora da realidade. Essa nova fase influencia a abordagem, no campo do ordenamento jurídico. O abandono dos direitos fundamentais, no período ditatorial, conhecido por todos – com terríveis censuras, repressões, torturas, etc. – impulsionam os protestos em favor da democratização consolidada em 1988, quando foi promulgada, em 05 de outubro, a atual Constituição da República Federativa do Brasil e na década de 1990, se tem um envolvimento maior do Estado com a questão da diversidade. Portanto, em 9 de janeiro de 2003, o Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, reconhecendo a importância das lutas antirracistas dos movimentos sociais negros, alterou a Lei nº. 9.394 - LDBEN - e sancionou a Lei 10.639/03, introduzindo a obrigatoriedade de inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica constituindo uma decisão política importante com repercussões, inclusive, na formação de professores/as.

A referida lei supõe inúmeros desafios para a sua implementação. Ela não é de fácil aplicação, pois requer uma nova política e formulação de projetos no sentido de promover e valorizar a história e a cultura do povo negro. Com a ampliação do direito à educação, entram para o espaço escolar pessoas que eram antes invisibilizadas, as quais chegam nesses espaços com seus conhecimentos e trazem novas demandas, fazendo-nos questionar os currículos

colonizados e colonizadores. É nesse sentido que se faz necessário refletir sobre a importância da Educação das Relações Étnico-Raciais e a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana como forma de cumprir o expresso na LDBEN, pois a Lei 10.639/03 nos leva a um movimento de mudança. A implementação dessa legislação, "sinaliza avanços na efetivação de direitos sociais educacionais e implica o reconhecimento da necessidade de superação de imaginários, representações sociais, discursos e práticas racistas na educação escolar" (Gomes; Jesus, 2013, p.22).

Um dos primeiros passos para a reconstrução do conhecimento na nossa história, deve ser afastar, de certa forma, parte do preconceito para com o povo negro, foi a alteração dos artigos 26-A e 79-B que constam na Lei 9.394/96 para o expresso na Lei 10.639/03 – a qual refere-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que volta-se para a promoção da diversidade cultural e das relações étnico-raciais nas escolas. Vale ressaltar que esse dispositivo corresponde à implementação de políticas de ações afirmativas no sistema de educação do Brasil (Gomes; Jesus, 2013).

A Lei 10.639/03 veio para "incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e cultura Afro-brasileira" (Brasil, 2003, n.p), principalmente, nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileira, também instituiu o dia 20 de novembro no calendário escolar como "Dia Nacional da Consciência Negra". Esta medida é fruto das lutas e pressões do Movimento Social Negro no Brasil, por uma educação não eurocêntrica e antirracista.

No entanto, diante das especificidades que consiste a educação infantil, referentes às relações étnico-raciais, é pertinente questionar sobre o lugar dessa etapa de ensino no contexto da Lei 10.639/2003. Os termos da Lei dizem, "nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira" (Brasil, 2003), tornando a sua obrigatoriedade facultativa quando não está explícito no corpo da Lei o seu atendimento à primeira etapa da educação básica, a Educação Infantil. Sobre essa ausência no corpo da Lei, Rosemberg (2012) afirma,

> Sendo uma das ações de maior mobilização atual no campo das relações raciais na educação, a aprovação e a implementação da lei constituem exemplos de política de reconhecimento de identidade cultural negra. Não por acaso, essa lei se restringe especificamente às escolas de ensino fundamental e médio: a educação infantil foi excluída: trata-se de desenlace de longo percurso histórico (Rosemberg, 2012, p. 33).

Isso caracteriza a invisibilidade dos corpos infantis e de sua percepção positiva na sociedade brasileira, sendo a causa do silenciamento das questões raciais nas instituições de educação infantil.

A Resolução nº 1 de 17 de junho de 2004 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e Cultura Afro-brasileira e Africana, cujo objetivo é estabelecer quais conteúdos e práticas que deveriam ser implementadas para a realização efetiva da Lei 10.639/03. A resolução foi resultante do Parecer CNE/CP 3/2004 e teve como relatora a conselheira Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação. Esse documento vem contemplar necessidades, questionadas pelo Movimento Negro, de ações que valorizassem a cultura africana na sociedade brasileira, assim como a valorização do pertencimento étnico das crianças negras e o direito de as crianças frequentarem espaços equipados e com educadores formados e conscientes da diversidade étnica, cultural e social objetivando um ensino que contemple a diversidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais-DCNERER (2004) vêm mostrando uma significativa importância para o desenvolvimento de práticas de fortalecimento da identidade de crianças negras e como instrumento de combate às desigualdades e as injustiças sociais, ao propor medidas que repudiem a discriminação e o preconceito racial, conforme preconizado no texto da lei: “O parecer procura oferecer uma resposta à demanda da população afrodescendente, no sentido de implantar políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento, e valorização de sua história, cultura e identidade” (Brasil, 2004, p. 10). Essas diretrizes visam atender à Lei nº 10.639/03, ao serem executadas pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades, cabendo aos sistemas de ensino, no âmbito de sua jurisdição, orientar e promover a formação de professoras e professores observando o cumprimento das Diretrizes. Esta é mais uma contribuição para o reconhecimento dos direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como para a valorização da diversidade, do que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira.

Um dos aspectos mais relevantes tratados na Resolução 01/2004 diz respeito a importância da formação inicial e continuada das professoras: determinada como obrigatória e indispensável. Todavia, para que a formação realmente aconteça, os conteúdos deveriam ser ministrados e acompanhados por toda a equipe técnica da escola, supervisão, gestão e coordenação pedagógica, dando o subsídio e recursos necessários às professoras que estão sob a responsabilidade de transmitir os conhecimentos na área para as crianças. Assim, as

instituições de ensino deveriam incentivar pesquisas com temas afrodescendentes e indígenas, com o objetivo de fortalecer e valorizar as raízes do povo Brasileiro. Isso possibilita fazermos emergir pensamentos a partir não de estereótipos construídos socialmente, mas, sim, das diferentes maneiras como os (as) negros (as) constroem suas relações na sociedade (Gomes; Jesus, 2013).

De acordo com a Resolução, os cidadãos, negros ou não, têm o direito de serem respeitados e o dever de respeitar. Caberá a instituição de ensino o direito e a postura de corrigir atitudes de desrespeito e discriminação, criando medidas educativas de valorização e respeito à diversidade, onde qualquer desrespeito e situações de discriminação deverão ser encaminhadas e solucionadas, situações mais graves como "(...) os casos que caracterizem racismo serão tratados como crimes imprescritíveis e inafiançáveis, conforme prevê o Art. 5º, XLI da Constituição Federal de 1988" (Brasil, 2004, p. 11).

Diante o exposto, percebe-se que nas DCNERER (2004) existe permuta para o atendimento a todas as etapas da Educação Básica, incluído assim a educação infantil. Estas novas diretrizes situam-se no campo das políticas de reparações, de reconhecimento e valorização dos negros, possibilitando a essa população o ingresso, a permanência e o sucesso na educação escolar. Envolve, portanto, ações afirmativas no sentido de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisições de competências e conhecimentos tidos como indispensáveis para a atuação participativa na sociedade. O ideário desta política pública somente poderá ser efetivado se, dentre inúmeras outras questões, houver uma mudança nos processos educativos de todas as escolas brasileiras.

E é justamente sobre estes processos que oportunizam mudanças, que outro documento oficial disserta sobre este assunto, relatando que as relações étnico-raciais devem ser trabalhadas na Educação Infantil. Este documento, *As Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*, foi construído pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) em 2006, que, posteriormente, em 2011, passou a ser Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). A proposta foi justamente garantir a implementação da Lei 10.639/03 dando uma melhor qualidade na educação das relações étnico-raciais, ao propor orientações para esse trabalho em cada um dos níveis e etapas da educação.

O referido documento foi elaborado por meio de grupos de trabalho formados por estudiosos e, especialmente, educadores, que de forma coletiva elaboraram e o apresentaram como um material que busca cumprir o detalhamento de uma política educacional que reconhece a diversidade étnico-racial, em correlação com faixa etária e com situações

específicas de cada etapa de ensino (Brasil, 2006). Este documento é direcionado a toda comunidade escolar, em especial ao professor. Oferece contribuições para cada etapa de ensino, um histórico da educação brasileira e a conjunção com a temática étnico-racial, fazendo uma abordagem minuciosa desses temas no campo educacional e concluindo com todas as perspectivas de sua ação (Brasil, 2006).

Nesse cenário, sua leitura e discussão tornam-se indispensáveis para os professores/as das diferentes esferas educacionais, principalmente na seção, destinada à Educação Infantil, onde são descritos referenciais para a abordagem da temática com crianças de zero a cinco anos, suas famílias e questões afins. O documento Orientação e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais nos mostra que para a implementação da Lei nº. 10.639/2003 é preciso,

> Pensar propostas de implementação da Lei nº. 10.639/2003 é focalizar e reagir a estruturas escolares que nos enquadram em modelos por demais rígidos. Atentarmos para a interdisciplinaridade nesta proposta é estarmos abertos ao diálogo, à escuta, à integração de saberes, à ruptura de barreiras, às segmentações disciplinares estanques (Brasil, 2006, p. 59).

Nessa perspectiva a formação de professores/as para a efetivação dessa lei e para o trabalho com questões étnico-racial é essencial. “A educação infantil não pode esquecer-se do dever de preparar o indivíduo para a existência das diferenças étnicas, já que ela, inevitavelmente, permeará a sua relação com os demais cidadãos” (Cavalleiro, 2003, p. 26). Para tanto, faz-se necessário militância, postura política, professoras e professores cientes e conscientes do seu papel na promoção de uma educação antirracista e de mudanças efetivas na sua prática pedagógica.

Para subsidiar as ações dos agentes pedagógicos, o documento, *As Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais,* traz algumas orientações didático-pedagógicas de como esse ensino deve ser feito para que a escola crie um itinerário de como chegar a uma educação que valorize e respeite as diferenças. Assim, a metodologia a ser usada para a efetivação de uma Educação das Relações Étnico-Raciais deve tratar da questão da escola e o currículo, do ensino e uma educação antirracista, do saber escolar e a interdisciplinaridade, refletir sobre humanidade e alteridade, cultura negra e a relação desta com o corpo, com a memória, história e saber (Brasil, 2006).

O documento *Educação Infantil e práticas promotoras de Igualdade racial,* que teve a parceria de um dos órgãos mais importantes sobre as questões raciais que é o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade – CEERT. Este documento, além de trazer na introdução uma discussão de Maria Aparecida Bento, referência nos estudos das relações

raciais na infância, aborda sobre a participação da equipe gestora nesse processo de promover uma educação para as relações étnico-raciais na educação infantil. O documento aborda ainda sobre a organização dos espaços e ambientes, dos tempos de aprender e de materiais (que vão desde livros, músicas, instrumentos musicais, até brinquedos) no sentido de promover esta igualdade racial nas escolas. E, por fim, aborda as experiências de aprendizagem de modo a construir uma "identidade afro-brasileira e a construção de uma identidade positiva, patrimônio cultural afro-brasileiro" (Brasil, 2012, p. 29). Em relação a literatura, o documento traz uma lista de livros infantis que abordam as questões da cultura e afro-brasileiro.

O outro documento que se encontra na página no MEC se constitui em um livro com *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais,* organizado por Maria Aparecida Silva Bento. Este livro traz um conjunto de artigos elaborados por pesquisadores e pesquisadoras referências nas discussões sobre as relações étnico-raciais na educação infantil, como Fulvia Rosemberg, Anete Abramowicz, Cristina Teodoro Trinidad, Fabiana de Oliveira, Lucimar Rosa Dias, entre outros.

A partir dos discursos desses documentos oficiais as reflexões sobre a criança vão sendo ampliadas, permitindo compreender o seu conceito e os direitos que lhes devem ser assegurados. Esses documentos garantem a valorização e o respeito por direitos e necessidades da criança, inserindo-a em um contexto social mais amplo, que a reconhece como um ser ativo, histórico, social que constrói e reconstrói cultura, que tem opinião, manifesta seus interesses, curiosidades e desejos, demonstra autonomia em suas escolhas e deve ser ouvida e consultada sobre as situações que lhes são peculiares.

Neste contexto de retomada histórica da conceitualização de criança e infâncias, compreendemos a importância de pautar os profundos preconceitos que marcam a população brasileira no decorrer da sua história. A construção de uma sociedade diversa e plural requer discutir as consequências de posturas preconceituosas e discriminatórias que recaem sobre as crianças negras.

I.3 Raça, Racismo e Identidade Étnico-racial no Brasil.

A diferença é um campo de demarcação na qual as identidades são fabricadas. Assim sendo, "nas relações sociais essas formas de diferença – a simbólica e a social, são estabelecidas, ao menos em parte, por meio de sistemas classificatórios" (Woordward, 2014, p. 40), que diferencia um grupo racial em relação a outro por meio de estruturas biológicas, ocorrendo a racialização dos corpos. Dito de outra forma, racializar os corpos se constituem

em diferenciá-los e classificá-los a partir da cor da pele, cabelo, dentre outros fenótipos, dividindo assim, a população em grupos raciais, estabelecendo hierarquias que subalternizam um grupo racial dentro de um sistema de relações de poder. Dessa forma, "produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços[...], desde então, adquiriram também, em relação as novas identidades, uma conotação racial" (Quijano, 2005, p. 117).

Assim, a ideia de raça pode ter surgido em razão das diferenças fenotípicas, com a principal função promover a classificação de superioridade de um povo em relação ao outro, e para legitimar a subordinação do povo considerado inferior, os colonizados. O conceito segregador da ideia de raça surge embasado por uma fundamentação teórica primordial para a sua validação, vejamos segundo as palavras de Quijano como a ideia de raça é criada com a colonização:

> A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/ inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e consequentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial, (Quijano, 2005, p. 118).

Em hipótese, o conceito de raça legitima muitas das formas de dominação sobre os povos colonizados. Quijano (2005) destaca que o colonialismo colocou a Europa como centro do mundo, criando um eurocentrismo que surgiu com a colonização e permanece até os dias atuais, caracterizado como marca de poder hegemônico. A partir dessas ideias criadas na colonização, a população das Américas e do mundo foi classificada nesse novo padrão de poder europeu. Padrão que é naturalizado por todos e cria identidades novas, hierarquias, papéis sociais. Lugares que antes eram definidos geograficamente passam a ser definidos através da classificação de raça.

Nessa perspectiva, Fanon (2008) aborda sobre a naturalização dessa inferioridade criada através do conceito de raça pelos povos colonizados. Para esse autor a vivência dos colonizados se assemelhar ao branco europeu, em todos os aspectos possíveis, no modo de

ser, de pensar, de agir e se relacionar na busca do embranquecimento. Em sua obra, Fanon (2008) mostra a realidade do negro antilhano na França, na busca de se tornar um branco francês. Esta tentativa se concretiza a partir de diversas maneiras e uma delas é o embranquecimento da população negra através do relacionamento com brancos. No trecho a seguir mostra a atitude da mulher negra em relação ao homem branco:

> Antes de mais nada temos a negra e a mulata. A primeira só tem uma perspectiva e uma preocupação: embranquecer. A segunda não somente quer embranquecer, mas evitar a regressão. Na verdade, há algo mais ilógico do que uma mulata que se casa com um negro? Pois é preciso compreender, de uma vez por todas, que está se tentando salvar a raça (Fanon, 2008, p. 62).

Ao criar a ideia de diferenças de raças, fica evidente os danos causados pela colonização ao favorecer uma raça em detrimento da outra. A esperança da pessoa negra se relacionar com a pessoa branca, é de que ela será "salva" do mal da negritude. Devido à grande opressão que sofria o povo negro, muitos negam a si mesmo como meio de se inserir na sociedade e ser valorizado pelo branco, como processo de sobrevivência. Ainda segundo Fanon (2008) essa atitude perpassa o psicológico do indivíduo, por meio de uma manipulação branca:

> Qualquer que seja o domínio considerado, uma coisa nos impressionou: o preto, escravo de sua inferioridade, o branco, escravo de sua superioridade, ambos se comportam segundo uma linha de orientação neurótica. Assim, fomos levados a considerar a alienação deles conforme descrições psicanalíticas. O preto, no seu comportamento, assemelha-se a um tipo neurótico, ou, em outras palavras, ele se coloca em plena neurose situacional. Há no homem de cor uma tentativa de fugir à sua individualidade, de aniquilar seu estar aqui. Todas as vezes que um homem de cor protesta, há alienação. Todas as vezes que um homem de cor reprova, há alienação. (Fanon, 2008, p. 66).

Fanon (2008) destaca que o processo de inferiorização do negro em relação ao branco é patológico. Pode-se dizer que acontece no sentido de que um se sente inferior e o outro se sente superior, reafirmando a concepção de si e do outro. O que se constitui em uma construção histórica cultural do afrodescendente, nascido escravizado.

À medida que o negro é inferiorizado, o branco é consequentemente colocado como superior. Assim, pessoa negra passa a desvalorizar suas raízes, costumes, cultura, realizando o que o branco deseja sem questionar, colaborando para uma naturalização dos preconceitos e violências promovidas pelo branco e causando um domínio psicológico em que não nos reconhecemos mais, como aponta Quijano (2005):

> Aqui a tragédia é que todos fomos conduzidos, sabendo ou não, querendo ou não, a ver e aceitar aquela imagem como nossa e como pertencente unicamente a nós.

> Dessa maneira seguimos sendo o que não somos. E como resultado não podemos nunca identificar nossos verdadeiros problemas, muito menos resolvê-los, a não ser de uma maneira parcial e distorcida (p. 130).

Assim a negação da nossa cultura, das nossas características seriam tentativas de não assumir quem somos, na busca do embranquecimento, ainda que não saibamos ou queiramos deliberadamente essa negação. A ideia do conceito de raça está fundamentada na criação e permanência de preconceitos fundamentados no que é bom e do que é ruim, do válido e do inválido. Desse modo "Os povos colonizados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e consequentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais" (Quijano, 2005, p.118). Uma relação que não está vinculada apenas à cor da pele. Esta ideia de superioridade entra também no campo da religiosidade cristã. São menos inferiores os que negam sua cultura e aceitam a cultura branca europeia.

A ideia de raça ainda permanece e é a base para que sejamos expostos aos vários tipos de preconceitos da sociedade brasileira ao longo do tempo, assim como a naturalização desses padrões fixados por colonizadores. Atualmente o uso do conceito de raça para identificar pessoas negras que o movimento negro e sociólogos defendem, é aquele historicamente construído com o sentido social, político e cultural, ou seja, este conceito passou a ser um posicionamento político, e continua a ser utilizado porque são os aspectos da cultura africana e afro-brasileira e as características fenotípicas dos negros que sofrem discriminação racial. Sobre isso Gomes (2005, p. 47) afirma que

> Os militantes e intelectuais que adotam o termo raça não o adotam no sentido biológico, pelo contrário, todos sabem e concordam com os atuais estudos da genética de que não existem raças humanas. Na realidade eles trabalham o termo raça atribuindo-lhe um significado político construído a partir da análise do tipo de racismo que existe no contexto brasileiro e considerando as dimensões histórica e cultural que este nos remete.

Definido o conceito de raça, podemos perceber que a problemática deste conceito é a consolidação de práticas discriminatórias e do racismo contra grupos que fogem do padrão eurocêntrico, principalmente direcionadas à indígenas e negros. Nessa perspectiva, chegamos ao conceito de racismo que por um lado é

> [...] um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira (Gomes, 2005, p. 52).

O racismo se expressa de várias formas, duas delas estão interligadas: a individual, que se dá por meio de atos discriminatórios cometidos por uma pessoa a outra, e a forma institucional, que se efetua através de práticas discriminatórias sistemáticas fomentadas pelo Estado ou com o seu apoio indireto (Gomes, 2005). Portanto, o conceito de racismo é consequência do conceito de raça e da ideologia de superioridade de uma raça sobre a outra.

Destacamos, ainda, disfarçado de piadas e opiniões, o que o professor Adilson Moreira[5] conceitua como racismo recreativo, que se manifesta de maneira velada, inclusive, muitos brasileiros acreditam que não existe racismo no país já que a escravidão finalizou em 1888 e não tivemos políticas segregacionistas. Dessa forma, no Brasil existe uma ideologia de democracia racial, segundo a qual brancos e negros viveriam harmoniosamente, uma ideia equivocada de que o país é uma sociedade sem preconceitos raciais, na qual a convivência entre diferentes etnias e raças seria pacífica e harmoniosa. Uma ideia que não corresponde à realidade, já que o país enfrentava e ainda enfrenta problemas graves de desigualdade e discriminação racial. (Pereira, 2011).

Podemos entender que o racismo pode ser manifestado de duas maneiras: pelo preconceito e pela discriminação, juntos ou separadamente. Gomes (2005) define preconceito como:

> [...] um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo. Esse julgamento prévio apresenta como característica principal a inflexibilidade pois tende a ser mantido sem levar em conta os fatos que o contestem. Trata-se do conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos. O preconceito inclui a relação entre pessoas e grupos humanos. Ele inclui a concepção que o indivíduo tem de si mesmo e também do outro (Gomes, 2005, p. 54).

O conceito de discriminação como o próprio nome diz significa diferenciar, separar, discernir, distinguir. Para a mesma autora a discriminação racial pode ser expressa de duas maneiras: a discriminação gerada pelo indivíduo que possui preconceito; e temos a discriminação como consequência de fatores sociais, políticos, econômicos e ideológicos as quais nos influenciam a pensar de um determinado modo, consciente ou inconscientemente, gerando a perpetuação da discriminação. Gomes (2005) ainda adiciona que “enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam” (Gomes, 2005, p. 56).

---

[5] Professor Doutor pela Universidade de Harvard em Direito Antidiscriminatório e colunista da editoria de Justiça da Carta Capital. Autor do livro “O que é Racismo Recreativo?”.

Tanto o racismo, quanto o preconceito e a discriminação podem ser interiorizados no decorrer da formação e no processo de socialização de todos os indivíduos, pois a construção da identidade (Woodward, 2014), como fenômeno histórico, se dá no jogo das relações sociais e de poder, na relação com o outro, em que práticas e/ou percepções de cunho racista são criadas, recriadas, reprimidas, novamente produzidas, desconstruídas e reproduzidas.

Portanto, a formação da identidade, por não se dar no isolamento, é acompanhada de uma constante negociação entre conflitos, situações e influências, internas e externas, fazendo com que se aprenda a ver o outro e a si mesmo de uma maneira, que não é fixa. Assim, são construídas identidades – e não apenas uma identidade, única e imutável. Essa construção, por meio da marcação da diferença, é perpassada por formas de exclusão social (Woodward, 2014). No caso do Brasil, o processo de construção de identidades é extremamente complexo, sobretudo, no que se refere às identidades étnico-raciais, uma vez que o racismo se processa de forma múltipla e ambígua.

Nesse processo um dos pontos mais polêmicos consiste justamente na pluridimensionalidade desse elemento, principalmente, porque a identidade racial, além de outros fatores, trata-se de um componente subjetivamente construído pelo sujeito da classificação. Para Osório (2003), essencialmente, o processo de identificação racial é um procedimento estabelecido para decidir acerca do enquadramento dos indivíduos nos grupos definidos pelas categorias da classificação e se dá entre o indivíduo e os grupos propostos previamente estabelecidos.

Segundo Osório (2003), existem basicamente três métodos de identificação racial, que podem ser aplicadas com variações, a auto-atribuição, a heteroatribuição e a identificação de grandes grupos por ascendentes próximos por intermédio de técnicas biológicas (seria o mais próximo de identificação por mapeamento genético). No primeiro destes métodos, denominado de auto-atribuição, o próprio indivíduo informa sua pertença racial. Enquanto o segundo consiste em heteroatribuição, onde outro indivíduo define o grupo racial ao qual pertence o sujeito. O terceiro e último método, é o da identificação de grandes grupos populacionais dos quais provieram os ascendentes genéticos do indivíduo, enquadrado na categoria que obtiver maior uniformidade e aproximação genética, tomando por base os genomas comuns.

Ainda nessa definição, Osório (2003) afirma que a finalidade da classificação racial não é situar com precisão um tipo biológico, mas se aproximar de caracterização sociocultural local.

> Há dois componentes principais, a classificação em si e os métodos de identificação. [...] A classificação racial é entendida como o conjunto de categorias em que os sujeitos da classificação podem ser enquadrados. Por sua vez, o método de identificação é entendido como a forma pela qual se define a pertença dos indivíduos aos grupos raciais. (Osório, 2003, p. 7)

Assim tanto as categorias de classificação como os sistemas de identificação racial variam conforme a realidade social a qual estejam submetidas. Quer seja na negação do conceito de raça enquanto instituto biológico, quer seja no fortalecimento da ideia de raça sociocultural, os estudos para o complexo fenômeno social foram indubitavelmente conduzidos para a identificação de raça enquanto uma construção histórica, cultural e política.

