



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PPG)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM RELAÇÕES ÉTNICAS
E CONTEMPORANEIDADE (PPG - REC)**

CATIELLI SUSUANI DIAS DA SILVA

**RELAÇÕES DE GÊNERO E PERTENCIMENTO ÉTNICO RACIAL NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: A PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS**

**JEQUIÉ - BA
2024**

CATIELLI SUSUANI DIAS DA SILVA

**RELAÇÕES DE GÊNERO E PERTENCIMENTO ÉTNICO RACIAL NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: A PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, em Nível de Mestrado Acadêmico, em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPG-REC), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Campus de Jequié, para obtenção do título de Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade.

Linha de Pesquisa 2: Etnias, Gênero e Diversidade Sexual

Apoio: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB)

Orientadora: Professora Dra. Claudia de Faria Barbosa

**JEQUIÉ - BA
2024**

CATIELLI SUSUANI DIAS DA SILVA

**RELAÇÕES DE GÊNERO E PERTENCIMENTO ÉTNICO RACIAL
NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em
Relações Étnicas e Contemporaneidade, como requisito para
obtenção do título de Mestre em Relações Étnicas e
Contemporaneidade.

Linha de Pesquisa 2: Etnias, Gênero e Diversidade Sexual

Aprovado em: 26 de março de 2024

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **CLAUDIA DE FARIA BARBOSA**
Data: 02/04/2024 19:05:19 -0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Cláudia de Faria Barbosa
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
Presidente da Banca /Orientadora

Documento assinado digitalmente
 **RITA DE CÁSSIA DE SOUZA**
Data: 02/04/2024 19:03:46 -0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Rita de Cássia de Souza
Universidade Federal de Viçosa (UFV)
Examinadora Externa

Documento assinado digitalmente
 **RAFAELLA ELOY DE NOVAES**
Data: 02/04/2024 16:20:22 -0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Raíssa Eloy de Novaes
Universidade de Brasília (UnB)
Examinadora Externa

Documento assinado digitalmente
 **MARCOS LOPES DE SOUZA**
Data: 08/04/2024 14:38:48 -0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Marcos Lopes de Souza
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
Examinador Interno

JEQUIÉ – BA

2024

A criança não sabe menos, ela sabe outra coisa.

(Clarice Conh)

AGRADECIMENTOS

“Viver é partir, voltar e repartir [...] É tudo pra ontem!”

Ao longo do percurso, enquanto mestranda, ficou cada vez mais evidente que não se faz pesquisa sozinha. Quero então agradecer as pessoas que contribuíram com essa dissertação:

A primeira pessoa com quem compartilhei o desejo de submeter esse projeto foi Stela Silveira, e ela, que acreditava até mais do que eu, acionou o professor Radamés Coutinho, este pacientemente leu uma versão ainda inconclusa e sugeriu contribuições relevantes. Stelinha vibrou comigo a aprovação e esteve presente de infinitas formas durante essa jornada. Gratidão, Tetel.

Eu digo sempre que a UESB vai precisar fornecer duas certificações de mestre, uma para mim e a outra para minha amiga Daniela Bahia. Eu não teria chegado aqui sem ela, Dani merece muito mais que uma certificação de mestra, Dani é a irmã que a vida me deu de presente, foi quem não mediu esforços para que eu fosse cursar as disciplinas, cuidando do cãozinho que mais amo nessa vida, Bob. Ela leu e releu meus trabalhos, ajudou com configuração de *word*, criação do termo de assentimento para as crianças, deu carona e acompanhou cada vírgula deste trabalho. Não há dinheiro no mundo capaz de pagar essa contribuição. Amiga, amo você infinito e além.

Agradeço a Bob, foi ele quem muitas vezes me lembrou de que já estava na hora de parar de estudar e ir dormir, além de ser minha força motriz [...] Bob me convida para a vida.

À Camila Garcia, que abriu as portas da casa e o coração quando mais precisei de teto e de acolhimento, ela estava lá com as meninas (Frida e Lolla) para me receberem, obrigada pelo amor e “lambeijos”.