Antes de conceituarmos identidade, falaremos o que a identidade não é: "a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental" (Silva, 2014, p. 96). A reflexão sobre identidade se dá pelo debate, mais amplo e mais complexo que se constroem na vida social, logo, reconhecer-se numa identidade supõe responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento, a um grupo social de referência.

Como afirma Silva (2014), a complexidade das diferentes identidades (gênero, raça, sexo, etc.) são construídas dentro e fora do discurso onde precisamos entender como são produzidas em locais históricos e institucionais, no interior de formações e práticas discursivas a partir de estratégias e iniciativas específicas. Ao conceituar o que vem a ser identidade argumenta que,

> [...] é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. Está ligada a estruturas discursivas e narrativas, a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder (Silva, 2014, pp. 96 - 97).

Para Silva (2014), dentro da produção social, a identidade pode ser vista com uma característica independente, tendo como referência a si mesma, enquanto a diferença é aquilo que o outro é. "Da mesma forma que a identidade, a diferença é, nesta perspectiva, concebida como autorreferenciada, como algo que remete a si próprio" (SILVA, 2014, p. 74). Entretanto, a identidade não se faz no indivíduo e sim no campo da diferenciação.

Para Silva (2014), a afirmação da identidade e a enunciação da diferença, traduzem desejos de diferentes grupos que almejam garantir acesso privilegiado aos bens sociais. O poder de definir a identidade e afirmar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. Onde existe diferenciação, está presente o poder. Este é o processo central

pelo qual a identidade e a diferença são produzidas. Mas ambas as afirmações, só fazem sentido se compreendidas uma em relação à outra. Sendo assim, como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Sendo ambas inseparáveis.

Silva (2014) alerta para não esquecermos de que tanto a identidade quanto a diferença são constituídas pela linguagem e, por isso, criadas cultural e socialmente, o que as tornam maleáveis e marcadas pela indeterminação e instabilidade por causa do próprio caráter vacilante da linguagem. Mas apesar disso, elas ainda carregam o poder de definir.

> Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas. [...] A identidade e diferença estão, pois, em estreita conexão com a relação de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes (SILVA, 2014, p.81).

Embora a identidade aproximar-se da fixação, este processo oscila entre a tentativa de fixá-la e estabilizá-la e o artifício que tende a subvertê-la e desestabilizá-la, tornando-a cada vez mais complexa. Por isso, a identidade e a diferença têm que ser representadas, pois, somente a partir da representação estes adquirem sentido:

> É também por meio da representação que a identidade e a diferença se ligam ao sistema de poder. Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar identidade. É por isso que a representação ocupa um lugar tão central na teorização contemporânea sobre a identidade e nos movimentos sociais ligados à identidade (SILVA, 2014, p. 91).

A construção da identidade se desenvolve de forma contínua, com total importância na infância, fazendo parte do processo de construção de cada um, possibilitando a integração do ser humano no meio cultural e histórico pelo qual são representados. Sendo assim, entende-se que não existe uma conclusão para a construção da identidade, principalmente na infância, pois ela vem se transformando constantemente, através do meio histórico e das relações pessoais, valorizando, assim, as crenças e valores de uma determinada cultura, sendo influenciada pelo meio social.

> Nesse sentido, o que o sujeito é, em cada momento, depende mais das interações que ele estabelece com os outros sujeitos, dos papéis que assume em relação aos outros e que os outros assumem para com ele, e que são definidos segundo ideias e valores de um determinado grupo social no confronto com outros grupos com diferentes ideais e valores (Oliveira, 2016, p. 32).

Para Woordward (2014), a identidade é marcada pela diferença. Assim a formação de cada um se dá, através do meio cultural, passando pela compreensão histórica de cada um. Dessa forma, a identidade não deve ser pensada como algo com um ponto final, pois ela está

em constante desenvolvimento, formando a personalidade e o caráter da criança, diferenciando uma pessoa da outra e consequentemente possibilitando vivências de diferentes infâncias. “A identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico, sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio” (Munanga, 1994, pp. 177-178). Assim, elaborar uma identidade negra positiva, num país que ensina os negros desde cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio constante. Como afirma Munanga (1994),

> [...] é a construção social, histórica, cultural e plural que implica a elaboração do olhar de um grupo étnico/racial sobre si mesmo a partir do olhar do outro. [...] tomada de consciência dos grupos étnico-racial excluídos da participação da sociedade que contribuiu culturalmente e economicamente durante todo o processo histórico do Brasil (p. 187).

A identidade negra, se constrói num processo que envolve inúmeras incógnitas, desde as primeiras relações frutos dos grupos sociais mais íntimos, nos quais os contatos pessoais se estabelecem cheios de afetividades, onde se organizam um pequeno ensaio sobre a leitura e a visão do mundo, até as relações estabelecidas com outros grupos sociais exteriores à família (Gomes, 2005). Dessa forma, a responsabilidade da escola é de compreender a formação da identidade na sua complexidade, respeitá-la, valorizando seus aportes culturais e simbólicos e lidar positivamente com as mesmas. O ambiente escolar em especial na educação infantil possui um papel importante na construção da identidade negra, sobretudo de maneira positiva, proporcionando sua afirmação e valorização da cultura africana.

A Lei 10.639/03 vem reforçar a necessidade de trabalhar nas escolas culturas que fazem parte da construção indenitária da nossa terra. Segundo Munanga (2004),

> O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessam também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolveram, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (p. 9).

Assim, a formação da identidade recebe influências de fatores interpessoais e culturais, implicando saber quem você é a partir dos seus valores e crenças. Como afirma Hall (2014), as identidades são construídas dentro de discursos específicos e em locais históricos,

além de estar relacionadas em um jogo de modalidades de poder, sendo um produto relacionado com a diferença.

I.4 Criança negra como o outro dentro das Instituições de Educação Infantil

O interesse sobre pesquisas com crianças e/ou sobre as crianças tem aumentado, ainda assim, as desigualdades vividas pelas crianças também têm crescido em nosso país. As diferenças de gênero e de raça possuem suas especificidades, mas são maximizadas ao se somar a um terceiro aspecto: a pobreza, gerando maior vulnerabilidade. Assim as crianças se tornam as maiores vítimas das condições de exclusão.

Segundo Oliveira (2016, p. 139),

> A criança negra é triplamente excluída, pela sua condição infantil (enquanto 'menor'), social (enquanto pobre) e pela sua raça (enquanto negra). A socialização da criança negra é perpassada por dois fatores que incidem historicamente e reverbera até os dias de hoje na educação da criança negra: o trabalho e o pertencimento étnico-racial.

Para a mesma autora, as crianças compõem um grupo que é tratado de forma subalternizada, ocupando uma posição marginal por conta da geração que ocupa e que se define por sua idade. "É por esse fator que acontece a separação entre adultos e crianças na sociedade e que também caracteriza esse período da vida denominado infância e que constitui relações de dominação dos adultos em relação às crianças" (Oliveira, 2016, p. 139). Neste sentido, tem crescido no Brasil as possibilidades de debate das questões relacionadas à raça, ocasionando mudanças consideráveis no debate contemporâneo sobre a questão racial no cenário político com impactos no espaço educacional. No entanto, a discriminação relacionada a essa questão ainda é constante na nossa realidade, o que dificulta a concretização de uma sociedade mais igualitária, justa e não discriminatória, reverberando na educação a qual também se mostra desigual quando pensamos na situação das crianças pequenas, principalmente as negras.

As pesquisas que articulam as discussões sobre a questão racial e a criança revelam que o entendimento e a construção da identidade é um desafio na educação infantil. Para Bujes (2002), a perspectiva adultocêntrica tem orientado os discursos sobre as identidades infantis descritas nas práticas circunscritas na sociedade. Nesse sentido, as definições de criança e infâncias estão relacionadas ao outro, o adulto. Isso ilustra que, a criança se constitui como sujeito pelo olhar do outro, é a qualidade desse olhar que contribui para o grau de sua

autoestima e autoaceitação, trazendo consequências para a formação de sua identidade. Por isso, o adulto não pode supervalorizar algumas crianças em detrimento de outras.

As professoras – adultos – participam deste processo elaborando e reelaborando significados sobre a infância negra. Nesse ínterim, necessita-se de aprofundamento nas relações raciais nos espaços escolares e educativos, uma vez que "[…] o silêncio que envolve essa temática nas diversas instituições sociais favorece que se entenda a diferença como desigualdade e os negros como sinônimos de desigual e inferior" (Cavalleiro, 2003, p. 20). Assim, como afirma Trindade (2011), o sujeito singulariza informações em relação a outras, que as dissocia do contexto original para ser integrante de um novo contexto imagético individual ou grupal.

Segundo Fazzi (2004), as crianças brasileiras, sobretudo, as negras, sofrem um drama racial, visto que no cotidiano escolar são manifestados atitudes e comportamentos discriminatórios por meio de falas que expressam apreensões negativas em relação ao negro, entendido pelas crianças ouvidas por Fazzi como "feio", parecido com o "diabo", "ladrão", e também por xingamentos e gozações com apelidos como "macaco", "carvão", "urubu", "Xuxa preta", "macaca Chita", além da circulação de piadas racistas.

No entanto, as professoras e a escola, em muitos casos, mostram-se omissas a esse tipo de vivência, seja quando ignoram ou não reconhecem estes casos como racismo, seja por abafar ou levarem como brincadeira ou como coisa de criança. Somada ao silêncio escolar (Cavalleiro, 2003) e à falta de preparo das docentes em lidar com os preconceitos e discriminações raciais (Munanga, 2005) está a percepção negativa das possibilidades intelectuais dos/as alunos/as negros/as, ou seja, a baixa expectativa em relação à cognição da criança negra, percebida no processo de diferenciação e preferências do professor em sala de aula. Para Cavaleiro (2003), "o silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola" (Cavaleiro, 2003, p. 98). Dessa forma, o silenciamento e negação da diversidade racial são mecanismos que emergem nas instituições de Educação Infantil.

O racismo opera por meio do discurso que paira no cotidiano escolar, no qual não haveria diferenças entre as crianças, supostamente, todas seriam iguais. Nessa lógica, as questões raciais são invisibilizadas e negadas, da materialidade, dos livros de literatura, murais e painéis que as crianças acessam. A mesma autora percebeu em seu estudo que, em sua maioria, os artefatos traduzem uma única cultura, não havendo uma proporcionalidade capaz de contemplar uma representação significativa da diversidade de corpos e culturas, podendo assim, dificultar que as crianças negras se reconheçam a partir dos materiais

simbólicos e físicos que são trabalhados na instituição de Educação Infantil (Cavalleiro, 2003).

Além disso, “a origem étnica condiciona um tratamento diferenciado na escola” (CAVALLEIRO, 2003, p. 98), que pode ser notado a partir da comparação do tom de voz, elogios, gestos e atitudes das professoras atribuídos às crianças negras e não negras. Tais comportamentos atrelados aos artefatos que não traduzem a diversidade racial no ambiente da Educação Infantil dificultam que as crianças negras construam uma autoestima e uma representatividade positiva de si, ao passo que as crianças não negras são conduzidas a solidificar “um sentimento de superioridade”.

Cavalleiro (2003) aponta que,

> Para tornar a educação infantil um espaço positivo ao entendimento das diferenças étnicas, é necessário observarmos o processo de socialização atualmente desenvolvido no espaço escolar, que, conforme demonstrado por diversos estudos e pesquisas, parece ignorar essa questão (p. 26).

A Lei 10.639/03 encontra as escolas e seus profissionais em uma situação de insegurança e desconhecimento diante do trato pedagógico da diversidade, mas não se pode aceitar o imaginário escolar de que a questão racial é uma tarefa restrita aos/às docentes que assumem publicamente uma postura política diante desse tema ou um assunto de interesse somente de professores/as negros/as (Gomes, 2005).

Quando a criança negra é inserida em outro grupo que se diferencia da família, ela se depara com a diversidade social. O ingresso na instituição de educação infantil alarga o seu universo social, possibilitando a convivência com crianças e adultos de culturas diferentes. Ao entrar em contato com outras crianças, a criança negra perceberá traços particulares de cada uma e o modo como estes traços são recebidos pela professora. No cotidiano escolar, a criança constrói seu autoconceito a partir da maneira como é vista por sua professora, seus colegas e demais funcionários da instituição. A maneira como cada criança se vê, depende também, do modo como é interpretada pelos outros que convivem com ela. Os julgamentos e comparações têm um grande impacto no início da construção de sua identidade.

A identidade, de acordo com Gomes (1995, p.39): “[...] só pode ser usada no plano do discurso e aparece como um recurso para a criação de um nós coletivo – nós índios, nós mulheres, nós negros, nós homossexuais, nós professores”. De acordo com a autora, esse ‘nós’ se refere a uma identidade (igualdade) que, na realidade, não pode ser verificada de maneira efetiva, mas torna-se um recurso indispensável ao nosso sistema de representações. Indispensável porque é a partir da descoberta, reafirmação ou criação cultural de suas

semelhanças que um grupo social qualquer terá condições de reivindicar para si um espaço social e político de atuação em uma situação de confronto. Esse 'nós' se refere a junção de coletivos que constituem grupos sociais embrincando o *eu* e o *outro*, "o outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente" (Silva, 2014, p. 97).

Nesse sentido, o grupo cultural infantil se enquadra em um coletivo que se diferencia dos outros, inclusive do coletivo adulto. A criança, por muito tempo, foi vista como uma reprodução da imagem adulta, a hierarquia do sujeito adulto coloca a criança como um sujeito *outro*, através do domínio de seus corpos. Vale aqui ressaltar que as crianças são agentes atuantes no mundo, uma vez que realizam ações, transformando-se e transformando o próprio mundo. No entanto, o adulto, é uma referência dominante para a criança, influenciando na tomada de consciência desse pequeno sujeito. Como afirma Gallo (2013), "a consciência descobre-se a si mesma olhando o outro; descobre-se presa do outro, descobre-se objetivada pelo outro. Que resta, então, de mim e de minha liberdade, se o outro me captura, se é o outro quem, mais do que eu, sabe quem sou?" (Gallo, 2013, p. 3).

Neste sentido Sartre *apud* Gallo (2013), afirma que o outro sempre leva vantagem sobre o eu: "[...] o outro me olha e, como tal, detém o segredo de meu ser e sabe o que sou; assim, o sentido profundo de meu ser acha-se fora de mim, aprisionado em uma ausência; o outro leva vantagem sobre mim /.../ Sou experiência do outro: eis o fato originário" (Sartre, 1999, p. 453 *apud* Gallo, 2013, p. 3). Assim a criança vem a ser um sujeito outro e inferiorizada em relação à pessoa adulta, sofrendo grandes influências no processo de construção identitária.

A criança negra vem a ser o 'outro' quando nos referimos às etnias. Ao se tratar da cor da pele, este é um objeto de representação existente nas relações raciais em contexto escolar, por meio da classificação e autoclassificação racial comunicadas pelas crianças no cotidiano. De acordo com Fazzi (2004), esse movimento em torno da cor da pele é considerado como um jogo de processos sociais constituintes da realidade racial cotidiana das crianças, pelos quais expressam com termos próprios e diversificados as cores da pele para ajustar a sua visão de mundo, a exemplo de gradações de cor ao se referirem a outras pessoas.

Para Fazzi (2004), as relações de cor nos discursos e interações das crianças demonstram a composição racial do grupo, de modo a identificar os consensos sociais em torno de categorias consideradas adequadas ao indivíduo. Benice (2004) acredita que: "a criança negra precisa se ver como negra, aprender a respeitar a imagem que tem de si e do outro e ter modelos que confirmem essa expectativa" (p. 51). Nesse processo, o adulto precisa

ser referência positiva para as crianças negras, reforçando as constituições históricas, culturais e sociais em que elas fazem parte permitindo assim uma construção amistosa em relação à hierarquia imposta pelo ser adulto e/ou branco.

Nessa linha de pensamento, Abramowicz e Oliveira (2011), advertem que o construto sobre as questões raciais ocorre na dimensão relacional, "a identidade da criança é construída por meio do corpo e na convivência com o outro [...]" (Abramowicz; Oliveira, 2011, p. 112), em um movimento de se perceber a partir da forma que o outro a percebe, atado a forma em que ela se concebe enquanto sujeito subjetivo e pertencente a um grupo étnico-racial. Devido às possibilidades de as crianças interagirem com o outro que é diferente de si, o ambiente da educação infantil se configura como um espaço propício às formulações sobre as questões raciais e identitárias. Sob esse mesmo ponto de vista Fazzi (2004), acredita que as crianças começam a construir desde muito cedo a ideia de raça e já são capazes de identificar as pessoas a partir de suas características físicas.

E assim, é por meio de estereótipos e xingamentos em relação às suas características físicas, que as crianças negras podem ser afetadas. A criança negra, pode reagir a tais situações se reprimindo, isolando, ora revidando as agressões atribuídas a elas. A partir de tais comportamentos que os conflitos étnicos podem se reverberar nas relações que as crianças estabelecem com seus pares e adultos. Diante disso, compreende - se que o silenciamento das questões raciais no cotidiano escolar se constitui como dificultador da construção identitária e de relações saudáveis entre as crianças, por conseguinte, de um ambiente propício ao desenvolvimento holístico de todas. Devido às diferentes formas que o racismo pode operar nas instituições de Educação Infantil, faz-se necessário reconhecer a diversidade de corpos que adentram esses ambientes, romper com o silenciamento que se instaurou no cotidiano escolar sobre as questões raciais e reconhecer a multiplicidade racial e cultural. Assim, as professoras dessa faixa etária poderão refletir sobre uma prática antirracista com todas as crianças "à luz da história e das relações sociais, culturais e políticas da sociedade brasileira, [..]" (Gomes; Silva, 2015, p. 16).

Para Abramowicz e Oliveira (2011) é preciso pensar de quais formas e de quais aspectos as crianças negras se apropriam do contexto no qual elas vivem. No caso do cenário brasileiro, marcado pelo processo de escravização, exclusão, criminalização e discriminação dos sujeitos negros, defendem que é preciso:

> [...] pensar outras e novas formas de socialização para a produção de novas crianças e outras infâncias, no sentido de pensar outra forma de educação com crianças pequenas que podem ser informadas a partir de uma sociologia da infância que

> aborde aspectos de nossa realidade social, cultural, econômica e, sobretudo, racial (Abramowicz; Oliveira, 2011, p. 62).

Assim, a possibilidade de que as crianças negras construam positivamente suas identidades têm estreita relação com o rompimento no campo teórico-prático da desigualdade de distribuição de posicionamento, de espaços e de valorização entre crianças de classes e de grupos étnico-raciais distintos. Ouvir a voz da criança negra, dar a vez para que ela se veja representada na rotina escolar, oportuniza vivências que não as façam se sentir menosprezadas por sua cor de pele ou pela textura do cabelo. Pois, "promover uma educação para o entendimento das diferenças étnicas, livre de preconceitos, representa uma possibilidade real da formação de sujeitos menos preconceituosos nas novas gerações" (Cavalleiro, 2003, p. 38).

Pensar em propostas pedagógicas que fomentem de forma positiva o entendimento e conhecimento sobre a história da África, dos africanos e dos seus descendentes que permaneceram no Brasil pós-diáspora, é proporcionar um ambiente de relação ponderada no respeito à diversidade étnica das crianças. Assim como afirma Dias (2012),

> Os pressupostos pedagógicos regem os modos que orientam o fazer e o pensar da educação, referem-se aos elementos essenciais e gerais numa proposta educacional, incluindo a reflexão metodológica acerca dos processos educativos e são pautados em princípios que expressam a concepção de educação e sociedade do profissional da educação (p. 665).

Assim, a criança negra precisa se ver como negra, aprender a respeitar a imagem que tem de si e do outro e ter modelos que confirmem essa expectativa. Os professores/as participam deste processo elaborando e reelaborando significados sobre a infâncias negra. E nesse sentido a descolonização do currículo é colocada como um desafio para a educação escolar. Como afirma Gomes (2012, p.102)

> Muito já denunciamos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos.

Nesses termos, entendemos que desconstruir a percepção de unanimidade presente no padrão socialmente estabelecido como normal, possibilita um olhar para além de um sistema de representação que nos coloniza e nos orienta a assumir determinados papéis na sociedade. Assim, passamos a pensar sobre o lugar das questões raciais no currículo escolar, o qual possui uma presença forte e marcante das culturas hegemônicas, "as vozes que não dispõem de poder são silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular as possibilidades de reação" (SANTOMÉ, 1995 apud GOMES, 2012, p. 104).

Nesse contexto, a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa. Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. “Muitas professoras reconhecem a existência do preconceito racial na sociedade, contudo, negam enfaticamente que esteja presente dentro da escola” (Cavalleiro, 2007, p. 49). Isso revela que existe preponderância do silêncio e da invisibilidade da população negra nas práticas pedagógicas e nos materiais utilizados nas instituições escolares.

Ao negar a existência do racismo na instituição de ensino, as professoras também negam que as práticas discriminatórias possam afetar as crianças e por isso silenciam e admitem como naturais as situações de racismo vividas no ambiente da Educação Infantil, assim “não é só comum, mas constante uma criança se referir a outra por meio de rótulos, tais como: negrinho feio, negrinho nojento, pretinha suja. Diante desses estereótipos as crianças negras são recusadas para formarem par nas filas, brincadeiras, festas, etc.” (Cavalleiro, 2007, p.52).

Ao analisar as relações étnico-raciais no tripé da Educação Infantil, criança-instituição família, Cavalleiro (2007) denuncia que

> [...] o silêncio se torna a arma mais poderosa e eloquente de manutenção das desigualdades, é este mesmo silêncio que promove nas crianças negras uma impossibilidade de construir uma identidade negra positiva e ainda nas crianças brancas constrói um sentimento de superioridade (Cavalleiro, 2007, p.54).

Em tempos de implementação da Lei 10.639/03 cabe perguntar: O que terá mudado? Estão as professoras mais comprometidos em reconhecer e combater comportamentos racistas? De que forma as professoras vêm atendendo a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (1996) alterada pela Lei n°. 10.639/03? Como as professoras percebem as crianças negras que estão sob suas responsabilidades? Assim como afirma Dias (2015), “é preciso questionar as práticas institucionais realizadas na educação infantil” (Dias, 2015, p. 588).

Em outra obra, Dias (2012) assegura que,

> Trabalhar com a diversidade étnico-racial, especialmente na educação infantil, exige, sim, que o professor assuma um compromisso ético e político. Apesar de haver nas propostas oficiais recomendações para que as instituições ofereçam esse tipo de conhecimento, sabemos que incluí-lo nas práticas pedagógicas é romper com a lógica da reprodução do racismo institucional (p. 665).

O trato da questão racial e as mudanças advindas da obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas da educação básica só poderão ser considerados como um dos passos no processo de ruptura epistemológica e

cultural na educação brasileira se esses não forem confundidos com novos conteúdos escolares a serem inseridos ou como mais uma disciplina. É difícil falar do que não se (re)conhece e daquilo que foi silenciado na própria formação. Trata-se de uma (re) construção histórica alternativa e emancipatória, que procura construir uma história outra que se oponha à perspectiva eurocêntrica dominante. O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar (Gomes, 2012).

Nesses termos, ao se tratar da formação inicial docente, é necessário que as Instituições de Ensino Superior implementem e ampliem a descolonização de seus currículos considerando as questões étnico-raciais, de modo que esses profissionais consigam perceber que o modelo de aprendizagem da educação básica brasileira se embasa numa perspectiva racista, fundamentada por ideais ainda colonizadores, oriundos dos países norte-americanos e europeus. Considerando esta lógica,

> A descolonização dos currículos escolares e das práticas, requerem que transgridamos a racionalidade moderna, para instituir um pensamento "pós-abissal", tendo em vista a gestação da perspectiva de educação intercultural crítica, baseada na ecologia de saberes (Candau, 2016, apud Macedo; Macêdo, 2018, p.309).

Ao pensar na descolonização das práticas pedagógicas na educação infantil, precisamos pensar a criança do ponto de vista descolonizado, compreendendo-as como sujeitos autônomos e produtores de culturas infantis. Aqui talvez seja importante destacar que as crianças carregam sobre si a noção de menoridade, com base em um dos dispositivos coloniais mais naturalizados na sociedade: o adultocentrismo, que se estabelece por meio de relações de poder, deslocadas e descentradas por um único conjunto de vetores. O adultocentrismo, assim como todos os demais sistemas hierárquicos de distribuição de poder, tende a contribuir para a reprodução da desigualdade e do preconceito e colabora para manter a ordem vigente (Bujes, 2002).

Em se tratando das crianças negras e no contexto escolar, o papel do adulto é assumido por professoras, as quais passaram por formação inicial nos cursos de licenciatura e aprenderam uma visão única de conhecimento e de mundo, baseada na perspectiva eurocêntrica, a mesma que exclui e marginaliza as populações negras e indígenas. No entanto, as discussões sobre a criança negra nos espaços escolares têm ganhado força e rompendo com essa visão. Mas ainda é preciso potencializar essa questão por meio da formação de professores/as. Fala-se muito que a Educação Básica deve tratar das questões étnico-raciais, mas isso só é possível se os profissionais que atuam nessa etapa da educação estiverem preparados para isso.

Assim como afirma Dias (2015),

> Cada área da diversidade requer instrumentos e ações distintas e só quando tratamos de suas especificidades é possível instrumentalizar os professores e professoras a produzirem um currículo que trabalhe em prol educação e conduza a mudanças concretas no cotidiano das escolas e centros de educação infantil, no que tange às práticas que promovam a inclusão sem discriminação (p. 581).

Do ponto de vista legal, a alteração da LDBEN (Lei 9.394/96) através da sanção da Lei nº 10.639/03, trouxe a necessidade de mudanças substantivas na política de formação inicial e continuada para profissionais de educação e gestores que deverá, de acordo com as prescrições e orientações normativas, contemplar o estudo da diversidade étnico-racial. Como afirma Cavalleiro (2007),

> Promover uma educação para o entendimento das diferenças étnicas, livre de preconceitos, representa uma possibilidade real da formação de sujeitos menos preconceituosos nas novas gerações. A prevenção de práticas discriminatórias requer um trabalho sistemático de reconhecimento precoce da diversidade étnica e dos possíveis problemas que o preconceito e a discriminação acarretam em solo brasileiro, desde a educação infantil (p. 38).

Destacando a Educação Infantil, o processo de contemplação das normativas previstas na lei 10.639/03 apresenta desafios em sua constituição em termos de formação, devido a fatores de toda ordem tais como: as crianças são muito pequenas para entender sobre a questão étnico-racial; há poucos materiais didáticos produzidos especialmente para elas, principalmente para os bebês; há dificuldades de apresentar contos de origem africana e indígena, basta tratar de questões mais gerais como movimento, linguagens, artes, matemática, ciências da natureza, enfim. Essas pontuações denunciam a desconsideração de que os conhecimentos são produzidos a partir de experiências sociais e perpassados pelas clivagens culturais, de gênero, étnico-racial e classe social, por exemplo. Dado esse contexto, perguntamo-nos qual é o lugar da questão racial na educação infantil?

Nesse sentido, uma reflexão inicial é perceber que o trabalho com as questões étnico-raciais na formação de educadores (as) implica tomar conhecimento, entender e deixar-se indagar quanto ao tipo de formação que temos desenvolvido até o momento e, sobretudo questionar o conteúdo dessa formação antes do trabalho com as crianças, podendo começar com essa questão. Se as crianças chegam de suas famílias com suas identidades étnico-raciais em construção é preciso que a escola pense em como trabalhar esses aspectos, nesse sentido "Gestores, professoras e professores responsáveis pela operacionalização da educação infantil precisam investir esforços para que esses valores estejam nas práticas educativas da primeira infância" (Dias, 2015, p. 586).

A discussão de descolonização do saber e do currículo nos leva a pensar nas práticas efetivas para uma educação antirracista. E neste panorama macro, onde a escola está inserida, podemos perceber que essa discussão tem ganhado espaço, tentando legitimar a inclusão da criança negra. E a formação, ou seja, a preparação das professoras para a inclusão dessas crianças é a um caminho para essa descolonização. "Numa nação formada por negros[6], não se pode mais admitir a adoção de conteúdos, projetos pedagógicos e comportamentos que simplesmente ignorem a diversidade étnico-racial que caracteriza a sociedade brasileira" (BENTO, 2011, p. 64).

A Lei 10.639/03 pautou o que muitos livros didáticos deixavam de fora nas escolas: a história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura e o papel do negro na formação da sociedade nacional. Apesar da lei estar focada no Ensino Fundamental e Médio, é necessário trabalhar uma educação antirracista desde a Educação Infantil e ao longo de todo o ano letivo. A escola é um dos lugares mais difíceis para a criança negra, pois é o lugar onde ela começa a aprender sobre história, descobre que os negros chegaram ao Brasil como seres infelizes, cativos, que vieram para servir aos brancos.

Como afirma Dias (2015),

> É necessário pensar o próprio fazer pedagógico com profundo carinho para que disso possa emergir práticas cada vez mais libertadoras. Os indicativos de reflexão, ao serem feitos, podem indicar caminhos inovadores no que diz respeito à implementação da educação das relações étnico-raciais, conforme o previsto nos marcos legais. (DIAS, 2015, p. 590)

Próximo a isto, a Lei nº 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais de 2004 apontam para a escola, o currículo e a formação de professores/as a necessidade de uma construção alternativa da história do mundo, e não só da África. A formação de professores/as para a efetivação dessa lei e para o trabalho com questões étnico-racial é essencial. "A educação infantil não pode esquivar-se do dever de reparar o indivíduo para a existência das diferenças étnicas, já que ela, inevitavelmente, permeará a sua relação com os demais cidadãos" (Cavalleiro, 2003, p. 26). Para tanto, é necessário militância, postura política, professores/as cientes e conscientes do seu papel na promoção de uma educação antirracista e de mudanças efetivas na sua prática pedagógica.

Apesar dos grandes avanços que as Lei 10.639/03 anuncia, mesmo 20 anos depois da sua promulgação enfrentamos dificuldades em colocá-la em prática com efetividade.

---

[6] Segundo o último censo do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), de 2010, 52% da população brasileira se autodeclarou negra ou parda.

2. CARACTERIZANDO O CAMINHO DA PESQUISA

Preciso ser um outro para ser eu mesmo
Sou grão de rocha
Sou vento que descasta
Sou pólen sem insecto
Sou areia sustentando o sexto das árvores
Existo onde me desconheço aguardando pelo meu passado ansiando a esperança do futuro.
No mundo que combato morro.
No mundo porque luto nasço.
Mia Couto (1999)

2.1 A pesquisa qualitativa e o estudo de caso

Este trabalho insere-se no campo da pesquisa qualitativa, que André (1995) apresenta como uma abordagem metodológica que visa explorar e compreender as circunstâncias sociais, culturais e psicológicas dos sujeitos em estudo, tendo em vista a interpretação dos significados, valores, crenças, comportamentos e atitudes que permeiam o seu universo simbólico. Dessa forma, esse tipo de pesquisa se caracteriza pelo uso de técnicas de coleta e análise de dados que privilegiam a profundidade, a subjetividade e complexidade do fenômeno investigado, como: a observação, entrevista, a análise documental, entre outras. Nessa perspectiva, o esforço interpretativo do pesquisador busca descrever e compreender a complexidade de sentidos expressados no objeto de estudo, considerando a subjetividade como uma característica relevante desse tipo de abordagem.

Para Menezes e Silva (2005) pode ser observada uma evidente relação entre o mundo real e o pesquisador, além disso, o pesquisador em sua prática está diante de uma realidade que não pode ser traduzida em números, uma das principais diferenças em relação à pesquisa quantitativa. Mais especificamente,

> há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva (Menezes; Silva, 2005, p.20).

Para Flick (2009), “os critérios centrais da pesquisa qualitativa consistem mais em determinar se as descobertas estão embasadas no material empírico, ou se os métodos foram adequadamente selecionados e aplicados” (p. 24). Nesse contexto, destacamos a importância da pesquisa de campo, sendo esse o momento em que o pesquisador se insere no local onde ocorre o fenômeno social. Segundo Flick (2009), a subjetividade do pesquisador e dos sujeitos investigados são parte do processo da pesquisa, portanto

> As reflexões dos pesquisadores sobre suas próprias atitudes e observações em campo, suas impressões, irritações, sentimentos etc., tornam-se dados de si mesmos, construindo parte da interpretação e são, portanto, documentadas em diários de pesquisa ou em protocolos de contexto (Flick, 2009, p. 25).

Desse modo possibilita o entendimento de que “a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo, a partir das observações retiradas durante a inserção no seu cotidiano evidencia os modos de vida, processos educativos e seus significantes” (André, 1995, p.14). Nesse sentido, a pesquisa qualitativa é especialmente adequada para estudos exploratórios, descritivos, interpretativos e críticos, em que se busca compreender o mundo a partir da perspectiva dos atores sociais. Assim, um ponto fundamental é compreender pela via analítica, as possíveis descobertas em um contexto formado por um conjunto vasto de informações e dados no que se refere a realidade pesquisada (Lüdke; André, 2012).

Sendo esta, uma pesquisa que busca analisar as práticas pedagógicas para a Educação das Relações étnico-raciais na Creche Municipal Ricardina São Pedro em Santo Estevão-Bahia, com vistas ao fortalecimento da identidade racial de crianças negras adotamos uma das perspectivas da pesquisa qualitativa, qual seja: o estudo de caso. Trata-se de uma prática que tem origem na tradição médica, estando mais aproximado de uma análise holística do que uma técnica específica, ao ter como objetivo uma análise que seja a mais completa possível e pode ter como objeto de estudo um indivíduo, uma família ou uma instituição (Goldenberg, 1997), ou então ainda um programa ou evento.

Nesse sentido, aquilo que se descreve por caso, representa um acontecimento ou fenômeno, considerando que um estudo de caso remete a uma metodologia voltada ao estudo desse fenômeno, o que pode ser feito com base em uma série de técnicas distintas. Tendo como objetivo a exploração de fenômenos da vida real cujos limites são difusos, necessitando preservar a unidade do objeto estudado, e descrever a situação atual de fenômeno investigado, e explicar as suas variáveis causais (Pereira *et al*, 2018).

A abordagem do estudo de caso está presente há muito tempo nos livros de metodologia da pesquisa educacional, objetivando o estudo descritivo de uma unidade, uma

escola, um professor ou aluno, ou então ainda uma sala de aula inteira (André, 1995). De acordo com Yin (2010), esse tipo de estudo tem como proposta a seleção de uma unidade, na forma de instituição ou indivíduo a ser investigada em maiores detalhes e aprofundamentos. Nessa perspectiva se justifica quando a questão de pesquisa envolve a explicação de circunstâncias, ou então quando exige uma profunda descrição do contexto envolvido, ou então quando se pretende lidar com eventos contemporâneos dos quais não se tem controle, ou ainda quando a quantidade de sujeitos não oferece contribuições adicionais à questão estudada, o que torna o estudo de caso uma alternativa viável (Yin, 2010). Pozzebon e De Freitas (1998) apresentam as seguintes razões que justificam a opção pelo estudo de caso, a saber:

i. A possibilidade de estudar sistemas de informação no ambiente natural, de aprender sobre o estado-da-arte e de gerar teorias a partir da prática;
ii. A possibilidade de responder a perguntas do tipo como? e por quê? ou seja, compreender a natureza e a complexidade do processo em jogo;
iii. A possibilidade de pesquisar uma área na qual poucos estudos prévios tenham sido realizados.

Em resumo, Yin (2010) define estudo de caso como investigação empírica que visa compreender com maior nível de profundidade um dado fenômeno, sendo uma abordagem de grande valia quando os limites entre o fenômeno e o contexto se mostram difusos. Pozzebon e De Freitas (1998) apresentam questionamentos que contribuem para atestar a pertinência da realização de um estudo de caso (Quadro 1).

Quadro 4 – Questionamentos que atestam a pertinência do estudo de caso

Pergunta	**Resposta**
O fenômeno de interesse pode ser estudado fora de seu ambiente natural?	Não. Um ambiente natural rico é considerado fértil para a geração de teorias.
O estudo focaliza eventos contemporâneos?	Sim. A metodologia *case* é claramente útil quando o ambiente natural é necessário e quando foca evento contemporâneo.
O controle ou a manipulação dos sujeitos ou eventos é necessária?	Não. Quando pessoas ou eventos devem ser controlados ou manipulados no curso de um projeto de pesquisa, o estudo de caso não é recomendável.
O fenômeno de interesse tem uma base teórica estabelecida?	Não. O fenômeno estudado, não apoiado por forte base teórica, deve ser verdadeiramente perseguido pela pesquisa.

Fonte: Pozzebon e De Freitas (1998)

Para Buss-Simão (2013) a introdução do estudo de caso no campo das pesquisas educacionais tem se mostrado intensa, considerando que se colocar no lugar do outro requer a identificação da centralidade das relações. Entretanto, a construção destas relações e interações nem sempre pode ser delimitada dentro de um tempo específico e determinado. E como resultado, o papel do pesquisador representa um ponto chave, considerando que uma das prerrogativas desse estudo diz respeito a necessidade do pesquisador se aproximar dos sujeitos pesquisados.

Portanto o estudo de caso envolve a coleta e análise de dados sobre uma ou mais pessoas, grupos, processos ou eventos e tem por objetivo uma compreensão mais profunda dos comportamentos, pensamentos, percepções e/ou processos envolvidos em um determinado contexto, a seguir contextualizaremos o cenário da pesquisa, bem como os seus participantes.

2.2. Cenário da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada no Município de Santo Estevão – Bahia, entre 2022 e 2023, que faz parte do Vale do Paraguaçu, com uma população de 52.186 habitantes de acordo com a estimativa populacional em 2013, distribuídos em 366,597 km² de área e localizado a 157 km da capital[7] baiana. Geograficamente, está às margens da BR 116, na Microrregião de Feira de Santana, tendo como municípios vizinhos\; Ipecaetá, Rafael Jambeiro, Antônio Cardoso, Castro Alves e Cabaceiras do Paraguaçu. Possui uma geografia semelhante à de estados como Goiás e Tocantins, por ser de topografia plana. Sua urbanização é maior que 50% da população total.

Quanto ao universo educacional, a rede municipal conta com 36 escolas e aproximadamente 8.932 alunos, segundo dados da matrícula em 2023. A Educação Infantil, especificamente, conta com um público de 1.946 crianças distribuídas em 24 escolas e 03 creches.

A Comunidade da Conga fica situado à 08 km de distância da sede do município de Santo Estevão, às margens da BR 116 Sul que liga Santo Estêvão a Feira de Santana, próximo ao Posto Pau de Vela[8], e tem a economia voltada principalmente para a pecuária e agricultura,

---

[7] Disponível em https://www.santoestevao.ba.gov.br/historia.

[8] A empresa **Posto Pau De Vela**, localizada no bairro Sede, em Santo Estêvão-BA foi fundada em 2011. A atividade principal da empresa é o Comércio Varejista de Combustíveis Para Veículos Automotores. Disponível em: https://w ww.diariocidade.com/ba/santo-estevao/guia/posto-pau-de-vela-13748838000100/. Além de existir

destacando-se o plantio de milho, feijão, mandioca e fumo. A população conta com um contingente de 4.625 moradores, segundo dados fornecidos pela equipe da Secretaria Municipal, em agosto de 2022, através da Agente Comunitário de Saúde (ACS) que atende à comunidade. Há um número considerável de trabalhadores da fábrica de calçados DASS[9], agricultores, mecânicos e profissionais autônomos sem renda comprovada em carteira de trabalho (principalmente mecânicos que trabalham às margens do posto). Contudo, ainda é grande o número de desempregados e com renda inferior a um salário-mínimo, muitas famílias da comunidade vivem em vulnerabilidade social, tendo o sustento garantido apenas pelo Bolsa Família[10]. De modo que se trata de uma comunidade empobrecida, formada por uma população com 96% de negros, ou seja, aqueles que se autodeclaram pretos e pardos.

Estas informações acima corroboram com o que declara Rosemberg (2012, p. 31) que:

> [...] considero que, para se chegar no cerne da manutenção das desigualdades raciais no plano material, não se pode afastar a idéia de que grande percentual de negros no Brasil é pobre, e grande percentual de pobres no Brasil é negro. Pensar, simultaneamente, em condição sócio-econômica e pertença racial para entender o racismo estrutural-material e simbólico é necessário no caso brasileiro, pois não tivemos, após a abolição da escravidão, um sistema de classificação racial legal-oficial sustentando um sistema de segregação racial formal, legal.

Nesse contexto se encontra a Creche Municipal São Pedro de Moura. Uma comunidade maioritariamente negra, conhecida como Comunidade Conga. Após procurar em livros, *sites* e tentar manter um diálogo com pessoas da comunidade que contam histórias sobre a cidade de Santo Estevão, constatamos que há poucos registros da origem dessa Comunidade. Assim, entre os desafios desta pesquisa se encontra o esforço para buscar promover a visibilidade de uma comunidade negra e rural, que tem a sua história silenciada, provocando esquecimentos e/ou apagamentos das memórias. Para tanto recorremos a uma das suas moradoras mais antiga, a fim de coletar informações que possibilitassem conhecer, ainda que de forma breve, a história da comunidade. Dados na Secretaria Municipal de Saúde e ao

---

diversas oficinas ao seu redor, com serviços ofertados aos caminhoneiros e turistas que trafegam na BR 116, essas oficinas por anos é a principal renda de muitos dos moradores da Comunidade Conga.

[9] A empresa Dass Nordeste Calcados e Artigos Esportivos S.A. fundada em 22/11/2000 e está cadastrada na Receita Federal com atividade fim de Fabricação De Calçados De Couro. Disponível em: https://www.solutudo.com.br/empresas/ba/sto-estevao/fabricas-de-calcados/dass-nordeste-calcados-e-artigos-esportivos-s-a-11071089 Acesso em: 14 jan.2023.

[10] O Bolsa Família é um programa de transferência direta de renda com condicionalidades, que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza. O Programa integra a Fome Zero que tem como objetivo assegurar o direito humano à alimentação adequada, promovendo a segurança alimentar e nutricional e contribuindo para a conquista da cidadania pela população mais vulnerável à fome. Disponível em: https://cps.fgv.br/bolsa-familia-o-que-e-e-como-funciona Acesso em: 14 jan.2023.

Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal José de Jesus Rocha, a mais antiga desse local, também nos subsidiaram nesta busca.

A Creche Municipal Ricardina São Pedro de Moura se constitui em um espaço com a construção do seu prédio iniciada em 2014 e concluída em 2016, porém, não entrou em funcionamento imediato. Em 2020 passou por algumas reformas em sua estrutura física, e foi autorizada a funcionar através da resolução n°. 504/20 de 30 de junho de 2020. Dessa forma, em janeiro de 2021, finalmente foi inaugurada (Imagem 3) iniciando às atividades pedagógicas, de forma não-presencial, pois, encontrávamos em período pandêmico causado pela COVID-19, e as aulas presenciais não estavam sendo prestadas em nenhuma escola do município.

Imagem 1- Foto da creche no dia da sua inauguração

Fonte: Arquivos da Instituição

Nos anos de 2022 e 2023 temos os seguintes quadros de funcionários e crianças na creche.

Quadro 5 - Dados sobre pessoal da creche – 2022

Crianças	Turmas	Professores	Assistentes
60	04 (sendo 1 turma com crianças de 1 ano, 1 turma com crianças de 2 anos e 2 turmas com crianças de 3 anos)	04	08

Quadro 6 - Dados sobre pessoal da creche – 2023

Crianças	Turmas	Professores	Assistentes
71	05 (sendo, 2 turmas com crianças de 1 anos, 2 turmas de 02 anos e 1 turma de 3 anos)	05	11

2.3 Perfil dos participantes da pesquisa

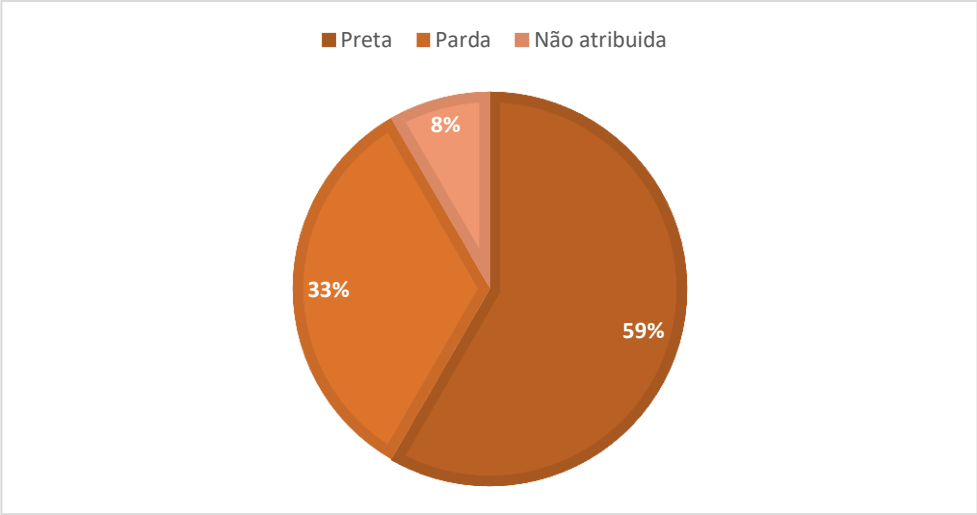
A turma escolhida para desenvolver a pesquisa é formada por crianças na faixa etária de três anos de idade composta por 12 crianças (06 meninas e 06 meninos). A escolha desse público se deu baseada na concepção de que, segundo Finco e Oliveira (2011), a construção da identidade se inicia aproximadamente nos primeiros meses de vida, onde as crianças aprendem no convívio social os significados de serem meninas ou meninos, negras ou brancas e experimentam nas relações do cotidiano da creche, onde a condição social de ser criança dar continuidade a todos os momentos conseguintes, evidenciando as experiências adquiridas no convívio, provocando assim a busca por novos conhecimentos e aprendizagens.

Escolher essas crianças justifica-se também pelo tempo em que estão em convívio social com os adultos sendo três anos um período razoável para que possamos perceber como a valorização da identidade racial acontece a partir de situações variadas, das brincadeiras e conhecimentos que vão adquirindo no dia a dia seja no contexto familiar e/ou escolar. Nesses termos, participam também desse processo de pesquisa uma professora e duas assistentes pedagógicas dentro das suas relações de convívio diário. É importante ressaltar que apesar das assistentes participarem das atividades diárias com as crianças, se caracterizam como profissionais que cuidam, visto que todas as atividades são executadas exclusivamente pela professora regente. Porém, entendemos que este binômio não se exclui pois, quem cuida, educa e quem educa, cuida. “Foi nesse sentido que se recorreu ao termo utilizado em inglês educare - que significa educação e cuidado ao mesmo tempo. Como não temos estas duas palavras em uma só em português, foi feita uma opção pela utilização dos termos educar e cuidar” (Cerisara, 1999, p. 07).

Quanto ao perfil das participantes da entrevista semiestruturada, contamos com a Diretora da instituição, mulher de 31 anos, preta, efetiva da rede de ensino, pedagoga com especialização em psicopedagogia, em gestão e coordenação escolar e em inclusão e diversidade na educação. Tendo atuado por 10 anos como professora, 04 anos como coordenadora pedagógica e atuando na gestão da creche há 03 anos. A Coordenadora Pedagógica, mulher de 38 anos, parda, na condição de contratada, pedagoga com especialização em coordenação pedagógica e especialização em anos iniciais e educação infantil. Tendo atuado como professora por 19 anos e há 01 ano como Coordenadora da Creche. Quanto a Professora da turma, é uma mulher de 26 anos, parda, na condição de contratada, pedagoga e atua como professora há 03 anos, sendo 02 anos na Creche Ricardina.

Aqui, há um recorte da identificação racial exclusivamente das crianças da turma pesquisada, a partir dos dados informados no ato da matrícula em entrevista realizada pela Creche com as responsáveis pelas crianças da turma. Ao consultar as fichas de matrícula de cada uma delas, foi possível observar que, assim como toda a creche, a turma é constituída por um público negro, visto que, 07 das crianças são identificadas como pretas, 04 como pardas e uma não identificada, assim como nos mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 1 – Perfil racial das crianças da turma pesquisada



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora nas fichas de matrícula das crianças – 16/08/22

Diante das informações, é possível notar que as famílias conseguem fazer uma leitura social em relação à cor / raça das crianças, visto que, ao observar as crianças da creche foi possível estabelecer relação das características fenotípicas das crianças com as informações encontradas nas fichas de matrículas. No entanto, a heteroatribuição do pertencimento étnico-racial pelos pais não nos permite afirmar que essa identificação implica na construção identitária da criança, posto que, quando não há uma compreensão da experiência racial a heteroatribuição da família pode ser prejudicial para a construção de uma identidade positiva para uma criança negra, porque, pode perpetuar estereótipos e preconceitos raciais.