À minha turma que, apesar dos conflitos que vivenciamos, o que é natural quando nos encontramos com as diferenças, foi uma galera massa, colaborativa e sempre prestou o suporte necessário, em especial a Fabrício Gomes pelas caronas e pelo compartilhamento de conhecimento, e a Micael Marques pelo apoio e pela voz insistente de sempre: “amiga, não desiste”, sempre fazendo a maior questão de auxiliar e mandar material.

À Claudinha Vieira e Ari Lima, pessoas que já estavam no PPG-REC e colaboraram com orientações e com a escuta de quem já havia percorrido os caminhos. Nem sempre é preciso inventar a roda; é importante escutar quem já experienciou.

À minha rainha, Carla Geline, que escutou muitas queixas sobre o cansaço, a ansiedade, o medo e amparou o choro. Escutar dela: “amiga, você vai com o que você tem” fez toda diferença em uma das ocasiões cruciais que eu só pensava em desistir. Obrigada, pela

caminhada ao longo desses anos, minha amiga-irmã e companheira de luta.

À UFRB pela formação ética e política que me tornou uma psicóloga atenta as demandas sociais e engajada na luta contra todas as formas de opressão e discriminação presentes na sociedade. Especialmente à professora Dra. Jeane Tavares por demarcar que não existe saúde mental em contexto de violência e enquanto houverem grupos oprimidos e subalternizados.

À minha amiga Flávia Cortes, pelo acolhimento, escuta e cafés no espaço Viver Melhor. Obrigada por apostar, incentivar e viver esse processo junto comigo!

Ao meu amigo Achilles Silveira, pelas conversas inspiradoras, por dividir a trajetória da sua infância, o que muito me inspirou. À Luiz Argolo que sempre deixou evidente a necessidade de eu deixar de ser homofóbica. É também na escuta e reflexão de quem se sente violentado que podemos buscar ferramentas de mudança dessa estrutura social desigual.

À Leka Silveira, Lis Maria, Pedro Antônio, Deni Novaes, Vico Gouveia e Mia Novaes pela presença, riso e amparo constante. Como é bom ter a carteirinha do pertencimento, saber que tenho sempre para onde voltar ao longo desses dezoito anos e [...] contando.

À Milena Cardoso pelos papos e apoio nesse mundo tão machista e à Verusca Mendes pela irmandade, presença constante e vibrante pela minha trajetória desde quando nos conhecemos.

À Rayane Suym que é uma pessoa que me inspira de inúmeras formas, muitas das referências que compõe esse trabalho foram frutos das discussões e compartilhamento no grupo de estudos Rabisca. Agradeço de coração pelo incentivo e escuta, Ray. Muito obrigada.

À minha mãe Nedite Dias, por ter me ensinado a ser tão ética e justa. Ela que por tantos anos dedicou seu saber à educação. Obrigada por compartilhar comigo as leituras de Milton Santos, mãe. Você é uma referência grandiosa e potente na minha vida! À Thiaguinho Dias pela leveza que traz à minha vida, pela percepção das causas que são importantes para mim. À minha irmã Catiani Silva, pela jornada compartilhada nas trilhas da justiça, pelo companheirismo e afeto. Muito amor por esse trio!

À minha família que compreendeu minha ausência, distância, questionamentos e mais do que isso: eu problematizando tudo. Em especial à tia-amiga-mãe, Noi, pelo amor, base segurança e acolhimento. Nosso amor é de muitas vidas!

Ao meu pai, Albérico Silva (*in memoriam*), quem me deu as maiores asas do mundo, mas foi também quem deixou a saudade mais doída. Lutar contra o racismo e as diversas formas de violência é minha forma de fazer justiça frente à forma como ocorreu sua partida e aos incômodos frente a tantas injustiças desse mundo.

À minha orientadora, professora Dra. Claudia de Faria Barbosa, muitíssimo obrigada

pela paciência, todas as vezes que chegava desesperada achando que nada iria dar certo, ela calma e sabiamente, dizia, “respira”. Agradeço o compartilhamento de conhecimento e por abraçar todas as mudanças que eu sugeri.