Além disso, a heteroatribuição pode levar a uma negação ou minimização da identidade negra da criança, o que é possível fazê-la se sentir invisível ou desvalorizada. Por outro lado, a autoidentificação permite que a criança negra construa uma identidade positiva baseada em sua própria experiência e cultura. No entanto, para essa representação é preciso o apoio e o reconhecimento da família e da comunidade, para que ela se sinta confiante e empoderada para autoafirmar e celebrar a sua identidade negra. Dessa forma, a educação infantil atua na base da formação humana e na construção das diferentes identidades, pois

cada pessoa possui características diferentes que precisam ser respeitadas, valorizando as diferenças de cada um.

Assim, a turma escolhida para o desenvolvimento da pesquisa foi um (01) Grupo – B, com crianças de três (3) anos, (turma formada por 12 crianças - 06 meninas e 06 meninos). Ainda fizeram parte da pesquisa a professora dessa turma, a coordenadora pedagógica e a diretora da instituição, caracterizados no quadro a seguir:

Quadro 7 – Perfil dos Participantes da Pesquisa

Função	Idade	Sexo	Raça/cor	Formação	Tempo de atuação / Vínculo
Diretora	31 anos	Feminino	Preta	Pedagoga, com especialização em psicopedagogia; em gestão e coordenação escolar; E em inclusão e diversidade na educação.	10 anos como professora; 04 anos como Coordenadora Pedagógica; 03 anos como Gestora na Creche. Efetiva.
Coordenadora Pedagógica	38 anos	Feminino	Parda	Pedagoga, com especialização em coordenação pedagógica; especialização em anos iniciais e educação infantil.	19 anos como professora; 01 ano como Coordenadora da Creche. Contratada.
Professora	26 anos	Feminino	Parda	Pedagoga.	03 anos como professora; 02 anos como professora na Creche. Contratada.
12 Crianças	03 anos	06 Feminino 06 Masculino	07 Pretos 04 Pardos 01 não declarado	_____	

Fonte: Elaborado pela autora com os dados da pesquisa, 2023

A seleção dos sujeitos adultos se deu pela atuação de cada um na instituição pesquisada, objetivando envolver além da professora e sua respectiva turma, construir um olhar sobre as percepções da equipe gestora da creche, pois entendemos que uma gestão escolar não se faz na pessoa da diretora, mas de uma equipe que envolve também a coordenação.

Na creche existem duas (2) turmas com crianças de três (3) anos. Selecionamos de forma aleatória uma das turmas e sua respectiva professora para fazer parte da pesquisa.

2.4 Instrumentos para produção dos dados

Quanto à produção dos dados, adotamos a observação participante, a análise documental e a entrevista semiestruturada, visando atender aos objetivos específicos deste estudo. Assim, a pesquisa se divide em três etapas, a saber: observação participante e

entrevista semiestruturada, com o objetivo de identificar as práticas pedagógicas para a educação para as relações étnico-raciais na creche, analisando as contribuições para o fortalecimento da identidade racial de crianças negras. E análise de documentos normativos da Educação Infantil do município e da instituição pesquisada buscando discutir aproximações e distanciamentos da proposta de educação para as relações étnico-raciais recomendadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em especial aquelas voltadas para o fortalecimento da identidade racial, visando atender a Lei 10.639/03.

Para utilização dos instrumentos e efetivação da coleta de dados, assim como preconiza o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e com a finalidade de garantir que os participantes da pesquisa estavam cientes dos objetivos, procedimentos e riscos envolvidos na mesma, bem como em participar voluntariamente, foi assinado pela diretora da instituição o Termo de Autorização para Coleta de Dados. Utilizamos ainda do Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE), o qual foi assinado pelos familiares das crianças observadas e pelas pessoas entrevistadas na pesquisa. Vale ressaltar, que essa é uma medida ética e legal importante para proteger a integridade física, psicológica, social e garantir o anonimato dos sujeitos da pesquisa. Além disso, a assinatura do termo permite que se cumpra os requisitos legais e normativos para a realização de estudos científicos.

Neste sentido, Kramer (2002) reconhece que a despeito da contribuição positiva que uma pesquisa pode oferecer para uma intervenção, pelo fato de a pesquisa estar lidando com crianças e pessoas públicas, é importante tomar medidas a fim de evitar expor os participantes da pesquisa a qualquer tipo de risco em decorrência da exposição de sua privacidade.

2.4.1 Observação Participante

Optamos pela observação participante, por se tratar segundo André (1995) do “meio mais eficaz para que o pesquisador se aproxime dos sistemas de representação, classificação e organização do universo estudado” (p. 38). Para tanto foram realizadas 23 visitas na Creche Municipal Ricardina São Pedro de Moura, com carga horária de 8h semanais, no período de março a outubro de 2022, totalizando184 horas.

As observações têm o objetivo de identificar as práticas pedagógicas de educação para as relações étnico-raciais na creche, por meio da análise do cotidiano em uma sala de aula. Para Lüdke e André (2012), observar as experiências diárias dos sujeitos é um meio de se

apreender sua visão de mundo, e mais especificamente, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca, bem como suas próprias ações neste meio. Nessa perspectiva, observamos as crianças em toda a sua rotina durante a estadia na creche, bem como as práticas adotadas pela professora e anotamos no diário de campo, pois, segundo Campos *et al* (2021) é um instrumento adequado para o registro das percepções obtidas em um estudo de caso, permitindo a organização dos dados relacionados com o objeto de estudo da pesquisa.

Cabe salientar que para Kramer (2002) o desenvolvimento de um referencial teórico que concebe a infância como categoria social e que entende as crianças como cidadãos e sujeitos da história, bem como pessoas que produzem cultura, requer do pesquisador a compreensão de que o fato de as crianças gostarem de aparecer e ser reconhecidas não significa que é válido ou lícito expô-las. Portanto, não se trata aqui de uma alegação de que a participação das crianças e das profissionais da creche possam expô-las a algum risco. A questão é resguardar as participantes observando os princípios éticos, que diz respeito principalmente às relações étnico-raciais. Assim, compreende-se a pertinência de omitir os nomes das crianças e das professoras, que serão identificados, quando necessário, pelas suas iniciais, deixando evidente a preservação as identidades dos participantes da pesquisa.

Nesse sentido construímos um roteiro de observação a partir do que preconizam os documentos oficiais já discutidos neste trabalho, sobre a Educação Infantil, considerando sobretudo o processo de afirmação de identidades, historicamente negadas ou distorcidas, das crianças negras que, de alguma forma, sofrem discriminação racial ou étnica, bem como referendada pelos objetivos da pesquisa.

Importa destacar a importância da lei 10.639/03 e as recomendações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana aos “sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, Educação Superior” (Brasil,2004, p.23). De modo que em se tratando do “fortalecimento de identidades e de direitos” devem se orientar para:

> - o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida;
> - o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas;
> - o esclarecimentos a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal; - o combate à privação e violação de direitos;
> - a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais;
> - as excelentes condições de formação e de instrução que precisam ser oferecidas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em todos os estabelecimentos, inclusive os localizados nas chamadas periferias urbanas e nas zonas rurais. (Brasil,2004, p.19)

Prado (2009) considera que o desenvolvimento de uma observação participante juntamente com as crianças no ambiente escolar é uma possibilidade de acesso à perspectiva das crianças pequenas, pois, um acompanhamento atento às rotinas das crianças na escola representa uma oportunidade de observar as falas, as produções, brincadeiras e momentos que embora efêmeros, contribuem para identificar como as crianças interpretam o mundo do qual pertencem.

2.4.2 Entrevista semiestruturada

A escolha pela entrevista semiestruturada se justifica por considerar técnica de coleta de dados mais aberto e possibilita o não engessamento do entrevistado com questões fechadas, sendo que o roteiro de entrevista tem o objetivo de auxiliar o entrevistador a conduzir a entrevista e obter as informações que atenda ao seu objeto de estudo.

Assim, realizamos uma entrevista semiestruturada com a diretora, a coordenadora pedagógica e a professora, com o intuito de analisar as contribuições das práticas pedagógicas para o fortalecimento da identidade racial das crianças. Foram efetuadas duas entrevistas com cada uma dessas profissionais, uma entre os meses de agosto e outubro de 2022 e outra em abril de 2023.

Minayo (2012) considera ser inviável desenvolver um trabalho de campo sem uma observação e uma entrevista, e de acordo com Gondim e Fraser (2003), a entrevista na pesquisa qualitativa, ao focar na fala dos atores sociais, torna possível alcançar uma compreensão mais aprofundada da realidade humana pela análise dos discursos, uma proposta que se mostra muito oportuna para propostas de pesquisa que tem por objetivo entender como as pessoas percebem o mundo.

Em outras palavras, a entrevista realizada no âmbito de uma pesquisa contribui para o acesso direto ou indireto de opiniões, crenças, valores e significados que as pessoas atribuem a si, aos outros e ao mundo que as circunda (Godim; Fraser, 2003). O que reforça a importância da observação participante para a presente pesquisa, ao representar uma oportunidade de se perceber e observar as relações que as crianças estabelecem dentro do contexto das relações étnico-raciais. Considerando que:

> [...] sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras

> palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola. (Brasil, 2004, p.13)

Optou-se pela entrevista pela oportunidade de estabelecer relações com o que foi identificado por meio da observação participante e análise documental, ou então contrastar e/ou conciliar com o que diz a literatura. De todo modo, a realização de uma entrevista tende a contribuir para atualizar o tema em questão. De acordo com Lüdke e André (2012), a entrevista traz a possibilidade de corrigir, esclarecer ou perceber informações acerca do fenômeno analisado, cabendo ao pesquisador prestar atenção em relação a gestos, expressões, entonações, sinais não-verbais e alterações de ritmo pela sua participação na compreensão e validação do que foi dito (Lüdke; André, 2012).

> Em princípio, o pesquisador entrevista as pessoas que parecem saber mais sobre o tema estudado do que quaisquer outras. Acredita-se que essas pessoas estão no topo de uma hierarquia de credibilidade, isto é, o que dizem é mais verdadeiro do que aquilo que outras, que não conhecem tão bem o assunto, diriam. Na verdade, o pesquisador não deve se limitar a ouvir apenas estas pessoas. Deve também ouvir quem nunca é ouvido, invertendo assim esta hierarquia de credibilidade (Goldenberg, 1997, p.85).

Compreende-se que entrevistas com professores representam um ponto fundamental para se obter compreensões de suas práticas e formas de se pensar o pedagógico no âmbito da educação infantil e como forma de buscar respostas para as questões da pesquisa. Para este fim, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, gravadas e, posteriormente, transcritas com a devida autorização prévia das participantes.

A entrevista semiestruturada representa uma possibilidade de identificar também as concepções das professoras (aqui inclui-se também a diretora e a coordenadora) em relação a Educação das relações étnico-raciais, e as implicações teóricas e metodológicas deste tema para a sua prática pedagógica, e a importância do tema para a educação infantil. A realização desta etapa contou com a construção de um roteiro a fim de que a troca de informações entre entrevistadora e entrevistadas transcorresse sem sobressaltos, sem, no entanto, tornar o roteiro um entrave para que as entrevistadas não se sentissem livres para relatar suas experiências e percepções em relação ao tema em questão. Em sua obra, Goldenberg (1997) apresenta algumas vantagens da entrevista, quais sejam: permite coletar informações daqueles/as que não sabem escrever; As pessoas costumam ter maior paciência e motivação para falar do que para escrever; oferece maior flexibilidade para garantir a resposta desejada; pode-se observar

o que diz o entrevistado e como diz, verificando as possíveis contradições; instrumento mais adequado para a revelação de informação sobre assuntos complexos, como as emoções; permite maior profundidade; permite estabelecer uma relação de confiança e amizade entre pesquisador-pesquisado, propiciando o surgimento de outros dados.

2.4.3 Análise Documental - Documentos normativos da Educação Infantil de Santo Estevão e da Creche

O desenvolvimento da presente pesquisa, também suscita uma etapa formada por documentos normativos da Educação Infantil, cuja proposta é a possibilidade de se complementar as informações obtidas por meio de outras abordagens. “A análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (Lüdke; André, 2012, p. 38).

Buscando complementar as informações obtidas através da observação participante e entrevista semiestruturada, analisamos os seguintes documentos: O Referencial Municipal da Educação Infantil de Santo Estevão, construído em colaboração com os professores da rede de ensino no ano de 2019/2020; O PPP da creche, construído em colaboração com a comunidade escolar no ano de 2022; e o Projeto de Leitura “Raízes: Histórias que contam” desenvolvido durante o ano letivo de 2022. Compreende-se que essa análise representa uma possibilidade de analisar aproximações e distanciamentos entre esses documentos e as práticas pedagógicas identificadas tanto na observação como nas entrevistas com as participantes da pesquisa.

Estes documentos requerem, por meio da análise, identificar nas práticas pedagógicas os elementos fundamentais para afirmação e fortalecimento de identidades, bem como a ruptura com estereótipos que provocam a construção de imagens negativas dos negros, inclusive, porque a Creche está localizada numa comunidade negra da zona rural.

2.5 Perspectiva de análise dos dados

A Análise de Conteúdo foi aplicada nos dados recolhidos pela observação participante, dos documentos e pela entrevista semiestruturada. Segundo Bardin (2011), esse tipo de análise se concentra na interpretação e compreensão do significado do conteúdo textual, visual ou auditivo. Ela envolve a codificação e categorização sistemática do conteúdo, geralmente por meio de *software* de análise de dados, para identificar padrões, temas e

sentimentos subjacentes. Dessa forma, tem sido comumente usada em pesquisas nas áreas de comunicação, psicologia, sociologia, ciência política e educação, para explorar as perspectivas, opiniões e experiências dos participantes em um conjunto de dados.

Para Bardin (2011), se trata de um conjunto de técnicas de análise da comunicação destinadas a analisar a inferência de conhecimentos relacionados às condições de geração e recepção de mensagens, feito por meio do procedimento do sistema e da descrição objetiva do conteúdo das mensagens. Portanto, as atividades de Análise de Conteúdo consistem em um conjunto de ferramentas metodológicas que se propõem a analisar as diferentes contribuições de conteúdos orais ou não verbais por meio da sistematização de métodos de análise de dados (Sousa; Santos, 2020).

O Quadro 3 apresenta algumas das características da Análise de Conteúdo, segundo Rocha e Desdará (2005).

Quadro 8 – Características da Análise de Conteúdo

Objetivo da pesquisa	Captar um saber que está por trás da superfície textual
Eu pesquisador	Espião da ordem que se propõe a desvendar a subversão escondida; leitor privilegiado por dispor de "técnicas" seguras de trabalho
Concepção de texto	Véu que esconde o significado a intenção do autor
Concepção de linguagem	Reprodução e disseminação de uma realidade *a priori*
Concepção de ciência	Instrumento neutro de verificação de uma determinada realidade

Fonte: Rocha e Desdará (2005)

Para Leite (2017), a Análise de Conteúdo permite analisar comunicações ou textos, possibilitando ao pesquisador identificar a multiplicidade de significados presentes no objeto de estudo. Segundo De Sousa e Dos Santos (2020), dividida em três fases principais, que nesta pesquisa organizamos da seguinte forma: a pré-análise, constituída pela observação participante; a exploração do material a qual se deu na realização das entrevistas buscando a ampliação do campo observado; e a posterior classificação ou codificação e processamento dos resultados, momento em que todas as informações são analisadas a partir da categorização dos dados coletados, capacitando os pesquisadores a raciocinar e interpretar. Cabe ao pesquisador compreender o sentido da comunicação, principalmente para evitar informações e significados despercebidos, ou seja, destacar o sentido presente em segundo plano.

Segundo Bardin (2016), esse tipo de análise é comumente utilizado para analisar textos, vídeos, áudios, imagens, no intuito de compreender as formas de comunicação, interpretação e representação social presentes nos dados coletados. Para tanto, em se tratando da pesquisa qualitativa envolve a interpretação do conteúdo para identificar padrões, temas e

significados subjacentes, por meio de técnicas de codificação e categorização para descrever e interpretar o conteúdo de forma mais aprofundada.

Assim esse tipo de análise pode ser usado na pesquisa do tipo estudo de caso, permitindo examinar e interpretar dados qualitativos, incluindo os documentos da instituição, as anotações do Diário de Campo, as transcrições das entrevistas com as profissionais. Para tanto, o pesquisador pode selecionar uma amostra de documentos ou materiais a serem analisados e, em seguida, extrair dados relevantes sobre o caso em questão, fornecendo elementos valiosos sobre os processos, eventos e resultados do estudo, bem como sobre as percepções e opiniões dos participantes envolvidos.

Mais precisamente, Leite (2017) argumenta que o propósito da análise de conteúdo é expressar uma compreensão de um fenômeno, considerando que tal análise é baseada no objeto de estudo. Portanto, seu principal objetivo não é criticar proposições, mas desenvolver uma compreensão profunda do assunto em questão por meio do esforço de descrição e explicação.

3. UMA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA CRECHE RICARDINA

A melhor abordagem seria aquela que combina a aceitação da identidade humana genérica com a aceitação da identidade da diferença.

Kabengele Munanga (2022)

Neste capítulo apresentamos como as relações étnico-raciais estão constituídas nos documentos normativos da educação infantil do município e nas práticas pedagógicas na Creche Municipal Ricardina São Pedro de Moura, a partir da análise dos dados coletados durante a pesquisa. Sendo este um estudo de caso, dentro da perspectiva da pesquisa qualitativa, fizemos observação da prática da professora e entrevistas semiestruturada com a diretora, com a coordenadora pedagógica e com a professora da creche, relacionando-os com as práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição, analisando como estas contribuem para o fortalecimento da identidade racial das crianças negras.

Os dados coletados e analisados a partir da Análise de Conteúdo nos ajudam a pensar como se constrói uma educação para as relações étnico-raciais na creche a partir dos objetivos quais sejam: geral analisar a construção de uma educação para as relações étnico-raciais na Creche Municipal Ricardina São Pedro em Santo Estevão-Bahia, com vistas ao fortalecimento da identidade racial de crianças negras. Específicos buscamos: identificar e analisar as discussões sobre as relações étnico-raciais presentes nos documentos normativos da creche, bem como nas falas dos profissionais envolvidos na pesquisa sobre a temática; identificar, a partir do cotidiano da creche práticas pedagógicas adotadas que valorizem a identidade das crianças negras.

Para tanto, o capítulo está organizado em três seções: conga – da fonte à comunidade, que aborda um pouco da história local; A história da creche que está atrelada a história da comunidade; A seção que aborda o processo de fortalecimento da identidade negra no contexto da Creche Ricardina e, por fim, a seção por uma educação para as relações étnico-raciais na creche: entre o escrito, o dito e a prática pedagógica.

3.1. Conga[11] - da fonte à comunidade

[11] Projeto na Fazenda Conga resgata valores culturais e estreitam laços da comunidade. A Associação Cultural Sem Preconceito na Conga promove leituras e projetos sociais com o objetivo de não deixar as tradições da comunidade Conga, no município de Santo Estevão morrerem. Isso se tornou uma missão para os integrantes da Associação Cultural Sem Preconceito na Conga, que atua desde 2009 promovendo os valores culturais da região

Mesmo não sendo objetivo da pesquisa pesquisar a história da comunidade do Conga, consideramos pertinente aprofundar um pouco mais sobre esta comunidade. Este termo Conga também pode ter relação com a história da Congada que se constitui em uma mistura das festas trazidas pelos negros escravizados com a religiosidade cristã praticada na colônia. No entanto, suas origens remontam à própria África, quando os súditos faziam o Cortejo aos Reis Congos, a fim de agradecer os seus governantes[12].

A Comunidade Conga está localizada no município de Santo Estevão, a busca por sua história foi um dos desafios desta pesquisa, porque fiz uma busca em variadas publicações sobre esse município, sem, contudo, encontrar nenhuma informação que indicasse a sua origem. Então, investiguei, com alguns residentes da comunidade, sobre quem era a moradora mais antiga que pudesse relatar sobre histórias do surgimento da Conga. Uma pessoa conhecida me conduziu até a uma senhora, que tinha esses conhecimentos.

Encontrei a senhora Jermina do Amor Divino[13], uma mulher negra, com 87 anos residente desde o nascimento na comunidade da Conga, que com muita dificuldade e poucos detalhes, devido aos lapsos de memória, contou o que sabia sobre a história da localidade. Ao contar como foi sua infância, relata o trabalho difícil na roça e a falta de oportunidade de ir para a escola: "*Eu não achei escola não, minha escola foi a 'inchada". Meu pai não se importava para colocar na escola. De um tempo pra cá que ficou bom, antes dos meninos 'caminhar' já estão na escola" (Jermina do Amor Divino, em entrevista concedida a pesquisadora, 07.08.2022).*

Então, pode-se considerar que a comunidade surge a partir de moradores rurais pobres e negros que trabalhavam na roça e o acesso a escola não estava num horizonte possível a todos. Ao ser perguntada sobre a descendência negra dos primeiros moradores. Dona Jermina diz já não se lembrar muito das primeiras pessoas, mas cita alguns nomes, como: Vitor da Conga e Seu André Rezador, como referências na construção das primeiras famílias da comunidade. "*Eles foram homens negros que viviam da roça, plantando fumo, feijão e*

---

através de leituras e projetos sociais. No Conexão Bahia de sábado, Aldri visitou a sede do projeto e conheceu os personagens que estreiam os laços da comunidade da Conga. "Se a gente não resgatar, não lembrar dessa cultura, quem nascer hoje ou amanhã não vai saber, porque não vai ter ninguém para lembrar, para contar essa história", disse a coordenadora do projeto Francisca Souza. Disponível em: https://redeglobo.globo.com/redebahia/conexao-bahia/noticia/projeto-na-fazenda-conga-resgata-valores-culturais-e-estreitam-lacos-da-comunidade.ghtml. Acesso em: 03 jul. 2023.

[12] Disponível em https://brasilescola.uol.com.br/cultura/congada.htm. Acesso em: 03 jul.2023.

[13] Preferimos utilizar o nome real da entrevistada como forma de reconhecimento da sua identidade, uma vez que é uma das moradoras mais velhas da comunidade e a conversa foi autorizada por seu filho, que acompanhou todo o relato. Utilizamos também o nome real da moradora por ter tido a autorização do seu filho.

mandioca. Os meios de sobrevivência eram esses naquela época" (Jermina do Amor Divino, 07.08.2022).

Durante essa entrevista, foi possível constatar que o nome da comunidade surgiu a partir de uma fonte de água, advinda de uma bica, que foi nomeada como Conga, onde as pessoas que moravam ao redor sobreviviam dessa água.

> *A fonte abastecia toda a comunidade, não tinha outro lugar para pegar água, só nessa fonte mesmo. Era uma 'minação' de água e até hoje tem água lá. Por ser um lugar onde todos buscavam água para sobreviver, da Fonte da Conga ficou o nome da Comunidade, tudo começou nessa fonte (Jermina do Amor Divino, 07.08.2022).*

Portanto, atualmente, a Comunidade da Conga pode ser caracterizada como empobrecida, com uma economia voltada para a agricultura e pecuária e composta por famílias de trabalhadores da área rural, que divide suas prioridades entre a escola e o trabalho. Cabe salientar que, muitas famílias são sustentadas apenas pelas mães, bem como vários estudantes residem com seus avós. Trata-se de uma comunidade negra excluída das políticas públicas e, consequentemente, vulnerável aos mais diversos tipos de desigualdades, sobretudo as desigualdades raciais e sociais que atingem os negros e combatê-las requer incluir "a dimensão racial nas políticas públicas desenvolvidas pelo Estado" (Brasil, 2003, p. 4) conforme recomenda o Estatuto da Igualdade Racial.

A infraestrutura da comunidade atende, em parte, à população, sendo a rua principal da comunidade pavimentada, com rede de água e esgoto, iluminação pública e coleta de lixo uma vez por semana. Dispõe de templos religiosos que representam o catolicismo e protestantismo, nas suas mais variadas representatividades, apesar de ser uma comunidade majoritariamente negra não foi evidenciado, nessas buscas, a existem de religiões matriz africana, embora em tempos passados já tenha existido a prática religiosa em terreiros e casas de candomblé.

No que concerne à área de lazer, a comunidade conta com o Espaço "Maria do Coqueiro" (uma espécie de clube de festa), Campo de Pelé (campo de futebol onde são desenvolvidas semanalmente, aulas numa escolinha de futebol para crianças e jovens da comunidade), uma quadra poliesportiva na Escola Municipal José de Jesus Rocha (que atende da Ed. Infantil ao Ensino Fundamental II) e serve a comunidade em geral e uma casa de farinha comunitária, como demonstrado nas imagens 2 e 3

Imagem 2. Casa Comunitária de Farinha

Fonte: Arquivos da Pesquisadora - 17/05/22

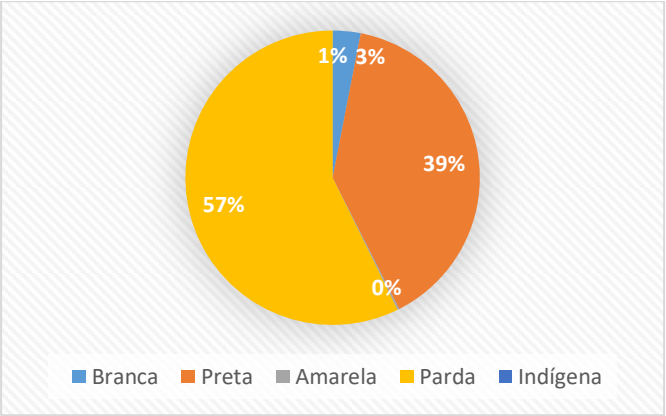
Imagem 3. Campo de Pelé

Fonte: Arquivos da Pesquisadora - 17/05/22

Na área de saúde conta com um Unidade de Saúde da Família (USF) que atende não só a Comunidade da Conga, como algumas circunvizinhas, tais como: Juazeiro, Viração, Várzea Salgada, Mendes, Antas, Gameleira, Cantagalo, entre outras. Em relação aos dados de identificação geral, foram fornecidos pela equipe da Secretaria Municipal, através de Agente Comunitária de Saúde (ACS) que atende à comunidade. A população conta com um contingente de 4.625 moradores[14], formada por 2.397 mulheres e 2.228 são homens.

Atualmente no Brasil as pesquisas demográficas executadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) coletam dados referentes a pertença racial e adotam cinco grupos de identificação racial, que incluem categorias da classificação de "cor" ou "raça", a saber: branco, preto, pardo, amarelo e indígena. Com base nessas categorias os dados revelam que 96% da população da comunidade da Conga é constituída por pessoas negras, sendo que: 57% se autodeclaram pardos, 39% pretos, 3% brancos, 1% amarelo e 0% indígena, segundo os dados fornecidos pela Secretaria de Saúde do município, conforme demonstrado no gráfico 2:

Gráfico 2 – Perfil racial dos moradores da Comunidade da Conga



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados da Secretaria de Saúde em 09/08/22

[14] Dados fornecidos pela Secretaria de Saúde em 09/08/22

O IBGE classifica como negros, aqueles que se autodeclaram pretos e pardos. Dessa forma, os dados confirmam que a comunidade da Conga é majoritariamente negra, pois, a grande maioria dos moradores se autodeclaram pretos e pardos.

3.2 A creche Ricardina: um pouco mais de história

O nome da Instituição foi escolhido para prestar homenagem a Ricardina São Pedro de Moura (1937 – 2015) que nasceu no dia 01 de setembro de 1937 na comunidade da Conga, onde foi criada, e ficou conhecida por ser uma grande parteira. Na placa de inauguração em sua homenagem exposta no pátio da creche, contém trecho da sua biografia, coletada pela jornalista e assessora de comunicação da Prefeitura Municipal de Santo Estevão Kátia Prado[15]. Segundo essas informações,

> Estima - se que ela exerceu o ofício de parteira por mais de 35 anos, realizando cerca de 800 partos, não somente na Conga, mas também nas comunidades vizinhas, como: Caatinguinha, Antas, Juazeiro, Mendes e Várzea Salgada[16]. Ricardina era carinhosamente conhecida como "Mãe Preta" ou "Madrinha de umbigo" devido ao vínculo afetivo que criava com as famílias das crianças que ela fazia o parto. "Mãe Preta" marcou a história da sua comunidade por ser uma pessoa bondosa e sempre disposta a ajudar o próximo. Foi casada com Augustinho Alves de Moura e teve sete filhos. Morreu aos 77 anos, deixando boas lembranças aos moradores da Conga. (Prado, 2020)

Cabe ressaltar que não realizamos uma entrevista com a jornalista Kátia Prado, assim como ocorreu com a moradora Jermina, o contato com a jornalista se deu a partir de algumas conversas informais para conhecer um pouco mais sobre a história da comunidade, uma vez que são poucos os registros em documentos. Portanto, a oralidade tem sido um meio ainda utilizado para passar a história de uma geração para outra, preservando a identidade da comunidade.

Dessa forma a creche escolhe um nome com significado, visto que preserva a história de uma mulher preta, mãe e parteira que contribuiu com as comunidades, sobretudo, pela sua dedicação por um longo período a outras mulheres num momento do nascimento de seus filhos. Assim tornou-se uma figura de grande referência para a história local, por isso também para a construção da identidade da creche.

---

[15] Kátia Mery Viana Prado da Conceição é jornalista, trabalha na assessoria de comunicação da Secretaria de Educação e moradora da Comunidade, realizou uma entrevista com familiares da Dona Ricardina para escrever a nota de inauguração da Creche.

[16] Comunidades circunvizinhas à Conga.

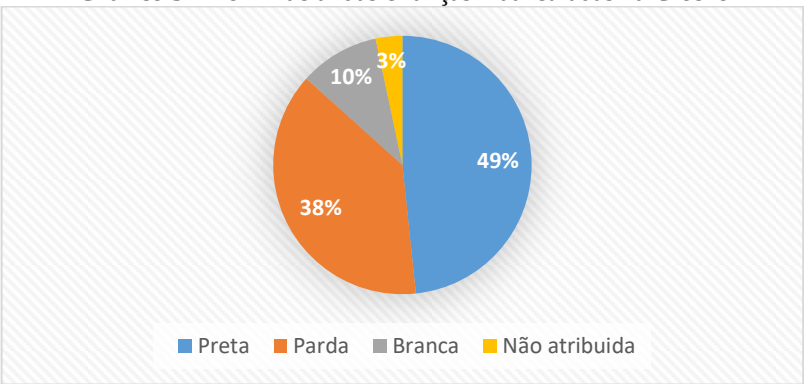
Esta Creche é a mais recente instituição de ensino do município, desempenhando o importante papel social de acolher e educar crianças da comunidade. Iniciou suas atividades em 06 de outubro de 2021 de forma presencial, mas em período parcial (seguindo recomendação e protocolos da Secretaria Municipal de Educação) devido ao período pandêmico causado pela COVID-19, sendo que as crianças não permaneciam na creche em período integral, mas separadas em grupos de 50% distribuídos nos turnos matutino e vespertino. Em 2022 as atividades pedagógicas na creche funcionaram normalmente, em tempo integral, apesar de todos os cuidados com o contexto pandêmico em que ainda se encontrava.

Em se tratando do espaço físico, a Creche atende a estrutura do Projeto Proinfância Tipo C, modelo de projeto padrão de educação infantil, segundo o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Tem capacidade de atendimento de 60 crianças de 0 a 03 anos, em período integral, dispõe de uma grande área livre e a estrutura do prédio é adequada, com salas de aula amplas e iluminadas. Os espaços disponíveis são muito bem aproveitados pelas professoras e crianças, o que enriquece a socialização e o aprendizado delas.

A Infraestrutura conta com os seguintes espaços: uma direção /secretaria, um pátio coberto, quatro salas de aulas com solário, uma sala de enfermagem, uma cozinha com despensa para alimentos, uma sala para professores, uma sala multiuso (onde futuramente será implantado uma brinquedoteca), um refeitório, três banheiros infantis adaptados às faixas etárias, sendo que um deles é para portadores de necessidades especiais, dois banheiros para adultos, um lactário, uma lavanderia, dois vestiários para adultos. Além de dispor de um amplo e adequado espaço preparado para atender as necessidades demandadas por seu público.

Ao observar as crianças de forma geral, no que diz respeito a cor / raça, pode-se perceber que a creche tem um público majoritariamente negro. Ao consultar os registros de matrícula das crianças nos arquivos da secretaria da creche, esses dados foram confirmados, como mostra o Gráfico 3:

Gráfico 3 – Perfil racial das crianças matriculadas na Creche



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora nas fichas de matrícula das crianças – 16/08/22

Os dados no gráfico apresentam que 87% das crianças são identificadas por seus responsáveis como pretas e pardas, caracterizando a creche com crianças predominantemente negras, ressaltando que segundo o IBGE, população negra é o somatório de pretos e pardos. Vale salientar que a identificação racial considerada nos dados da matrícula se dá mediante heteroatribuição, ou seja, segundo Osório (2003) quando outra pessoa define o grupo racial ou étnico do sujeito, sendo que os responsáveis das crianças no ato da matrícula responderam sobre a pertença racial das crianças.

Observando o perfil familiar das crianças matriculadas na Creche, é notório o índice de genitoras muito jovens, o que faz grande parte das crianças estarem sob responsabilidade total ou parcial de suas avós. A instituição de ensino mantém boas relações com moradores em geral, da comunidade da Conga e, sempre que possível, desenvolve parcerias com entidades existentes no povoado, a exemplo dos trabalhos com instituições religiosas, posto de saúde e associações. Há uma relação recíproca de respeito, aceitação do trabalho da instituição de ensino e valorização da comunidade local.

3.3 "A gente é preto mesmo": O processo de fortalecimento da identidade negra no contexto da Creche Ricardina

Realizar a pesquisa em campo, para pesquisadores em geral, pode ser motivo de preocupações, visto que, são muitos os desafios e o ápice da pesquisa. Adentrar em um espaço em busca de fatos ainda desconhecidos causa medo e insegurança. No entanto, no caminhar das investigações e ao refletir sobre os dados coletados, conseguimos encontrar lugar no processo de conhecimento construído na medida que a teoria e prática vão sendo evidenciadas.

Inclusive o fato de conhecer o espaço, por ter desenvolvido atividades pedagógicas na condição de coordenadora há algum tempo, contribuiu para uma aceitação unânime dos responsáveis pelas crianças. Ao apresentar os objetivos da pesquisa, os familiares das crianças concordaram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE), autorizando a participação das crianças na pesquisa. Do mesmo modo, a diretora, coordenadora e professora da instituição não tiveram nenhuma objeção em participar da pesquisa, aliás, ficaram animadas depois de saber o objetivo da minha estadia na creche, visto que, tinham mesmo pretensão de trabalhar mais fortemente as questões étnico-raciais nesse espaço.

Ao apresentar o objetivo da pesquisa, uma das mães autorizou dizendo: *"Tem problema não 'minha fia', a gente é preto mesmo..."* Essa fala revela uma autoidentificação e reconhecimento racial, que está atrelada a uma representação visível, como afirma Silva (2014). "A representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder" (Silva, 2014, p. 91). O fato de me apresentar como pesquisadora e mencionar um estudo sobre as relações étnico-raciais, a referida mãe pode ter imaginado que pessoas como ela são submissas ao estudo, uma vez que, pode ter compreendido que não estava ali na condição de uma professora, como é comum encontrar na creche – desse modo estaria numa situação hierárquica perante elas.

É possível interpretar a partir da fala da senhora uma construção social e cultural a partir dos conceitos de raça que se tem no Brasil. Portanto, a formação da identidade, por não se dar no isolamento, é acompanhada de uma constante negociação entre conflitos, situações e influências, internas e externas, fazendo com que se aprenda a ver o outro e a si mesmo de certa maneira, que não é fixa. Por isso, são construídas identidades – e não apenas uma identidade, única e imutável. Essa construção, por meio da marcação da diferença, é perpassada por formas de exclusão social (Woodward, 2014). No caso do Brasil, a fabricação de identidades é extremamente complexa, no que se refere às identidades étnico-raciais, uma vez que o racismo se processa de forma múltipla, ambígua e acontece em diversos âmbitos sociais, culturais e, muitas vezes, se afirma através da sua negação.

Nesse contexto de identificações sociais e culturais e busca pelo fortalecimento de uma identidade racial, pensamos sobre a noção de Educação Infantil, criança e infância que as profissionais entrevistadas possuem. Desse modo,

> O processo de iluminação-ocultação exprime-se nos saberes constituídos sobre as crianças e a infância: tanto delas sabemos quanto, numa ciência que tem sido predominantemente produzida a partir de uma perspectiva autocêntrica, as vivências,

> culturas e representações das crianças escapam-se ao conhecimento que delas temos. Uma ruptura epistemológica no conhecimento sobre a infância e sobre as crianças – que tem vindo a ser defendida no interior do campo dos "estudos da infância" em plena constituição - é condição essencial para procurar a luz que nos permita ir palpando as sombras (Sarmento; Vasconcellos, 2007, p.26).

Sendo a creche um espaço que atende crianças na primeira etapa da Educação Básica, as profissionais entendem a Educação infantil, como "a base de toda formação do indivíduo". (Entrevista da Diretora da Creche - 11.08.2022); para a outra profissional "tem um papel importantíssimo na educação das crianças, porque é uma base que ela vai carregar para vida toda". (Entrevista Coordenadora Pedagógica - 11.08.2022). Já a professora argumenta que "As crianças vão ter o contato com outras pessoas para se desenvolver e se conhecer". (Entrevista Professora -18.10.2022).

Os argumentos das profissionais giram em torno de "base de toda a formação", e que vai "carregar para a vida toda" e socialização. Aqui temos uma concepção de educação para a criança como projeto de futuro, o vir a ser e não a criança como devir[17], a infância como experiencia. Para além de um espaço formação de base, cuidados e socialização, a educação infantil precisa se constituir em um espaço de vivências de experiências várias. Pensar a criança como experiência é pensar "como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação" (Kohan, 2007, p. 64).

A creche se tratando de um espaço que acolhe crianças de 01 a 03 anos de idade em período integral, é importante perceber qual a concepção de criança e infância que as profissionais da instituição possuem:

> Ser criança é o período da vida do indivíduo. Mas na infância, não é toda criança que consegue ter infância. As infâncias são variadas, a infância de uma criança da zona rural é diferente da infância de uma criança da zona urbana, como de uma criança do interior é diferente de uma criança que vive na cidade grande, então o ser criança é um período para todos, mas a infância não é para todos e cada criança vive sua infância de uma forma diferente (Entrevista com a Diretora - 11.08.2022).

> As crianças e suas infâncias é algo que é marcante. Então, sobre essas questões étnico -raciais, é pra criança desde já, desde muito cedo compreender quem ela é. É um processo da identidade que é construída desde criança ela vai saber falar quem ela é as suas raízes, as suas origens, se identificando. Então, esse processo de infância e criança na creche ela já vai sendo construída, já vai criando sua própria identidade. (Entrevista com a Coordenadora Pedagógica - 11.08.2022).

---

[17] Devir é um encontro entre duas pessoas, acontecimentos, movimentos, ideias, entidades, multiplicidades, que provoca uma terceira coisa entre ambas, algo sem passado, presente ou futuro, algo sem temporalidade cronológica [...] o devir-criança é uma forma de encontro que marca uma linha de fuga a tramitar, aberta, intensa (Kohan, 2007, p. 95).

> A criança tá vivendo aquele momento, e a infância foi algo que você viveu. A criança quando crescer vai lembrar da sua infância e criança é aquilo que você tá ali e acabou (Entrevista com a Professora -11.08.2022).

Percebemos que há uma contradição na fala da diretora, pois, ao mesmo tempo que argumenta: "não é toda criança que consegue ter infância", declara que "as infâncias são várias, a infância de uma criança da zona rural é diferente da infância de uma criança da zona urbana". Dentro da literatura que discute criança e infância, criança há estas duas perspectivas. Há quem fale do "desaparecimento da infância" (Postman, 1999). Há quem argumente que as infâncias são diferentes. Para Dornelles (2008) há desde a infância "cyber" que se caracteriza como aquelas afetadas pelas novas tecnologias, a infância das *lan house,* internet, vídeo game, até as infâncias das crianças que estão em situação de rua, nas marquises. Portanto, "pensar sobre estas infâncias é pensar diferente do que se pensava antes. Pensar a infância naquilo que ela nos incita, nos perturba, nos marca, nos atormenta, nos cativa" (Dornelles, 2008, p. 79). A diretora falou da infância da criança do campo. Sim, é diferente da infância da criança da cidade. É diferente a infância da criança negra e da criança branca. São experiências de viver a infância de forma diferente.

Heywood (2004) argumenta que a infância existe em diferentes contextos, sendo caracterizadas pelos fatores políticos, econômicos e sociais. Nesses termos, cada criança é oportunizada a vivenciar a infância que o seu meio social lhe possibilita.

A Coordenadora ao discursar sobre as infâncias e as crianças já introduz a discussão do marcador racial e destaca que elas devem compreender como são. Enfatiza que a "identidade é construída desde criança" e das suas "raízes". Aqui já demarca uma concepção de que a identidade não é fixa, nem inata, muito menos universal, mas construída na relação com o outro.

Silva (2012, p. 96) declara que

> A identidade não é uma essência; não é um dado ou fato – seja de natureza, seja de cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas.

Já a professora argumenta de forma bem resumida sobre a criança e a infância, destacando como um momento, uma fase da vida e passado: "a infância foi algo que viveu", "A criança quando crescer vai lembrar da sua infância", como algo que está "tá ali e acabou". Neste sentido, está infância no é concebida como experiência, pelo que é vivido, mas como

uma fase biológica da vida que passa. No entanto, sabemos sim, que as crianças crescem, mas é preciso construir experiências positivas na infância. Vivenciar a infância não apenas como faze que deve ser ultrapassada, mas uma infância como potência.

Sabe-se que a infância é um período social e a criança é um ator que constrói sua percepção através dos elementos do mundo. A partir disso, as crianças compartilham, negociam e reproduzem a sua cultura com as pessoas da sua mesma idade e com os adultos. Esse conceito refere-se à reprodução interpretativa, a qual foi desenvolvida pelo sociólogo William Corsaro. O autor afirma que a socialização infantil não é individualizada e linear, e sim "redonda" (Corsaro, 2011). Sendo assim, é necessário interferir nesse ciclo para desestabilizar a segregação racial escolar nas relações étnico-raciais na infância.

Sobre a compreensão de infâncias das crianças negras as profissionais pensam o seguinte:

> Eu penso que atualmente, de dois anos pra cá, as crianças negras passaram a se identificar e reconhecer-se em alguns lugares. Porque antes não. Porque eu mesma tive uma infância negra em que não existia negros em histórias nem bonecas negras e hoje a gente já vê. Querendo ou não hoje já tem bonecas com a cor escura, marrom ou preta, livros de histórias ou personagens de filmes. Mas, isso não é uma coisa de 10 nem 20 anos atrás, isso é uma coisa recente. (Diretora da creche, em entrevista concedida à pesquisadora – 11.08.2022).

> Eu acho que assim como nós adultos, a gente sabe que a gente não tem o mesmo espaço, as mesmas oportunidades, crianças negras também não. Muito embora a minha realidade seja diferente, porque eu nasci em feira de Santana e cresci em Santo Estevão, a realidade das crianças de escola pública, tinha muitas crianças parecidas comigo. Então não tinha aquela diferença, tipo: "você pode, você não pode porque você é branca e porque você é preta". O meu convívio era o mesmo com crianças parecidas comigo, a mesma cor de pele, o mesmo tipo de cabelo, não teve muito isso. Agora se eu pensar nas crianças que eu acompanho enquanto professora, muitas crianças também vivem com crianças parecidas com elas, então não teve descriminação. Mas a gente sabe que há oportunidades diferentes do que elas vêm relatando, tipo de alguma experiência que foi em algum lugar. (Coordenadora Pedagógica, em entrevista concedida à pesquisadora – 11.08.2022).

> Tem a questão de todo o preconceito que infelizmente ainda existe e tem em relação a pobreza, porque a gente, querendo ou não, liga o negro ao pobre, o branco é o rico. Então a criança negra já começa desde cedo a ter que trabalhar, ter que se virar pra isso mesmo sendo crianças de 3 ou 4 anos a gente vê na televisão fazendo isso. E o branco não, o branco é privilegiado. A infância do negro infelizmente ainda é diferente do branco. (Professora da creche, em entrevista concedida à pesquisadora - 18.10.2022).

É possível perceber na fala da diretora uma memória da sua infância como criança negra na qual não convivia com bonecas negras e nem com literatura infantil. Estas referências (bonecas negras, literatura com o negro e a negra como protagonistas) podem sim contribuir na construção de uma escola antirracista, de uma sociedade antirracista em que a

pessoa negra não esteja apenas no lugar da subalternidade. Segundo a entrevistada, só recentemente que estas questões estão sendo pautadas de forma mais efetiva na escola. Isso pode significar os impactos das leis, diretrizes, cursos de formação de professores que trazem o debate das relações étnico-raciais para o cotidiano escolar, bem como para o os projetos políticos pedagógicos e currículo escolar.

Silva (2015, p. 162) faz um questionamento: "como crianças negras podem construir com fundamento o que a escola tem a lhes ensinar, sem, entretanto, negar seu pertencimento étnico-racial?!" São vários os desafios de uma instituição de ensino fortalecer o pertencimento étnico-racial e ao mesmo tempo construir uma educação antirracista que atenda crianças negras e brancas de forma que a branca não se sinta superior a negra e nem colocar a negra no lugar da inferioridade. E, neste sentido é preciso criar meios de fortalecer temáticas como pertencimento racial, racismo, discriminação, educação antirracista, na escola.

A coordenadora argumenta que percebe que há uma diferença, que não são as mesmas oportunidades. Isso é perceptível entre os adultos e, até mesmo entre as crianças. Mas destaca que a sua infância convivia com crianças também majoritariamente negras e não havia tanta distinção: "mesma cor de pele, mesmo tipo de cabelo", então não se percebia esta discriminação racial. Assim como na escola em que atua não percebe a discriminação racial. No final da fala volta a mencionar sobre as "oportunidades diferentes" e que as crianças "vêm relatando, tipo alguma experiência que foi em algum lugar". Assim, podemos entender que as crianças vivenciaram algum tipo de discriminação racial em algum momento da vida fora do contexto escolar e relataram na escola. Por a escola ser composta de crianças na sua grande maioria negras, talvez elas não enfrentem esta diferença racial no contexto escolar, mas, ao sair deste espaço, podem se deparar com situações de racismo e discriminação.

Para enfrentar esse desafio, a creche deve não apenas fornecer os serviços necessários para todas as crianças pequenas e suas famílias, mas também criar estratégias para abordar as desigualdades que ameaçam sistematicamente a saúde e o bem-estar de crianças negras pequenas e adultos que cuidam delas (Silva *et al.*, 2021).

A professora relaciona o preconceito racial a pobreza porque "querendo ou não, liga o negro ao pobre, o branco é o rico". Por outro lado, a criança negra "desde cedo a ter que trabalhar". "E o branco não, o branco é privilegiado". Estas falas mostram a realidade das crianças negras que vivem em comunidades, em bairros periféricos que, na sua grande maioria, são constituídos de pessoas negras e, consequentemente, pobre. No entanto, isso não é regra para o racismo, porque o que existe no Brasil é um preconceito de marca como alega

Oracy Nogueira (2006). O nosso preconceito não é social, não é porque o sujeito é pobre. Ele é construído pelo fenótipo, pela marca.

3.4 Por uma educação para as relações étnico-raciais na infância: entre o escrito, o dito e a prática pedagógica

Para entender melhor a discussão sobre as relações étnico-raciais na Creche Municipal Ricardina São Pedro de Moura, passaremos a analisar as propostas pedagógicas apresentadas nos documentos normativos, tais como: o Referencial Curricular Municipal da Educação Infantil (RCMEI, 2020), o Projeto Político Pedagógico (PPP, 2022) e o Projeto Institucional de Leitura "Raízes: Histórias que contam" (2022), assim como os argumentos dos entrevistados sobre os referidos projetos e o marcador racial, visto que o público atendido na creche pertence à uma comunidade negra. Ao justificar seu Projeto Político Pedagógico, a Creche Ricardina tem uma proposta fundamentada em um trabalho pautado na educação das relações étnico-raciais buscando cumprir o expresso na Lei 10.639/03. Segundo o documento, algumas das práticas desenvolvidas estão "fundamentadas na educação antirracista contribuindo com a valorização da identidade e da trajetória dos diferentes povos que formam um país" (PPP, 2022, p. 11).

Ao mesmo modo que o Referencial Curricular Municipal da Educação Infantil (2020) enfatiza uma proposta educacional que contempla a diversidade que possibilite a reflexão, a mudança de pensamento e o crescimento político e humano de todos.

> Em territórios do interior da Bahia há grande diversidade étnica, e as crianças precisam se ver identificadas nas histórias que circulam nas rodas de leitura. Pesquisar, ler e fruir com as crianças histórias indígenas, africanas e ciganas é um desafio para as professoras e os professores da Educação Infantil e mais um motivo de investigação para as crianças, que podem ser estimuladas a buscar o tesouro das diferentes histórias que contam sobre como é ser brasileiro e brasileira (RCMEI, 2020, p. 91 - 92).