Ao PPG-REC e aqui me refiro à instituição e a todos que compõem. Pisar nesse espaço me fez olhar e me conectar com a minha história, o que foi grandioso e importante. Em especial ao professor Marcos Lopes, sem dúvidas esse trabalho foi o desejo de continuar aprendendo sobre as questões de gênero, a partir do curso de extensão. Ele tem o poder de nos inquietar e eu sou uma grande admiradora do seu trabalho.

À FAPESB pela concessão de bolsa, afinal pesquisar é trabalho, embora a sociedade capitalista não tenha o menor interesse nessa conversa. Coisa boa é respirar novos ares na educação: Bolsonaro nunca mais! Sigamos apostando na educação pública e no estado democrático de direito. Avante!

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001-Portaria CAPES 206-2018.

Aos integrantes da banca examinadora, Profa. Dra. Rita Souza, que gentilmente aceitou contribuir com este trabalho, realizando análises importantíssimas de forma tão cuidadosa. Gratidão. À Prof. Dra. Rafaela Novaes com quem dividi a infância onde o quintal de casa era maior que o mundo, que honra ter você compondo essa parte da minha trajetória. Ao Prof. Dr. Marcos Lopes, pelos questionamentos e sugestões para recriar o texto. À Profa. Dra. Núbia Moreira por aceitar o convite. É uma honra e privilégio contar com vocês nesse processo desde a qualificação, onde ofertaram reflexões e referências bibliográficas importantes para a conclusão dessa etapa.

À toda equipe escolar que me acolheu com tanto afeto, especialmente às crianças e suas famílias; impagável o carinho, a atenção e a troca. Eu obtive amor demais nesse espaço-tempo que estivemos juntos. Pesquisar também é processo de afetividade, vocês são gigantes. Espero que esse trabalho seja minimamente um passinho que aponte caminhos para uma educação antirracista, que acolha as diferenças e se despeça de vez da herança colonial que ainda insiste em fazer do Brasil um país tão desigual.

RESUMO

A presença de crianças que demandam a legitimidade dos seus corpos e diferentes formas de ser e estar no mundo é uma realidade nos espaços de ensino formal. Este estudo traz o seguinte problema de pesquisa: com base nas relações construídas no espaço escolar, de que forma as crianças vivenciam e constroem suas identidades de gênero e étnicas? Diante de um país marcado por inúmeras situações racistas e sexistas, este estudo problematizou as relações de gênero e pertencimento étnico-racial pautando-se na perspectiva das crianças no contexto da educação infantil. Assim, esta pesquisa teve o objetivo de analisar de que forma as relações estabelecidas na educação infantil contribuem na construção identitária dos/as estudantes. Para tal, realizou-se um estudo do tipo etnográfico em uma instituição pública de educação infantil, em uma turma com crianças na faixa etária de 4 a 5 anos. O estudo ocorreu entre os meses de abril a junho de 2023 e foram utilizadas as seguintes técnicas de investigação: observação participante registrada em diário de campo, questionário para responsáveis pelas crianças e oficina para a produção de desenhos conjugados com a oralidade. As análises possibilitaram compreender que algumas crianças sentem dificuldades de afirmarem seus pertencimentos étnicos raciais e, em paralelo, houve movimentos de resistência e defesa de crianças que expressaram consciência racial e convocaram a pesquisadora a repensar sua própria identidade étnica. Os resultados demonstraram ainda que as crianças trazem percepções sobre seus corpos, as identidades de gênero e, por vezes, subvertem o binarismo de gênero. Tais achados podem auxiliar as instituições de ensino nas reflexões sobre as questões de gênero, raça, sexualidade e etnia, de modo a desnaturalizar o preconceito e a discriminação e fomentar a construção de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem positivamente a diversidade desde a primeira infância.

Palavras-chave: crianças; educação infantil; gênero; pertencimento étnico-racial.