Compreendendo que o reconhecimento positivo das diferentes etnias deve ser proporcionado desde os primeiros anos de vida, tanto pela família quando nos espaços escolares, Cavalleiro (2003, p 26) aponta que, "para tornar a educação infantil um espaço positivo ao entendimento das diferenças étnicas, é necessário observarmos o processo de socialização atualmente desenvolvido no espaço escolar". Nesse sentido, a educação infantil tem um papel fundamental na base da formação humana e consequentemente na construção das diferentes identidades, sendo preciso as interações para intermédio dessas construções.

A Diretora, a coordenadora pedagógica e a professora da Creche afirmam que as questões sobre as relações étnico-raciais têm sido contempladas nos documentos oficiais da instituição,

> Eu acho que está havendo muitas tentativas, desde a lei da obrigatoriedade de tratar as questões afro, mas às vezes não é executado da forma correta. Só em datas pontuais como a Consciência Negra, ou dia do índio e não é dessa forma. Já no referencial aqui do município eu percebo que já tem um olhar mais específico e no PPP da creche, tem uma parte totalmente direcionada à questão étnico-racial justamente por estarmos em uma comunidade composta majoritariamente de pessoas negras (Diretora da creche, em entrevista concedida à pesquisadora – 11.08.2022).

> O PPP está em processo de construção e aqui já vem buscando esse tipo de identificação. Outras escolas que eu já passei da rede pública de ensino, acredito que sim. Porque elas vêm trabalhando com formações para que a gente saiba ter um olhar sensível para essas crianças, que não é necessário distinguir por cor, por raça o que a gente vai fazer com as crianças. (Coordenadora Pedagógica, em entrevista concedida à pesquisadora – 11.08.2022).

> A gente percebe que a cada dia que passa a gente está trabalhando mais isso. Para que as crianças possam ter melhorias e se conhecer se identificar naquilo, em construções de livros, em tudo. Ainda mais aqui na comunidade da Conga que o público maior é negro. Esse trabalho é uma proposta da escola. (Professora da creche, em entrevista concedida à pesquisadora - 18.10.2022).

Percebe-se a preocupação da gestão escolar em tratar sobre as questões étnico-raciais, principalmente pelo contexto social em que a creche está inserida. Apesar da Lei 10.639/03 encontrar as escolas e seus profissionais em uma situação de insegurança e desconhecimento diante do trato pedagógico da diversidade, não se pode aceitar o imaginário escolar de que a questão racial é uma tarefa restrita às docentes que assumem publicamente uma postura política diante desse tema ou um assunto de interesse somente de professores/as negros/as (Gomes, 2005). Antes, deve ser uma postura da escola e de todo seu corpo docente, a favor de um projeto educativo e social de socialização, formação e aprendizado de crianças de todas as raças e etnias, que ocorra nas diferentes disciplinas, conteúdos, aulas e atividades durante todo o ano letivo.

Ao que podemos observar, em se tratando de uma instituição com pouco tempo de funcionamento que já inicia as atividades preservando as questões étnico-raciais e ancorando essa pauta no documento que regimenta a escola é se movimentar em busca de uma educação antirracista, principalmente, quando essa instituição é uma creche que atende crianças negras pequenas.

Segundo o Projeto Político Pedagógico da creche,

> Há uma necessidade da construção de perspectivas estéticas no espaço/ambiente da creche que contemplem a diversidade humana em seus caracteres corpóreos, etários,

> étnicos, políticos, históricos e culturais, justificando-se pelo papel constitutivo das interações humanas nos contínuos processos de formação do sujeito, pois a partir daí as crianças reconstroem valores, atitudes, comportamentos, crenças e noções que circulam ali e em outros espaços de interação, influenciando suas identificações (PPP, 2022, p. 10).

A instituição busca uma proposta educacional que contemple a diversidade possibilitando mudanças de comportamento e o crescimento político de todos. Acredita-se que quando as crianças encontram possibilidades de interagir em um ambiente onde as relações são discutidas e onde diferentes manifestações racistas são combatidas, a criança tem a oportunidade de conviver em um contexto de respeito às diversidades, identificando-se com seus pares e construindo atitudes e comportamentos antirracistas.

Esse PPP comunga com a ideia de Gomes (2011), no sentido de que a identidade negra como movimento não se dá apenas do olhar de dentro do próprio negro a respeito de si mesmo e de seu corpo, mas também na relação com o olhar do outro, daquele que está fora. É na interação com o outro que se dá a construção da identidade étnico-racial. Nesses termos, as práticas que o PPP da Creche Ricardina regimenta, buscam contribuir com a valorização da identidade, "auxiliando no sentimento de pertencimento dos negros no espaço escolar, além da valorização da identidade e da trajetória dos diferentes povos que formam o país" (PPP, 2022, p. 11).

O próprio documento diz respeito a identidade que a instituição deseja construir e pauta-se na Lei 10.639/03 para fundamentar a necessidade desses olhares sobre a prática pedagógica, portanto,

> Estando a Creche Ricardina situada em uma localidade marcada pela heterogeneidade social, e tendo em sua grande maioria a sua população composta por negros, entendemos ser pertinente e de extrema importância um trabalho direcionado a valorização da cultura afro-brasileira (PPP, 2022, p. 15).

De acordo com a Coordenadora Pedagógica da instituição essas questões aparecem nas práticas pedagógicas e

> Vem sendo trabalhado com as questões de identidade para que a criança possa se aceitar, se compreender e ver que ela não tem que se aceitar como se ela fosse diferente do outro por causa da cor, não. Ela é bela como ela é, ela tem as origens dela e tudo isso é importante, e que o respeito é fundamental. Isso é garantido nas práticas pedagógicas através das atividades, das leituras, das contações de histórias das conversas que temos com as crianças (Coordenadora Pedagógica, em entrevista concedida a pesquisadora – 11.08.2022).

A Professora também afirma que essas questões aparecem nas atividades que são planejadas para as crianças,

> A gente percebe que a cada dia que passa a gente está trabalhando mais isso. Para que as crianças possam ter melhorias e se reconhecendo, se identificando através das construções que trazem os livros, em tudo. Ainda mais aqui na comunidade da conga o público maior é negro. Esse trabalho é uma proposta da escola. Nos nossos planejamentos, nos projetos falando sobre o cabelo, a cor, nas histórias como Cabelo de Lelê, tem muitas histórias que a gente trabalhou em relação às cores, mostrando a criança no espelho pra ela dizer qual a parte mais bonita do rosto dela. Porque se conhecer é isso (Professora, em entrevista concedida a pesquisadora – 18.10.2022).

Podemos observar no PPP e nas falas das entrevistadas que a Instituição percebe a importância de trabalhar com as questões étnico-raciais para que as crianças possam construir sua identidade, lembrando que esta não é fixa e nem imutável, e se coloque como atuante e crítica na sociedade buscando reconhecimentos e direitos, e a escola tem uma importância social a esse respeito. Para Gomes (2012) construir uma identidade negra positiva é um desafio a ser enfrentado pelo povo negro, já que a história ensinou que para ser aceito o negro precisa negar-se a si mesmo.

Percebemos que no contexto da Creche Ricardina as questões de identidade étnico-raciais estão presentes tanto nas falas das profissionais quanto nos documentos que regulamentam as práticas pedagógicas a exemplo do PPP, como mencionado anteriormente. A diretora da instituição entende as relações étnico-raciais como:

> Uma relação em que o indivíduo primeiro tem que ter consigo mesmo, se reconhecendo como pessoa e depois que ele entende quem ele é, ele passa a saber como se relacionar com o outro. (Diretora da Creche, em entrevista concedida a pesquisadora – 11.08.2022).

Isso nos permite perceber o processo de fortalecimento da identidade negra que a instituição busca proporcionar às crianças nesse espaço. Sobre o processo de construção e fortalecimento da identidade negra, Gomes (2005) afirma que:

> A reflexão sobre a construção da identidade negra não pode prescindir da discussão sobre a identidade enquanto processo mais amplo, mais complexo. Esse processo possui dimensões pessoais e sociais que não podem ser separadas, pois estão interligadas e se constroem na vida social (p. 42).

Essas dimensões mencionadas por Gomes não podem ser desconsideradas, sob pena de interpretamos esse processo de construção da identidade racial que deve ser uma responsabilidade também das práticas pedagógicas, mas não apenas restrito a dimensão escolar. Como se tais práticas fossem construídas apartadas do contexto social, e os professores os únicos responsáveis por esse processo.

Nessa perceptiva durante as observações foi possível notar que a professora se preocupa em desenvolver um trabalho voltado para as relações étnico-raciais. Nas atividades

executadas no dia a dia, como contação de histórias, na chamadinha, na roda de conversa, nas atividades do projeto de leitura a professora propõe recursos que permitem a percepção das crianças em relação às suas características fenotípicas.

Em uma das atividades realizadas no Projeto de Leitura a Professora formou a rodinha para realizar uma atividade das cores. O objetivo da atividade era que as crianças da turma do G03 pudessem identificar as cores apresentadas pela professora (Figura 4). Ao apresentar as cores ela foi chamando cada uma das crianças para identificá-las. Em um dos momentos uma das crianças relacionou a cor bege com a cor da pele da professora e a cor marrom com a cor da pele dele e a dos outros colegas. Nesse momento a professora afirmou que a comparação foi pertinente e pediu que a criança nomeasse os colegas que se pareciam com aquela cor, parabenizou a criança e continuou com a proposta inicial da atividade.

A atividade não tinha o objetivo de discutir com as crianças o pertencimento racial através dos tons de pele, no entanto, o recurso apresentado possibilitou que as crianças pudessem fazer relações que dizem respeito ao reconhecimento da sua identidade. Assim, evidenciou que as crianças estavam atentas ao ponto de estabelecer relação entre as cores dos lápis e os seus tons de pele e o da professora, indicando uma percepção construída ao longo das práticas pedagógicas desenvolvidas na creche.

Figura 4. Recurso para identificação das cores

Fonte: Arquivos da Pesquisadora - *29/03/22.*

Nesse sentido, é sabido que o indivíduo se identifica reconhecendo seu próprio corpo, localizando-se em um meio que o reconhece como ser humano e social, Cavalleiro (2003) aponta que, “para tornar a educação infantil um espaço positivo ao entendimento das diferenças étnicas, é necessário observarmos o processo de socialização atualmente desenvolvido no espaço escolar” (Cavalleiro, 2003, p. 26). Se os alunos chegam com suas

identidades étnico-raciais em construção, forjadas em outros contextos sociais, é preciso que a escola pense em como trabalhar esses aspectos e continuar nesse processo de construção. Desse modo, a professora acredita que a Educação das Relações Étnico-raciais "É a oportunidade da criança se identificar e compreender quem ela é". (Entrevista com a Professora - 18.10.2022).

Em relação a concepção de escola de educação infantil em diferentes contextos culturais, o PPP comunga com o que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil,

> Os espaços institucionais responsáveis pela formação nessa etapa da vida se distinguem dos espaços domésticos e são regulados pelos instrumentos institucionais destinados a isso – projeto político-pedagógico (PPP) e currículo –, supervisionados pelo órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (RCMEI, 2020, p. 24).

Isso significa dizer que as instituições por meio de seus currículos, são responsáveis por articular experiências e saberes com o conhecimento cultural das crianças e suas famílias, por meio de suas práticas efetivando as relações sociais, culturais e consequentemente colaborando na construção de identidade. Nesse contexto, o RCMEI (2020) diz respeito ao reconhecimento dos modos de vida no campo, o que é pertinente destacar devido a Creche Ricardina estar localizada em uma comunidade da zona rural. O documento afirma que,

> Pertencer ao campo implica integrar uma família que vive dos recursos extraídos da terra, do rio ou de qualquer outro ambiente natural, que desfruta de um estilo de vida regrado pelos modos de produção ligados à natureza, com ciclos próprios, que impactam o tempo do trabalho de toda a família (RCMEI, 2020, p. 25).

Esse documento propõe práticas que auxiliam no sentimento de pertencimento, na valorização da diversidade dos negros no espaço escolar, aceitando a identidade e a diferença entre os grupos raciais, sem hierarquizá-los. Assim como já mencionado na seção anterior ao apresentar a caracterização da comunidade, muitas famílias sobrevivem do trabalho rural como plantação de hortaliças, feijão, milho, etc. o que em época de plantio e colheita pode acarretar a necessidade de um tempo diferenciado na instituição. Em outras palavras, a Creche está atenta à realidade da comunidade para que o modo de vida dos familiares da instituição seja preservado. Isso colabora para o reconhecimento de uma identidade que deve ser valorizada a partir da condição cultural e social de um povo.

Já o Projeto Institucional de Leitura "Raízes: Histórias que contam" tem como objetivo:

> Envolver crianças, família e escola em trabalhos onde todos são autores de suas próprias histórias, relembrando os seus antepassados como pertencentes da geração que hoje se encontra na comunidade que estamos inseridos valorizando os elementos que nos ajudam a entender as raízes e contar as vivências dessas pessoas (Projeto de Leitura, 2022, p. 4).

É importante dizer que uma das práticas pedagógicas mais comuns nas Instituições da Rede Municipal de Ensino de Santo Estevão é a execução de Projetos Institucionais de Leitura, este é um projeto macro lançado pela Secretaria Municipal de Educação e cada instituição adequa a sua realidade. Foi possível observar que alinhado com o PPP, a Creche busca trabalhar na leitura questões relacionadas à cultura e identidade das crianças e de suas famílias.

> Precisamos conhecer as nossas raízes identitárias como forma de responder aos questionamentos que constantemente aparecem em nossa vida, e nessa perspectiva podemos abrir um leque de possibilidades para trabalhar sobre as famílias das crianças e suas origens, como também conhecer as raízes étnicas das histórias que são contadas na comunidade da Conga (Projeto de Leitura, 2022, p. 3).

As atividades propostas nesse projeto de leitura têm a finalidade de contar as histórias de famílias que moram no entorno da creche, conhecer lugares que ajudem a entender a história desse local além de valorizar a literatura infantil.

A metodologia do Projeto gira em torno de três eixos temáticos, um para cada unidade sugeridos no Projeto Institucional produzido pela Secretaria de Educação. O primeiro eixo tem o tema “Ora bolas – arte, cultura e pensamento” que levou como sugestão literária: “O jogo e a bola” de Mary França e Eliardo França; “O livro da família” de Todd Parr; “O dono da bola” um conto de Ruth Rocha; “As famílias do mundinho” de Ingrid Biesemeyer Bellinghausen; “Um amor de família” de Ziraldo. Foi possível observar que as literaturas abordaram várias configurações de famílias onde as professoras articulavam com as realidades familiares das crianças da instituição, realizando aula passeio em torno da comunidade e contação de história com representantes da comunidade.

O segundo eixo tem o tema “O que dizem os livros? Democracia, representação e sociedade” tendo como sugestão literária “O reizinho Mandão” de Ruth Rocha; “Eleição dos Bichos” de André Rodrigues, Larissa Ribeiro, Paula Desgualdo, Pedro Markun com essas literaturas buscou-se discutir sobre direitos e deveres, não houve especificamente uma proposta do trabalho com as relações étnico-raciais. A terceira temática, "1922 – As vozes da arte no Brasil” propuseram o trabalho com obras literárias como “Bom dia a toda a cores” de

Ruth Rocha; “Elmer” de David Mckee; e “O monstro das cores vai à escola” de Anna Llenas. Com essas referências as professoras procuraram trabalhar com as questões da diversidade.

Importante destacar que as leituras propostas nos eixos temáticos, buscam fugir das literaturas eurocêntricas dos contos de fadas e destaca temáticas como política (Eleições dos Bichos, rei mandão), sobre diversidade (Bom dia todas as cores, o monstro de cores vai à escola). Isso mostra uma percepção política, democrática, estética e ética sobre a educação infantil. Esta discussão está descrita nas DCNEI quando declara nos seus princípios:

> **Éticos:** da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. **Políticos:** dos Direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. **Estéticos:** da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2010, p. 16, grifo nosso).

O Projeto de leitura “Raízes: Histórias que contam” apresenta uma proposta que teve o intuito de conhecer as raízes identitárias das famílias das crianças, bem como trabalhar sobre suas origens e raízes étnicas e raciais através das histórias que são contadas na comunidade da Conga.

Durante a pesquisa de campo, no dia 17 de maio de 2022, acompanhei as crianças em um passeio pedagógico pela comunidade para conhecer alguns pontos culturais da Comunidade Conga, sendo eles: A bica (antigamente conhecida como Fonte da Conga, lugar onde surgiu a comunidade como mencionado na seção anterior) – nesse local havia uma nascente de água onde pessoas da comunidade lavavam roupas, pegava água, as crianças usavam como ponto de lazer para banho e brincadeiras; A Biblioteca Cultural sem Preconceito – esse espaço cultural tem como objetivo preservar a cultura e costumes da comunidade, nele acontecem rodas de leitura, roda de capoeira, e também, a lapinha que se configura em um presépio feito em dezembro e queimado em janeiro, com uma festa cultural onde o samba de roda é a principal atração, entre outas atividades ministradas por Chica da Conga; A Casa de farinha – lugar onde tem a produção de farinha da mandioca, beiju, bolo na palha, a qual é a renda extra de muitas famílias da comunidade, além da produção de fumo, feijão e milho; E o Campo de Pelé – Um lugar de referência na localidade, é um campo onde acontece jogos esportivos, comícios, e outras ações da comunidade.

Figura 5: Biblioteca Cultural Sem Preconceito

Fonte: Arquivos da Pesquisadora - *17/05/22.*

Figura 6: Visita Cultural à casa de Farinha

Fonte: Arquivos da Pesquisadora - 17/05/22.

Esse passeio pedagógico aparece como forma de contemplar uma das ações do Projeto de Leitura "Raízes: histórias que contam". Essas importantes atividades culturais que acontecem no em torno da comunidade são formas de possibilitar às crianças uma valorização de suas raízes, identidades culturais e conhecerem seus antepassados, suas ancestralidades, como anuncia o objetivo do projeto.

Nessa perspectiva o processo de construção da identidade cultural é bem complexo, posto que essa identidade que garante ao indivíduo a posse de características que o diferenciam dos outros, bem como representa a possibilidade de ser reconhecido como membro de uma comunidade. Nesse sentido, o passeio cultural contribuiu para esse processo de construção e pertencimento cultural das crianças. A participação da dinâmica social, como nos ensina Hall (2014), implica no compartilhamento de algumas características como: religião, etnia, gênero, etc. para a manutenção de elos e vínculos que formam a base de solidariedade e fidelidade dos diversos grupos culturais. É pela interação formadora de subjetividades entre os sistemas simbólicos e as diferentes práticas culturais nos variados momentos históricos que as identidades são produzidas. Estas interações estão envolvidas por complexas relações de poder, algumas mais visíveis que outras e que impõem e validam certos significados culturais.

Com as observações e análises dos documentos, é possível considerar que os documentos que direcionam as práticas pedagógicas que ancoram as atividades no espaço da Creche Ricardina são: o Referencial Curricular Municipal da Educação Infantil, o PPP e o Projeto Institucional de Leitura. Percebe-se que a creche se preocupa em fundamentar uma prática que valorize as questões de identidade, oportunizando à criança o desenvolvimento, a

convivência, o conhecimento às culturais e sejam inseridas em um processo de fortalecimento de identidade étnico - racial.

Diante disso, Trinidad (2011) reforça que a Educação Infantil é o primeiro recinto institucionalizado a que a criança tem acesso, isso significa que ela passa a conviver em novos coletivos e, por isso, precisa ter oportunidade para aprender as regras para essa convivência pautada no respeito por si e pelo outro. Nesse espaço de interação a possibilidade de atribuir sentidos de afirmação às suas identidades, marcadas por suas características fenotípicas, é instaurada.

Em uma das minhas visitas de observações na Creche tive a oportunidade de realizar uma roda de conversa com as crianças da turma observada. Solicitei um momento para fazer uma contação de história para as crianças e a partir da contação ouvi-las sobre as questões que iam aparecendo no livro. O livro escolhido foi "O Cabelo de Lelê" de Valéria Belém, já conhecido pelas crianças. Além disso, algumas bonecas de diferentes cores e tipos de cabelo fizeram parte do cenário para ouvir o que as crianças falariam sobre elas. As crianças serão identificadas apenas com as iniciais de seus nomes, a fim de preservar as suas identidades.

Figura 7: Bonecas apresentadas durante a contação de história

Fonte: Arquivos da Pesquisadora - 19/10/22

Ao ver as bonecas as crianças ficaram eufóricas, queriam pegar, abraçar e faziam relação com quem cada uma delas podia parecer. "*Ahhh, que fofinha*", "*muito bonita*", "*parece comigo*" foram algumas das falas das crianças A.C., E.G., e A.J. A professora que estava participando do momento, aproveitou para perguntar por que a boneca se parecia com

A.J. e ela disse, "*Por que o meu cabelo é cacheado e preto...*" respondendo a professora e relacionando o seu cabelo com o da boneca preta. Já de início podemos perceber que a criança faz uma relação direta das características dela com a da boneca. Sobre isso, Fazzi (2004) afirma que o entendimento inicial de raça da criança está relacionado com a aquisição da linguagem. Estamos aqui falando de crianças de apenas três anos de idade que já conseguem se identificar com suas características físicas a partir dos estímulos que lhes são oferecidos.

Isso aparece ainda mais forte, quando é solicitado que as crianças se olhem no espelho após a contação de história. Em uma das páginas da história, Lelê apresenta vários tipos de cabelo da pessoa negra, como mostra a imagem 16 do livro, conforme figura 8

Figura 8: O Cabelo de Lelê

Fonte: Livro Cabelo de Lelê
Arquivos da Pesquisadora - 19.10.2022

Ao ver a página do livro E.G. diz se olhando no espelho: "*O meu cabelo é de bolinha...*" Isso denota como a referência é importante na construção da identidade das crianças, como afirma Silva (2014), a identidade e a diferença precisam ser representadas. "É por meio da representação que a identidade e a diferença se ligam a sistemas de poder. Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade" (Silva, 2014, p. 91). Compreendemos assim que as imagens apresentadas no livro oferecem um poder de representação de um grupo racial, que por muito tempo esteve oculta das histórias contadas para as crianças, fazendo com que muitas negassem sua identidade para que pudessem se adequar ao padrão aceito na sociedade.

Ao folhear o livro as crianças têm a oportunidade de visualizar diferentes tipos de belezas que de fato se aproximam da realidade deles. "*O cabelo de Lelê é igual ao de A.J.*", diz E.G., ao comparar uma das imagens do livro com o cabelo da colega. "*Lelê tem um cabelo muito grande*" afirma A.S. passando a mãozinha no livro. A professora observa todo o movimento e questionamentos e as comparações das crianças, indicando que: "Há, ainda, professores que não percebem a influência dos livros didáticos e paradidáticos na formação do autoconhecimento e da identidade da criança" (Cavalleiro, 2003, p. 46). É bem verdade que o referido livro já foi trabalhado em algum momento antes, mas ainda assim a professora e a auxiliar pedagógica se olhavam impressionadas com as falas das crianças. Em outras palavras, apesar dos 20 anos que distanciam os estudos de Cavalleiro desta pesquisa, essa reação da professora e da auxiliar demonstram que as mudanças acontecem de forma lenta e gradual e elas ainda se surpreendem com os questionamentos das crianças, certamente resultado das práticas que tem desenvolvido.

Após explorar o livro as crianças retornaram às bonecas. As que mais foram manuseadas foram "Juliana" nome dado pelas crianças para a boneca preta e "Cris" nome dado à boneca marrom.

Figura 9: Boneca Cris

Figura 10: Boneca Juliana

Fonte: Arquivos da Pesquisadora - 19.10.2022

Os significados de identidade vão aparecendo de forma muito espontânea. Ao perceberem que as bonecas não tinham nomes, as crianças sentiram a necessidade de nomeá-las de modo que elas pudessem ser identificadas e diferenciadas por um nome. "A identidade e a diferença não podem ser compreendidas, pois, fora dos sistemas de significação nos quais

adquirem sentido" (Silva, 2014, p. 78). Assim, as crianças precisavam atribuir um sentido às bonecas que agora faziam parte das atividades do dia, um nome para cada uma delas seria um modo de identificá-las atribuindo significados.

Na brincadeira com as bonecas, as crianças iam observando as características das mesmas e relacionando com situações do seu cotidiano. "*Essa cor é marrom e essa é preta*" dizia A.J. "*O cabelo dela tem trança*" afirmou A.G. "*O meu cabelo também tem trança*" comparou A.J. tomando a boneca "Juliana" da mão de A.G. e olhando para o cabelo da boneca que estava trançado como o seu. "*O cabelo dela é branco e preto*", "*Eu gostei mais dessa*" disse A.S. pegando a boneca "Cris". Esses comentários e observações denotam mais características de que as crianças podem criar uma referência positiva da pessoa negra, fazendo relações com suas próprias características.

Ao desenvolver atividades com o uso de literaturas que tenham o protagonismo negro como eixo central do enredo, contribuímos para que histórias sejam contadas e recontadas de forma positiva, de modo que as crianças dessa comunidade se sintam representadas, tenham referências negras, principalmente no que diz respeito à construção de sua identidade. Pois, entendemos que é preciso compreender que cada ser humano possui características diferentes que precisam ser respeitadas, valorizando a individualidade de cada um.

Ao observar as práticas pedagógicas da professora em relação à temática pesquisada, foi possível notar que ainda carece de maior aprofundamento sobre as questões raciais. Já dizia Gomes (2012), que a demanda curricular nas escolas "exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder" (Gomes, 2012, p. 100). E esse debate emerge da vida comum, do cotidiano das ruas, para reivindicar outras enunciações. Desse modo, identificamos por meio das observações as repercussões positivas e que muitas práticas propostas podem repercutir no fortalecimento da construção de uma identidade negra positiva das crianças, sendo que, muitas vezes, a existência de práticas estereotipadas se devem à ausência de formação continuada que ainda permanece sendo um entrave para os professores da educação básica, sobretudo, aqueles que atuam em municípios de pequeno porte e distantes dos programas de pós-graduação e sem as condições necessárias para acessá-los, dentre as quais a impossibilidade de conseguir licença para se afastar da sala de aula e se dedicar com exclusividade a formação. Nesse sentido, torna-se inviável conciliar formação e trabalho.

Importa destacar que um dos aspectos mais relevantes tratados na Resolução 01/2004 diz respeito a importância da formação inicial e continuada das professoras: determinada

como obrigatória e indispensável. Todavia, para que a formação realmente aconteça, os conteúdos deveriam ser ministrados e acompanhados por toda a equipe técnica da escola, supervisão, gestão e coordenação pedagógica, com subsídios e recursos necessários às professoras que estão sob a responsabilidade pelo ensino na área para as crianças. Nos últimos anos as instituições de ensino superior têm desenvolvido pesquisas com temas afrodescendentes e indígenas, com o objetivo de fortalecer e valorizar as raízes do povo brasileiro. Mas ainda são poucas pesquisas que envolvem raça e infância. Esta, ainda escassez de pesquisa na área da infância e relações étnico-raciais pode fazer surgir pensamentos estereotipados em relação à criança negra.

As concepções que orientam a prática das profissionais da Creche estão baseadas em uma ideia de que a criança precisa ser protagonista das suas aprendizagens,

> Hoje eu estou muito atrelada às concepções que falam sobre protagonismo infantil. Já que dentro do contexto de educação infantil é muito importante, é necessário que as crianças sejam autoras do processo. Então é importante fazer com que elas façam parte da criação. O pinem e sejam parte viva desse processo dentro do planejamento. (Diretora da creche, em entrevista concedida a pesquisadora – 03.04.2023).

> De valorização da criança respeitando as etapas dela, sem queimar essas etapas. Porque eu penso que a criança ela pode participar, garantindo os direitos de aprendizagens, como participar, explorar. Então esse processo em que a criança é protagonista do processo de aprendizagem é viável para que ela possa entender e aprender. (Coordenadora Pedagógica, em entrevista concedida a pesquisadora – 03.04.2023).

As falas da equipe gestora trazem a perspectiva da Sociologia da Infância na qual segundo Quinteiro (2022) pensa a respeito do rompimento da lógica tradicional entre o adulto e a criança onde o primeiro constrói uma relação de poder sobre o segundo, trazendo a ideia de que o adulto é superior à criança e por isso detém maior conhecimento. Nesse sentido, a autora reforça que as crianças possuem “seus próprios saberes, suas memórias e lembranças, suas práticas e possibilidades de criar e recriar a realidade social na qual se encontram inseridas” (Quinteiro, 2002, p. 141).

Pensando no protagonismo das crianças da creche a professora busca trazer práticas que as crianças possam participar ativamente do processo de aprendizagem, afirmando que,

> Eu gosto de pesquisar, de acordo com a necessidade das crianças. Se eu vejo que elas estão precisando de uma coisa eu vou fazer um planejamento voltado àquilo que eu vi que as minhas crianças necessitam. (Professora, em entrevista concedida a pesquisadora – 03.04.2023).

Ao observar as atividades diárias da professora foi possível analisar que tenta colocar em prática o que preconiza os documentos oficiais da instituição, no sentido de buscar

referências que fortaleçam a identidade das crianças da instituição. No entanto, ainda esbarra na dificuldade em selecionar os materiais que melhor se adeque a realidade das crianças da comunidade Conga

Em uma sequência didática sobre o Dia do Circo, a professora realizou algumas atividades nas quais o personagem protagonista foi o Palhaço Picolé. Iniciou a atividade na roda de conversa com as crianças e usou figuras de personagens de circo para fazer a chamadinha. Ao ser chamada a criança tirava uma imagem e essa falava o nome do personagem retirado da lata. A atividade seguiu até que uma das crianças pontuou sobre o cabelo do palhaço Picolé dizendo: "*Olha o cabelo do palhaço...*". Notando que o cabelo do personagem se diferencia de todos os cabelos das crianças que estavam presentes.

Figura 11 - Recurso pedagógico usado na rodinha

Fonte: Arquivos da Pesquisadora - 31/03/22.

A professora fez algumas intervenções sobre como é e qual a cor do cabelo do personagem, A.J. respondeu: "*É pequeno, colorido, não é o meu".* Ao perguntar como era o dela, E.G. respondeu: "*O meu é o da pró...*" Vale ressaltar, que o cabelo da professora é longo, preto e liso, enquanto que o cabelo da criança, é crespo. Apesar das falas incompletas, é possível perceber que as crianças vão construindo um pensamento em torno das características estético-corporais a partir das referências que estão ao seu redor. Ao olhar para o personagem, o pequeno E.G. reflete sobre o seu perfil estético, comparando-o com o do personagem apresentado, definindo suas características e se aproximando da sua identidade. Sobre isso, Gomes (2005) afirma que,

> A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências

> culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivais, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares, referências civilizatórias que marcam a condição humana (p. 41).

Essa noção nos leva "a tomar aquilo que somos como sendo a norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos" (Silva, 2014, p. 76). Portanto, à medida que a identidade passa a ser um processo de diferenciação, a constituição do outro tende a ser severamente subvertida. Sendo a identidade a marca que diferencia as pessoas umas das outras, como o nome, as características físicas e a história individual, é, portanto, uma construção diária, um processo, que é estabelecido nas relações sociais entre os sujeitos.

As questões em relação à estética-corporais continuam nessa discussão de construção de identidade ao analisarmos a foto do recurso utilizado, é possível notar que o palhaço tinha um fenótipo branco o qual não representava as crianças presentes na atividade. A confecção do palhaço é com a utilização do material emborrachado ou Etil Vinil e Acetato (E.V.A) no tom bege, muitas vezes denominado como "cor de pele" que representa a noção de uma cor branca universal. Sobre isso, Souza (2016) afirma que as imagens das decorações das salas de aulas "acabam aparecendo na cor rosa, salmão, bege. A percepção da 'cor' e a denominação de raça é uma atribuição constituída de forma relacional e não dada ao nascer, por isso a dificuldade de nos classificarmos" (Souza, 2016, p. 113). Diante dessa observação, os estudos apontam que as escolas ainda são institucionalmente branqueadas por meio de imagens, o que Souza e Dinis (2021) chamam de "racismo imagético", contribuindo para a desvalorização da diversidade racial na escola impossibilitando a construção de uma identidade positiva da criança negra.

As objetivações sobre "cor de pele" atribuída ao branco ocasionam ausência do reconhecimento do negro nessas representações, que reverberam nas atitudes das crianças diante de outros discursos e atividades realizadas em sala de aula. As informações e imagens contidas nesse coletivo de sujeitos revela o senso comum dos sujeitos, que expressam mecanismos de estigmatização e construção de identidades negativas a respeito de ser negro no Brasil. Fanon (2008) afirma que o enaltecimento das cores claras na sociedade contemporânea inscreve estratégias para elaboração de significados sobre o branco que podem constituir referenciais para a construção de identidade. Essas pontuações denunciam a desconsideração de que os conhecimentos são produzidos a partir de experiências sociais e perpassados pelas clivagens culturais, de gênero, étnico-racial e classe social, por exemplo.

Ao dar continuidade a sequência de atividades sobre o Dia do Circo, a professora propõe um momento de tarefa xerocopiada, nesta ela aborda como é o cabelo do palhaço. O

contexto dessa atividade surge pela questão anterior, das crianças trazerem referências das suas características físicas e compará-las com o personagem principal da atividade. Ao retomar a atividade com o personagem, a professora usou o quadro para fazer um desenho do palhaço Picolé, com o piloto preto representando um cabelo cacheado fazendo círculos. Ao terminar o desenho, a professora perguntou sobre com quem parecia o cabelo do desenho. M.C. respondeu: "*Meu cabelo é black Pó...*". A professora afirmou positivamente a resposta da criança, elogiando o seu cabelo. Continuou fazendo a mesma pergunta para o restante da turma: *"Com quem mais se parece o desenho?".* As crianças falavam aleatoriamente que pareciam consigo ou com o colega buscando fazer relações das características.

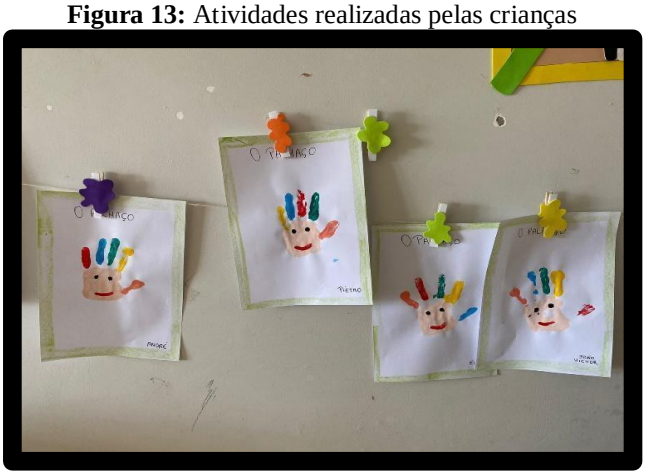
Figura 12: Desenho da Professora para representar o palhaço

Fonte: Arquivos da Pesquisadora - 05/04/22.

A fala da criança M.C. denota uma valorização e um fortalecimento da sua identidade. Sobre isso, Trinidad (2011) investigou como as crianças na Educação Infantil compreendem a identificação étnico-racial e observou que as "crianças de pouca idade conhecem e empregam as categorias étnico-raciais" (Trinidad, 2011, p. 10). Assim como nesta pesquisa, pode-se afirmar que as crianças não só sabem dizer sobre seu pertencimento étnico-racial, como também usam de um variado vocabulário para demonstrar características de seu fortalecimento.

Outro aspecto que importa destacar é que em meio a esse processo de trazer uma referência que positive as características das crianças, o material oferecido para reprodução das imagens do Palhaço Picolé (Figura 13) denota uma referência embranquecida que acaba se distanciando da realidade das crianças da turma.

Figura 13: Atividades realizadas pelas crianças



Fonte: Arquivos da Pesquisadora - 07/04/22

Ao analisar as atividades expostas notamos que a representação da imagem do palhaço produzida pelas crianças da turma se distancia de suas características. Nesse contexto, assim como aparece nos Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-raciais (2006), a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa. Nesse sentido,

> É imprescindível, portanto, reconhecer esse problema e combatê-lo no espaço escolar. É necessária a promoção do respeito mútuo, o respeito ao outro, o reconhecimento das diferenças, a possibilidade de se falar sobre as diferenças sem medo, receio ou preconceito. (SECAD, 2006, p. 23)

A escola é o lugar onde devem ser trabalhados, além dos saberes e conteúdos escolares, valores e crenças relacionados à raça, gênero e classe social. Dessa forma, o debate educacional torna-se ainda mais relevante, uma vez que a escola é o principal ambiente para enfrentamento e combate ao racismo, bem como às atitudes discriminatórias e preconceituosas.

A Creche Ricardina tem a iniciativa de desenvolver práticas para o combate ao racismo como foi visto nos documentos normativos da creche e confirmada nas falas das entrevistadas.

> A gente faz um trabalho de conscientização da valorização da cor negra, ressaltando sempre que as diferenças existem e que o fato de você ter uma cor, você ter um tipo de cabelo não te torna mais especial ou mais importante do que o seu coleguinha que tem essas características diferentes. Então, na prática entendimento e a valorização sobre a cor negra contribuem para que o racismo não venha acontecer. (Diretora da Creche, em entrevista concedida a pesquisadora – 03.04.2023).

> Nós trabalhamos com projeto de leitura, com projeto de identidade, em que a gente valoriza as características físicas de cada um, valorizando a identidade, a etnia, sem que haja o desrespeito ou que haja diferença com relação uns aos outros na questão de inferiorizar as pessoas. A gente traz isso como a valorização da nossa cultura,

> valores, valorização de nós enquanto seres humanos. (Coordenadora Pedagógica, em entrevista concedida a pesquisadora – 03.04.2023).
>
> Nas atividades eu falo com eles, mostro no espelho, a cor, o cabelo...Peço para eles se desenharem, mostrarem a sua cor, mostraram o seu cabelo... (Professora, em entrevista concedida a pesquisadora – 03.04.2023).

Contudo, apesar do entendimento de lançar mão de estratégias que fortaleçam a identidade da pessoa negra e combatendo o racismo, as referências eurocêntricas ainda estão presentes nas aulas. Estas referências de branqueamento nas práticas pedagógicas nos fazem pensar que o discurso do projeto e as falas da professora e equipe gestora demonstram uma luta contra o preconceito racial e a busca pela construção de uma identidade positiva da criança, valorizando a cultura e o pertencimento racial da criança, porém as práticas pedagógicas ainda se encontram dentro de uma cultura eurocêntrica e de branqueamento, como demostrado na imagem 13. Mas é preciso lembrar que estes profissionais também foram formados dentro deste contexto racista, de cultura branqueada e de interiorização do negro. E, esses discursos e práticas estão enraizados no imaginário coletivo.

O conhecimento e apropriação da Lei 10.639/03 é uma das principais maneiras de combater práticas discriminatórias que surgem no contexto da sala de aula. E muitas vezes essas referências estão relacionadas a ausência de conhecimento dos termos da lei ou não terem a formação específica de como executá-las em suas atividades cotidianas. Sobre essa Lei que estabelece o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, a professora sinaliza o:

> É a que agora torna obrigatório o ensino de história da cultura da África e afro-brasileira dentro da escola. Não conheço essas leis. O que eu sei a respeito desse assunto é que realmente é obrigatório o ensino da África, da história da África nas escolas, que antes não era obrigatório. (Coordenadora Pedagógica, em entrevista concedida a pesquisadora – 03.04.2023).
>
> Eu já ouvi falar, agora conhecer, conhecer assim profundo não. Eu nunca entrei fundo nessa lei. (Professora, em entrevista concedida a pesquisadora – 03.04.2023).

Não se pretende aqui estabelecer “fórmulas educativas prontas a aplicar na busca de soluções eficazes e duradouras contra os males causados pelo racismo” (Munanga, 2005, p. 18), mas apontar que o trato da diversidade exige de todas as docentes não apenas o reconhecimento ou percepção desse tipo de situação, mas a pronta intervenção, pautada no diálogo e na problematização da diversidade e da diferença, não permitindo que falas e atitudes racistas passem despercebidas ou mesmo aconteçam no ambiente da escola. Atrelado a este posicionamento é preciso encontrar as práticas escolares de valorização e celebração da

História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, que por meio da discussão e da conscientização possibilitam

> Por um lado, mostrar que a diversidade não constitui um fator de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, mas sim, ao contrário, um fator de complementaridade e de enriquecimento da humanidade em geral; e por outro lado, ajudar o aluno discriminado para que ele possa assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença, sobretudo quando esta foi negativamente introjetada em detrimento de sua própria natureza humana (Munanga, 2005, p. 15).

O olhar para as relações raciais na sala de aula permite vislumbrar como as crianças assimilam e experienciam as relações entre seus pares no que diz respeito da temática. É evidente também a naturalidade com que as questões raciais tratadas pelas crianças no ambiente escolar, apesar da pouca idade, potencializam e direcionam o debate numa perspectiva transformadora das relações raciais. Essas observações e discussões sobre como as práticas pedagógicas contribuem para a formação da identidade racial na criança em torno do ser negro, devem ser exploradas em favor da (re) construção de uma identidade negra positiva.

Entre os vários aspectos que constituem o conjunto de costumes e hábitos fundamentais relacionados aos comportamentos, valores, ideias e crenças de um grupo social, a religião ocupa um papel crucial por se tratar de um fragmento do sistema cultural como um todo. Desse modo, em muitas instituições é comum trabalhar algumas datas comemorativas e entre elas está a Semana Santa[18], a Páscoa é sempre evidenciada dentro das escolas. Na creche Ricardina foi preparado um momento com atividades como: contação de história sobre a multiplicação dos pães, vídeos apresentando o sentido da Páscoa, dramatização da Santa Ceia, entre outras atividades para serem trabalhadas na Semana da Páscoa[19] enfatizando os símbolos que representam essa data. Em uma das contações de história foi apresentado a

---

[18] A Semana Santa é a ocasião em que é celebrada a paixão de Cristo, sua morte e ressurreição. *Fonte: Brasil Escola Uol* – Acesso em: 20 abr.2022.

[19] A palavra páscoa vem do hebraico "Pessach" e significa passagem. A páscoa era vivamente comemorada pelos judeus do Antigo Testamento e ainda hoje os israelitas a relembram todos os anos. Ela marca a passagem pelo mar Vermelho, que ocorreu muitos anos antes de Cristo, quando Moisés conduziu o povo hebreu para fora do Egito, onde era oprimido como escravo. Chegando às margens do mar Vermelho, os judeus, perseguidos pelos exércitos do faraó, teriam de atravessá-lo às pressas. Guiado por Deus, Moisés levantou seu bastão e as ondas se abriram, formando duas "paredes" de água que ladeavam um "corredor" enxuto, por onde o povo passou. Quando os egípcios chegaram, as águas se fecharam sobre os seus soldados e carros, sepultando-os no mar. Esta foi a "passagem", "Pessach" ou "Páscoa" que os judeus comemoram até hoje.
Jesus Cristo, que muito respeitava todas as celebrações de sua religião judaica, também festejava a Páscoa quando foi preso. Julgado, condenado à morte na cruz e sepultado, Jesus Cristo ressuscitou três dias após, num domingo. Os cristãos, desde então, também passaram a comemorar a Páscoa da ressurreição de Jesus, que também é uma passagem de Jesus da terra para o céu, da vida terrena para a vida junto ao Pai, a passagem de Jesus para o Reino de Deus. *Fonte: Brasil Escola Uol* – Acesso em: 20 abr.2022.

parábola da multiplicação dos pães mostrando algumas imagens, entre elas a de Jesus e seus discípulos, com características eurocêntricas.

A contação da história foi organizada coletivamente no pátio da Creche com todas as turmas da instituição. A professora da turma do G02 apresentou a história utilizando algumas figuras como recurso. As crianças ouviam atentamente a história, já que estavam acostumados a momentos de contação de histórias.

Figura 14: Contação de história na Páscoa

Fonte: Arquivos da Pesquisadora – 12/04/22

É importante mencionar que culturalmente as escolas trabalham aspectos ligados à Páscoa no mês de abril, uma comemoração cristã. A comemoração acontece na escola independentemente da religião que as crianças acreditam, estas são sujeitas a realizarem atividades com esse cunho religioso e sem ser mencionado nenhuma outra religião em qualquer época do ano. Infelizmente, a intolerância religiosa ainda é uma realidade que assola muitas comunidades. No Brasil, esse problema está relacionado majoritariamente ao racismo, pois a intolerância religiosa é praticada, em maior escala, contra os adeptos das religiões de matriz africana e carrega uma vontade de anular a crença associada aos povos originários da África.

Ao conversar com pessoas que moram na comunidade, antes mesmo de propor esta pesquisa, alguns moradores informaram que na comunidade Conga, por muito tempo existiu a prática religiosa em casas de candomblé, no entanto a religião de matriz africana não é abordada nos espaços escolares ou mencionada entre as crianças. Em geral, a história contada diz respeito ao cristianismo, a oração presente na rotina é sempre o Pai Nosso, as festas

comemoradas são o São João e o Natal, culturalmente as escolas têm em suas práticas atitudes religiosas pertencentes ao cristianismo. Dessa forma,

> A vinculação entre o cristianismo e a população brasileira tem raízes históricas profundas. Trazido pelos portugueses, o catolicismo sempre esteve intimamente vinculado à cultura e identidade brasileiras e passou por um processo de expansão e consolidação a partir da segunda metade do século XIX, com a revitalização do catolicismo na Europa, que influenciou o crescimento de novas práticas religiosas e devoções no Brasil, que matizaram definitivamente o catolicismo brasileiro (Pereira, 2013, p. 285).

Nesse sentido, as Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-raciais (2006) aponta,

> Que esta e outras festividades cristãs, apesar das contradições, possuem certa respeitabilidade (ou tolerância) por parte de quase todos(as), independentemente das religiões que professem. No entanto, o mesmo não se aplica às manifestações religiosas de matriz africana. As crianças descendentes de famílias que professam essas religiões dificilmente se manifestam neste aspecto, e muito menos são respeitadas quando a discussão diz respeito à diversidade religiosa. (SECAD, 2006, p. 45)

Durante muito tempo, a religião católica foi um meio de demarcar o poder político e controlar a população. Nessa perspectiva, pensamos no padrão que se criou para um "líder" religioso. Em pesquisas podemos verificar que Jesus, é natural de Jerusalém (Belém), atual cidade de Israel, país do Oriente Médio pertencente ao continente asiático, não havendo registros comprovados do biotipo genético de Jesus, no entanto as imagens que o representa segue sempre um padrão europeu. No Séc. XVIII o poder político estava sob o controle do clero, e este era composto por pessoas brancas e da burguesia, logo dentro dos padrões impostos na época e sendo Jesus o centro da crença cristã, precisava-se criar um padrão que fosse aceito por todos, ou a maioria e essa imagem é até hoje propagada dentro das escolas e instituições de educação infantil, ainda que imagens como essas não representem o público presente (Pereira, 2013).

Figura 15: Imagem de Jesus presente na história contada para as crianças

***F*onte**: Arquivos da Pesquisadora – 12/04/22

Como afirma Pereira (2013), a religião predominante no Brasil é o cristianismo,

> [...] uma vez que notamos que catolicismo e protestantismo abarcam 90% dos brasileiros afiliados a alguma religião em nosso país. A essa ampla maioria somam-se ainda outras religiões e movimentos que têm alcançado penetração e expressividade cada vez maiores. Entretanto, mesmo dentro do contexto dessas manifestações cristãs majoritárias encontramos marcas de diversidade e pluralidade que correspondem a contingências históricas e a conjunturas sociais e culturais das mais diversas. É possível detectar alguns fatores históricos e sociais comuns que afetam, ainda que com suas especificidades, os diferentes grupos religiosos brasileiros (p. 285).

É possível afirmar que o veículo entre o cristianismo e os brasileiros têm uma relação histórica e ainda hoje práticas dessa religião são produzidas dentro dos espaços escolares, tidas como ações culturais.

O objetivo da presente pesquisa não é desenvolver uma análise das imagens apresentadas para as crianças envolvidas na pesquisa, mas considero pertinente refletir sobre as personagens apresentadas paras as crianças, e pensar como as práticas pedagógicas podem colaborar ou não com uma construção de identidade negra positiva para esse grupo de crianças tão peculiar. A presença de personagens negros e negras como protagonistas nas atividades oferecidas para as crianças, colabora de forma positiva no processo de fortalecimento da identidade das crianças, contribuindo com a construção do olhar para consigo mesma e com os outros que a rodeiam. E esta constatação não se refere apenas às crianças negras, mas a todas as crianças. Com este cenário aprendem que todos e todas podem ser protagonistas e desempenhar diferentes papéis sociais.