ABSTRACT

The presence of children who demand the legitimacy of their bodies and different ways of being in the world is a reality in formal educational spaces. This study poses the following research problem: based on the relationships built in the school environment, how do children experience and construct their gender and ethnic identities? Faced with a country marked by countless racist and sexist situations, this study problematized gender relations and ethnic-racial belonging from the perspective of children in the context of early childhood education. The aim of this research was to analyze how the relationships established in early childhood education contribute to the construction of students' identities. To this end, an ethnographic study was carried out in a public early childhood education institution, in a class with children aged between 4 and 5. The study took place between April and June 2023 and the following research techniques were used: participant observation recorded in a field diary, a questionnaire for those responsible for the children and a workshop to produce drawings combined with orality. The analyses made it possible to understand that some children still find it difficult to affirm their ethnic and racial belonging, while at the same time there were movements of resistance and defense by children who expressed racial awareness and called on the researcher to rethink their own ethnic identity. The results also showed that the children bring perceptions about their bodies, gender identities and sometimes subvert gender binarism. These findings can help educational institutions reflect on issues of gender, race, sexuality and ethnicity, in order to denaturalize prejudice and discrimination and encourage the construction of pedagogical practices that recognize and positively value diversity from early childhood.

Keywords: children, early childhood education, gender, belonging.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEN	Exame Nacional de Ensino Médio
FAPESB	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia
FIPE	Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais e Travestis
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexuais, Assexuais, sendo que o símbolo “+” abarca as demais orientações sexuais e de gênero, representando a diversidade e pluralidade.
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ODEERE	Órgão de Educação e Relações Étnicas
PPG	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
PPG-REC	Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Relações Étnicas e Contemporaneidade
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
REDA	Regime Especial de Direito Administrativo
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido	48
Figura 2	“Aliaralha”	52
Figura 3	Luva de Pedreiro	54
Figura 4	Varal e Família	56
Figura 5	Princesa Ouvindo Hip-hop	57
Figura 6	Mulher Maravilha 1 da “Pele Marrom”	58
Figura 7	Mulher Maravilha 2 “de Tranças”	61
Figura 8	Desenho de Si – Sophia	62
Figura 9	Peppa e a Casa	64
Figura 10	Uthi e Família	65
Figura 11	Marsha Brincando	66
Figura 12	PJ Brincando	67
Figura 13	Gato e Boneco de Neve	69
Figura 14	O Menino e as Ferragens	71
Figura 15	Mulher Maravilha 3 e Família	72
Figura 16	Capa do Livro De Passarinho em Passarinho: um Livro para Dançar e Sonhar	80
Figura 17	Autor do Livro De Passarinho em Passarinho	81
Figura 18	Bruna Lubambo, Ilustradora do Livro	81
Figura 19	Pano de Prato Pintado pelas Crianças	82
Figura 20	Mural Confeccionado para o Dia das Mães	83
Figura 21	Ilustração do Livro De Passarinho em Passarinho com Pessoas Diversas Dançando	85
Figura 22	Cartaz Produzido pelo Grupo 1	86
Figura 23	Cartaz Produzido pelo Grupo 2	86
Figura 24	Cartaz Produzido pelo Grupo 3	87
Figura 25	Tatuagem	92

LISTA DE TABELAS

QUADRO I	Distribuição de turmas por turnos	39
TABELA I	Quantitativo dos profissionais atuantes na escola	40
QUADRO II	Perfil das crianças e das famílias	43

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	Justificativa	15
2	REVISITANDO A HISTÓRIA: PODE A CRIANÇA SUBALTERNA FALAR? ...	21
2.1	Crianças como cidadãs de direito: política de educação infantil no brasil	26
2.2	Pertencimento étnico racial	32
3	TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	35
3.1	Instrumentos utilizados para a produção de dados	35
3.2	Análise de dados	37
3.3	Local do estudo	38
	Quadro I - Distribuição de turmas por turnos da escola bell hooks	39
	Tabela I – Quantitativo dos/as profissionais atuantes na escola bell hooks	40
3.4	Quem são as crianças participantes deste estudo?	41
4	RE-CONHECENDO A ESCOLA BELL HOOKS	45
4.1	Entre acolher e excluir, o que pode a escola? encontro com as famílias [...]	45
4.2	“Às vezes, o meu cérebro erra”: aspectos éticos na pesquisa com crianças”	46
4.3	Autorretrato: o corpo como materialidade de experimentação da vida	49
4.1.1	As crianças com a fala, mas não só...: “eu vou fazer um filhotinho de gato”	50
4.1.2	A “Cor De Pele” É a Cor de Quem? “Tu é Preta, Mulher!”	60
4.1.3	O Menino Preso Nas Ferragens De Gênero, Raça E Classe	68
5	O CORPO NO ESPAÇO ESCOLAR: “PORQUE SUA CARA É BRANCA ASSIM?”	74
5.1	Podemos ser o que quisermos?	75
5.2	Gênero, sexualidade, religiosidade e cor na educação infantil	76
5.3	Dia das mães: a representação das mulheres	82
5.4	“Viado é um homem que virou mulher”	85
6	DESESTABILIZANDO CONCEITOS E NORMAS: O QUE PENSAM E DIZEM AS CRIANÇAS	90