Logo, colocar em prática ações que fortaleçam a identidade da pessoa negra requer

> Formação de professores com vistas à sensibilização e à construção de estratégias para melhor equacionar questões ligadas ao combate às discriminações racial e de gênero e à homofobia.
> Construção de material didático-pedagógico que contemple a diversidade étnico-racial na escola. (SECAD, 2006, p. 24)

Apesar dos documentos analisados, sejam eles o Referencial Curricular Municipal da Educação Infantil, o Projeto Político Pedagógico e o Projeto de Leitura da Creche, trazerem uma proposta que valorize o pertencimento racial da pessoa negra, ainda há a necessidade do investimento em formação continuada por parte da Rede Municipal de Ensino para que as professoras no sentido de aprofundamento das práticas pedagógicas voltadas para uma Educação das Relações Étnico-raciais. Inclusive a Diretora da Creche reconhece a importância da formação desse tema para as professoras,

> A gente precisa fazer esse trabalho de formação com elas também porque ninguém está pronto, isso é uma coisa muito nova para todo mundo. As pessoas falam muito sobre isso, mas elas não sabem na prática como é que se aplica. Então, para gente fazer com que exista uma criança sem preconceitos e que se valorize, a gente precisa primeiro trabalhar isso como um adulto e às vezes é um pouquinho mais difícil, porque com o adulto já está enraizada algumas coisas. Mas, é nas formações que a gente deve trabalhar isso, mesmo que seja em alguns momentos no planejamento a gente tenta trazer isso. O importante é elas entenderem a importância de trabalhar com essa temática. (Diretora da Creche, em entrevista concedida a pesquisadora – 03.04.2023).

A formação de professores deve possibilitar o diálogo sobre a construção da identidade do povo negro, sobre estratégias que possam ajudar os professores a contribuírem com o fortalecimento cultural das crianças pequenas nos espaços escolares. O atual contexto de implementação da Lei 10.639/03 é um momento propício para a introdução de estudos e leituras sobre a relação corpo, cultura e identidade negra no campo da formação de professores. O desafio está posto. Resta agora entendermos que mais do que um desafio, a discussão sobre Educação das Relações Étnico-raciais nos seus múltiplos desdobramentos, é um dever dos educadores e educadoras e também daqueles responsáveis pela condução dos processos de formação docente (Gomes, 2003).

De acordo com Brasil (2004), o Ministério da Educação está comprometido desde então em implementar políticas de ações afirmativas, a exemplo da Lei 10.639/03, a fim de solucionar problemas relativos às exclusões sociais, discriminações e injustiças de relações étnico-raciais do sistema educacional brasileiro. Cavalleiro (2003) ressalta a importância dessas discussões em sala de aula a fim de tornar o processo educacional mais igualitário e auxiliar na formação antirracista do cidadão.

Isso porque a falta de discussões sobre o assunto pode levar à discriminação e ao preconceito, o que leva ao sofrimento da criança negra. Sendo assim, é fundamental a implementação de diretrizes curriculares a fim de ressaltar questões como as relações étnico-raciais e ensinar sobre a cultura afro-brasileira e africana (CAVALLEIRO, 2003). Vale ressaltar que a autora afirma ainda que se não houver discussões como essas, a criança negra será socializada para atuar a partir da submissão e do silêncio.

Nesse sentido, Cavalleiro (2018) afirma que “que desde muito cedo o racismo está presente na vida de uma pessoa” (Cavalleiro, 2018, p. 139). Em uma pesquisa feita pela autora em uma escola de crianças de 4 a 5 anos, foi constatado que as crianças negras tinham uma construção de identidade negativa. Além disso, as crianças brancas se sentiram superiores às negras. Em alguns momentos, havia, inclusive, atitudes discriminatórias e preconceituosas por parte das crianças brancas em relação às negras. Vale ressaltar que,

problemáticas como essas, geralmente, são “aprendidas” em casa e reforçadas na escola. Além disso, conforme Fazzi (2004), essa problemática de discriminação e preconceito mostra-se ainda mais perceptível em crianças negras de classes sociais mais baixas. Abramowicz e Oliveira (2011) também afirmam essa questão, visto que a política educacional da creche no Brasil provoca desigualdade social, mas não somente das crianças negras, mas também em casos de desigualdades regionais, econômicas, de gênero e de idade.

A Creche Ricardina traz em seus documentos quais sejam, Referencial Curricular da Educação Infantil, Projeto Político Pedagógico e Projeto de Leitura propostas para efetivação do trabalho voltado para o fortalecimento da identidade das crianças negras, assim como reconhece e busca valorizar a cultura do público que frequenta a instituição bem como a comunidade. Nas falas das entrevistadas percebemos a preocupação em fazer um trabalho que atenda os preceitos na Lei 10.639/03, no entanto, ainda é preciso investimentos em formação de professores para ampliar os conhecimentos e r efetivação das práticas que contribuam para uma educação antirracista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se propôs a analisar a construção de uma educação para as relações étnico-raciais na Creche Municipal Ricardina São Pedro em Santo Estevão-Bahia, com vistas ao fortalecimento da identidade racial de crianças negras. Os documentos orientadores da instituição, as falas captadas nas entrevistas, as práticas pedagógicas e o cotidiano das crianças ao participarem de determinadas atividades visam contribuir para o fortalecimento da identidade racial de crianças negras e, consequentemente, diminuir a discriminação e o preconceito, mesmo porque, 87% das crianças matriculadas na instituição são negras. Assim, os espaços educativos e, particularmente, as instituições de Educação Infantil precisam constituir-se como territórios qualificados onde sejam incorporadas práticas de uma educação antirracista.

Ao apresentarmos algumas considerações é possível perceber que as pesquisas nos possibilitam uma noção ampla a respeito do que já se tem produzido sobre determinada temática. Estudos recentes nos mostraram o quanto uma prática pedagógica, quando fundamentada em pautas antirracistas, contribuem para o reconhecimento e valorização da identidade crianças negras. Ao mesmo tempo que, quando estereotipadas, essas práticas podem dificultar essa valorização e reconhecimento, fortalecendo as ideias eurocêntricas e racistas dentro desses espaços. O exercício de pesquisar materiais e produzir novos conhecimentos ajuda-nos a pensar em novas perspectivas a fim de atenuar as lacunas existentes nas práticas pedagógicas dentro das instituições de ensino, sobretudo, das de Educação Infantil.

No Brasil, a história da infância traz indicações de períodos vividos com dificuldades, pelo histórico de exploração, desrespeito e abuso que a criança brasileira passou por longo período até ter o seu reconhecimento com as suas peculiaridades pertinentes a cuidados adequados. A história da infância revela uma ampla compreensão da criança e suas infâncias, bem como da criança negra. Nesse sentido, a educação infantil tem a função de oportunizar à criança o desenvolvimento, a convivência, o conhecimento e o respeito às diferenças culturais, religiosas e étnico - raciais, dando visibilidade às diferentes infâncias que se constituem no meio social.

É nesse contexto, que a identidade negra, construída a partir da valorização de sua cultura, permite o desenvolvimento de sentimentos positivos em relação à raça negra desde os primeiros anos de vida. Ao alcançar os objetivos, identificamos que concepções para um

trabalho voltado as relações étnico-raciais estão descritas nos documentos normativos da Educação Infantil do município e da creche e a instituição busca efetivar práticas pedagógicas que valorizem a identidade das crianças negras. Vale ressaltar que quando bem consolidadas, essas práticas contribuem para o fortalecimento da identidade racial das crianças negras.

Nossa sociedade construiu uma imagem negativa do sujeito negro e uma imagem positiva do sujeito branco, o que gerou inúmeros estereótipos e dificuldades no processo dessa socialização. A Lei 10.639/03 trouxe muitos avanços em relação os enredos das obras literárias, trazendo o negro como protagonistas das histórias e buscando romper com estereótipos desses personagens. No entanto, é preciso construir propostas de formação que contribuam para o entendimento de práticas como essas, colaborando ativamente em prol de um espaço antirracista para a primeira infância.

Ao pensarmos em como fundamentar essas práticas pedagógicas, tanto a lei nº 10.639/03, quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais (2004) apontam para a escola, para o currículo e para a formação de professores/as a necessidade de uma construção alternativa da história do mundo, e não só da África. A formação de professores/as para a efetivação dessa lei e para o trabalho com a questão étnico-racial é essencial. Mas, ainda, faz-se necessária militância, postura política, professores/as cientes e conscientes do seu papel na promoção de uma educação antirracista e de mudanças efetivas na sua prática pedagógica.

Para aprender sobre raça, racismo, preconceito e construção de identidade, as crianças precisam de tempo, espaço, currículo antirracista e suporte para falar e dar sentido ao que estão vendo e percebendo. Exige que as professoras abracem a conversa, mesmo que sintam incerteza ou desconforto ao fazê-lo, devem falar sobre esses conceitos todos os dias, porque o racismo e preconceito existe todos os dias. As crianças merecem espelhos que reflitam a si mesmas e janelas para espiar as experiências de outras pessoas, incluindo a oportunidade de fazer as perguntas que se formam em suas mentes sobre diferenças e semelhanças enquanto aprendem a categorizar o mundo ao seu redor. Ao contrário das abordagens mais comuns adotadas, ser antirracista é mais do que amar todas as crianças da mesma forma ou ensinar as crianças de maneira mais geral sobre bondade e justiça. É mais do que celebrar a diversidade durante eventos especiais e depois seguir com o currículo normativo.

Fundamentalmente, para criar espaços que valorizem a diversidade na primeira infância, os educadores devem adotar os conceitos que fortaleçam a identidade das crianças que frequentam esse lugar. Eles devem tomar medidas diretas e intencionais contra comportamentos, práticas, políticas e crenças racistas para desmantelar e interromper o

racismo. A criação de um espaço e um trabalho que valorize a cultura negra na primeira infância é essencial para a sobrevivência e garantirá que as crianças de hoje recebam toda a segurança necessária e experienciem situações que valorizem a sua raça e cultura.

Para tanto, o verdadeiro trabalho de equidade não pode começar até que os professores estejam fundamentados em um entendimento comum sobre as realidades das instituições educativas e sociedade brasileira, de um racismo que persiste há séculos. Todos devem estar envolvidos na causa; no entanto, os educadores precisam dar esse passo em direção ao trabalho que fortaleça a educação para as relações étnico-raciais e isso só será possível por meio do conhecimento.

É preciso potencializar as pesquisas sobre crianças negras enquanto protagonistas das propostas de educação das escolas, bem como, necessário pensar em práticas pedagógicas que estejam fundamentadas na lei n.10.639/03, a partir de um diálogo de direito e igualdade racial que ampliem o conhecimento e transformem a realidade de crianças que sofrem preconceito, inclusive, no plano simbólico, reforçando a necessidade de trabalhar nas escolas, desde a educação infantil, culturas que fazem parte da construção identitária da nossa terra. Diante dessas análises, é perceptível que os desdobramentos de uma pesquisa de mestrado como esta, pode contribuir para potencializar as discussões no campo das relações étnico-raciais, sobretudo, trazendo à tona as construções identitárias de crianças negras em contextos de creche e na perspectiva de uma educação antirracista.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. *In:* FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Orgs.). **Sociologia da infância no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011 p. 17 - 36.

ABRAMOWICZ, Anete. Sociologia da Infância: traçando algumas linhas. **Contemporânea.** ISSN Eletrônico: 2316-1329. Disponível em: http://dx.doi.org/10.4322/2316-1329.064 Contemporânea v. 8, n. 2 p. 371-383 Jul.–Dez. 2018. Acesso em: 15 jan. 2023.

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. As relações étnicas - raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. *In:* **Educação infantil, igualdade racial e diversidade:** aspectos políticos, jurídicos, conceituais/ Maria Aparecida Bento, organizadora. São Paulo: Centro de estudos das relações de trabalho e desigualdade – CEERT, 2011.

ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto. Apresentação. *In:* ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). **Afirmando diferenças:** montando o quebra-cabeça da diversidade na escola. Campinas, SP: Papirus, 2005.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente. **Psicologia da Educação**, n. 1, 1995.

AQUINO, Pedro Neto Oliveira de; CRUZ, Silvia Helena Vieira. A percepção de crianças de uma turma de creche acerca do pertencimento étnico-racial, numa comunidade de remanescentes de quilombolas. **39ª Reunião Nacional da ANPEd**, 2019. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_10_4.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Almedina Brasil, 2016.

BARDIN. Laurence. Definição e relação com as outras ciências. **Análise de conteúdo**: tradução Luis Antero Reto, Augusto pinheiro.70ed, São Paulo. 2011.p.34-52.

BARRETO, Daniela Coutinho. **"Com licença, senhor narrador! Hoje eu vou cantar minha história!":** conversando, ouvindo e contando histórias infantis pretas com/para crianças. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, 2021.

BENICE, Roberta. Educação não tem cor. **Nova Escola.** Ano XIX, n.177, p.46-53, nov. 2004.

BENTO, Maria Aparecida da Silva (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade:** aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, 2012.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Práticas pedagógicas para igualdade racial na educação infantil** / Maria Aparecida Silva Bento, organizadora. - São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade - CEERT, 2011.

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

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: MEC-SECAD/SEPPIR /INEP, 2004.

BRASIL. **Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial**. São Paulo: Cento de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade – CEERT: Instituto Avisa lá – Formação Continuada de Educadores, 2012.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Senado, 1990.

BRASIL. **Estatuto da Igualdade Racial**. Brasília: Senado, 2003.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira" no currículo oficial da rede de ensino. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 9 de janeiro de 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil /** Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2006.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Pesquisa etnográfica com crianças pequenas: reflexões sobre o papel do pesquisador. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 41, p. 37-60, 2014.

CAMPOS, Juliana Loureiro de Almeida. ALBUQUERQUE, Ulysses Paulino de. SILVA, Taline Cristina. Observação Participante e Diário de Campo: quando utilizar e como analisar? In book: **Métodos de Pesquisa Qualitativa para Etnobiologia.** (95 - 112). NUPEEA, 2021.

CASTRO, Susane Martins da Silva. **Currículo e práticas pedagógicas da educação infantil:** um olhar sobre as culturas da infância quilombola. Dissertação (Mestrado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2021.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2003.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a infantil? **Revista Perspectiva,** Florianópolis, v. 17, n. Especial, jul./dez. 1999, p. 11-21.

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

DE SOUSA, José Raul; DOS SANTOS, Simone Cabral Marinho. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 10, n. 2, p. 1396-1416, 2020.

DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil.** 4 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

DIAS, Lucimar Rosa. Considerações para uma educação que promova a igualdade étnico-racial das crianças nas creches e pré-escolas. ISSN 1982-7199 | DOI: **Revista Eletrônica de Educação,** Disponível em: http://dx.doi.org/10.14244/198271991139. v. 9, n. 2, p. 567-595, 2015. Acesso em: 15 jan. 2023.

DIAS, Lucimar Rosa. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17 n. 51 set.- dez. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Szxr7Z3zVNnzYxWGhWYqFbj/?format=pdf

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. FINCO, Daniela (Orgs.). **Sociologia da infância no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras:** socialização entre pares e preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FERREIRA, Jaqueline da Luz. Mercedes Baptista na educação infantil: relato de experiência de implementação da Lei n. 10.639/03 na Educação Infantil. ODEERE: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade** – UESB. ISSN: 2525-4715 –Volume 4, número 7, janeiro – Junho de 2019. Disponível em https://periodicos2.uesb.br/index.php/odeere/article/view/4318

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 79 – agosto de 2002. Disponível em https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/?format=pdf

FINCO, Daniela. OLIVEIRA, Fabiana de. Sociologia da Pequena Infância e a Diversidade de Gênero e de Raça nas instituições de Educação Infantil. *In*: **Sociologia da Infância no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FINCO, Daniela; FARIA, Ana Lúcia Goulart. Creches e pré-escolas em busca de pedagogias descolonizadoras que afirmem as diferenças. *In:* ABRAMOWICZ, A; VANDRENBROECK, M. (Org.). **Educação Infantil e diferença**. Campinas: Papirus, 2013. v. 1, p. 14-32.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GALLO, Sílvio. **Eu, o outro e tantos outros:** educação, alteridade e filosofia da diferença. 2013. Disponível em: http://www.grupodec.net.br/ebooks/GalloEuOutroOutros.pdf. Acesso em: 15 jan. 2023

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

GODIM, Sônia Maria Guedes; Guedes; FRASER, Márcia Tourinho Dantas. **Da fala do outro ao texto negociado:** discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. Universidade Federal da Bahia. 2004.

GOLDENBERG, Miriam. **A arte de pesquisar.** Rio de Janeiro: Record, 1997.

GOMES, Nilma L. **A mulher negra que vi de perto**. Maza edições. Belo Horizonte:1995.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In:* **Educação anti-racista:** caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 39 – 62.

GOMES, Nilma Lino. A força educativa e emancipatória do Movimento Negro em tempos de fragilidade democrática. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 21, p. 361-371, 2020. Disponível em: https://www.academia.edu/57551435/A_for%C3%A7a_educativa_e_emancipat%C3%B3ria_do_Movimento_Negro_em_tempos_de_fragilidade_democr%C3%A1tica

GOMES, Nilma Lino. **Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03**. A cor da cultura, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa**. Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/QFdpZntn6nBHWPXbmd4YNQf/?format=pdf&lang=pt

GONÇALVES, Adriana do Carmo Corrêa. **"Tia, quero ser negro":** Diferenças étnico-raciais na creche. 39ª Reunião Nacional da ANPEd, 2019.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? *In:* SILVA, T. T. (Org.) **Identidade e diferença**: as perspectivas dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2014.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância:** da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JANDIROBA, Calila Fernandes Guimarães. **O trabalho pedagógico em uma escola da educação infantil no município de Itapetinga - BA:** um olhar sobre a diversidade cultural. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Itapetinga, Bahia, 2020.

KRAMER, Sônia. Autoria e Autorização: Questões Éticas na Pesquisa com Crianças. **Cadernos de Pesquisa,** n. 116, julho/ 2002, pp. 41-59. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/LtTkWtfzsbJj8LcPNzFb9zd/?format=pdf

KUHLMANN Jr. Moysés. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LEITE, Rosana Franzen. A perspectiva da análise de conteúdo na pesquisa qualitativa: algumas considerações. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 5, n. 9, p. 539-551, 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli, E.D.A. **Pesquisa em educação:** Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2012.

MACEDO, Janine Couto Cruz, MACÊDO, Dinalva de Jesus Santana. Educação, currículo e a descolonização do saber: desafios postos para as escolas. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, v. 11, n. 27, p. 301-312, out./dez., 2018. Disponível em: http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v11i27.9387

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil – 1726 – 1950. *In:* FREITAS, Marcos Cezar de (Org.) **História social da infância no Brasil.** 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MEYER, Dagmar Estermann. Etnia, Raça e Nação: **o currículo e a construção de fronteiras e posições sociais**. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). O currículo nos limiares do contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. *In*: Maria Suely Ferreira Deslandes; Romeu Gomes. (org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 31 ed. São Paulo, 2012. p.61-75

MUNANGA, Kabengele. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os recursos anti-racistas no Brasil. *In:* SPINK, Mary Jane Paris (Org.) **A cidadania em construção:** uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994, pp.177-187.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:** identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, v. 19, n. 1. nov. 2006. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12545

OLIVEIRA, Fabiana. A infância, as crianças e a educação infantil: reflexões acerca da questão étnico-racial. **Crítica Educativa. Sorocaba** – SP, v. 2, n. 2, p. 136-149, jul./dez. 2016.

OLIVEIRA, Regina Marcia Pereira de. **A educação das relações raciais nas práticas pedagógicas da educação infantil:** um estudo de caso da UMEI Grajaú. 2016 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte,2016.

OLIVEIRA, Rosemary Lapa de; GOMES, Priscila de Oliveira Pinheiro. Os contos de fadas e o processo de construção identitária da criança negra**. ODEERE:** Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade. ISSN: 2525-4715 – Ano 2020, Volume 5, número 10, Julho – Dezembro de 2020. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/odeere/article/view/7307

OSORIO, Rafael Guerreiro. **O sistema classificatório de "cor ou raça" do IBGE**. Brasília, novembro de 2003. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=4212. Acesso em: 20 mai. 2022.

PEREIRA, Adriana Soares., *et al*. **Metodologia da pesquisa científica.** Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018.

PEREIRA, Amilcar Araújo. A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela "reavaliação do papel do negro na história do Brasil". **Cadernos de Histórias**, Belo Horizonte, v12, n17, 2º sem. 2011.

PEREIRA, João Baptista Borges. **Religiosidade no Brasil**. São Paulo: Edusp, 2013.

POZZEBON, Marlei; DE FREITAS, Henrique MR. Pela aplicabilidade: com um maior rigor científico-dos estudos de caso em sistemas de informação. **Revista de Administração contemporânea**, v. 2, p. 143-170, 1998. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rac/a/RKZp9dSG7c9f9VhpxTFvxpn/

PRADO, Patrícia Dias. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart; DERMATINI, Zélia de Brito Faria; PRADO, Patrícia Dias. **Por uma cultura da infância**: metodologia de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. pp. 93-112.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. LANDER, Edgardo (Org). *In*: LANDER, Edgardo (Org). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, Argentina: Bibliotecas virtuales de CLACSO, 2005, p. 117-142. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4109238/mod_resource/content/1/12_Quijano.pdf

QUINTEIRO, Jucirema. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 20, n. Especial, p. 137-162, jul./dez. 2002. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10282

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 2, p. 631-644, 2010. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000200014. Acesso em: 19 abr. 2022.

RAMOS, Fábio Pestana. A história trágico-maritíma das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. *In:* DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil.** 4 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

RIBEIRO, Jaqueline de Fatima; QUINTANA, Eduardo. Vivência e escuta sensível: o Terreiro como possibilidade de escuta da infância afrodescendente. **ODEERE:** Revista do Programa

de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade. ISSN: 2525-4715 – Ano 2020, Volume 5, número 10, Julho – Dezembro de 2020. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/odeere/article/view/7141

ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re) construção de uma trajetória. **Alea: estudos neolatinos**, v. 7, p. 305-322, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/alea/a/PQWYmTntpVgYYZdrbdnQbBf/

ROCHA, Eloísa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. *In:* CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.) **A crianças falam**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Editora Cortez, p.43-51, 2008.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Diálogo Educ**., Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006. Disponível em: https://docente.ifrn.edu.br/albinonunes/disciplinas/pesquisa-em-ensino-pos.0242-posensino/romanowski-j.-p.-ens-r.-t.-as-pesquisas-denominadas-do-tipo-201cestado-da-arte201d.-dialogos-educacionais-v.-6-n.-6-p.-37201350-2006/view

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. *In*: BENTO, M. A. da S. (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade:** aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, 2012. p. 11-46.

SANTOS, Denise Carvalho dos; ADORNO, Soraya Mendes Rodrigues; SOUZA, Izanete Marques. A contribuição da literatura infantil no processo de construção da identidade étnico-racial na educação infantil. **ODEERE:** Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade. v. 6, n. 2, jul./dez., p. 38-66, 2021.

SANTOS, Elton Vinicius Lima dos Santos; MILANI, Débora Raquel da Costa; PEREZ, Márcia Cristina Argenti. **"**Infâncias" das "crianças" negras e escravas no Brasil: aproximações com realidades contemporâneas. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 41, nº79 – maio/ago. 2019. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/47160/1/2019_art_evlssantos.pdf

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares (Orgs.). **Estudos da infância:** educação e práticas sociais. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos. (Org.) **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2007.

SILVA, Edna Lucia; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** UFSC, Florianópolis, 4a. edição, v. 123, 2005.

SILVA, Francisca Jocineide da Costa e; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. **O estado da arte das pesquisas educacionais sobre gênero e educação infantil:** uma introdução. 18 REDOR, Universidade Federal de Pernambuco, Recife – PE, 2014.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 161-187, 2015. Disponível em: https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1137

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. *In*: **Identidade e diferença:** a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p 73-102.

SILVÉRIO, Valter Roberto. A (Re)configuração no Nacional e a questão da diversidade. *In:* ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). **Afirmando diferenças**: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola. Campinas, SP: Papirus, 2005.

SOUZA, Edmacy Quirina de; DINIS, Nilson Fernandes. Identidade e diferença nos espaços educativos infantis. **Revista Práxis Educacional**. v.17, n.44, p. 423-442, jan./mar. | 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/apraxis/v17n44/2178-2679-apraxis-17-44-423.pdf

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 10ª. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. **Identificação étnico-racial na voz das crianças em espaços de educação infantil.** Tese (Doutorado Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, SP, 2011. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/15994

VANDENBROECK, Michel. Vamos discordar. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP, v. 3, n. 2, p. 13-22, nov. 2009. Disponível em: https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/42

WOODWARD, Kthryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In:* **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2010.