6.1	Que horas são? pergunta-convite para a escola entrar na brincadeira [...]	92
6.2	“Só a páscoa é coisa boa [...] e bruxas são mulheres más, que andam em vassouras e mexem com coisas do demônio”	95
6.3	A realidade social: a violência e desigualdade na escola	102
7	À GUIA DE CONCLUSÃO	103
	REFERÊNCIAS	108
	APÊNDICE 1	118
	APÊNDICE 2	119
	APÊNDICE 3	120
	APÊNDICE 4	121
	ANEXO 1.....	126

1 INTRODUÇÃO

A escola constitui um importante espaço de sociabilidade marcado pela diversidade, todavia nem sempre as diferenças são vistas e integradas de forma positiva. O estudo *Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar*, realizado no ano de 2008 em 501 escolas de todos os estados brasileiros pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe), a pedido do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), concluiu que o preconceito e a discriminação estão fortemente presentes no espaço escolar.

Participaram da pesquisa pais, professores, funcionários e estudantes de escolas da zona urbana e rural de todo o país, onde chegou-se à conclusão que 96,5% dos entrevistados têm preconceito com relação a pessoas com necessidades especiais, 94,2% têm preconceito étnico-racial, 93,5%, de gênero, 91%, de geração, 87,5%, socioeconômico, 87,3%, com relação orientação sexual e 75,95% têm preconceito territorial. Os resultados evidenciaram que mais de 80% dos entrevistados gostariam de manter distanciamento de pessoas com necessidades especiais, homossexuais, pobres e negros, além de ressaltar que a presença de práticas discriminatórias no cotidiano escolar piora o desempenho dos estudantes que sofrem os efeitos nocivos de tais atos (Brasil, 2009).

Esses dados reforçam a importância e a necessidade de aprofundar os estudos para desnaturalizar o preconceito e a discriminação e fomentar a construção de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade étnico-racial, de gênero e sexualidade desde a primeira infância.

Rosemberg (2012) problematiza que a quase totalidade das pesquisas que observaram ou escutaram crianças e apreenderam vocabulário, classificação, preconceito e hostilidade raciais, foram realizadas nas regiões Sudeste e Sul do país, sendo poucos os trabalhos realizados em regiões, estados, municípios ou escolas em que a população negra é majoritária.

Nesse sentido, este trabalho é de relevância, visto que muitos(as) educadores(as) em suas próprias formações não contaram com estudos sobre a temática, e há grupos conservadores muito atuantes na sociedade brasileira nos últimos anos, constituídos por segmentos religiosos e grupos políticos que tensionam para que essas questões não sejam abordadas, conforme explicam Reis e Eggert (2017):

[...] percebe-se que se formou uma aliança composta por evangélicos e católicos mais ortodoxos, quando não fundamentalistas, bem como organizações conservadoras/reacionárias que defendem o que chamam de família e costumes tradicionais, unidas em divulgar e disseminar informações distorcidas para impedir que se alcance a equidade entre os gêneros e o respeito à diversidade sexual, conforme vem sendo ratificado internacional e nacionalmente há décadas com a intenção de

diminuir as discriminações e as violências baseadas em gênero (Reis, Eggert, 2017, p. 18).

Chama atenção que, mesmo havendo debates referentes à igualdade, justiça social e cidadania liderados por movimentos sociais que pensam a sociedade de modo mais equânime, a educação, que não está dissociada desse contexto, ainda apresenta dificuldades em implementar outras formas de pensar e agir que ampliem, por exemplo, as possibilidades de ofertar a liberdade de signos endereçados para homens e mulheres. Assim, é importante contar com estudos e saberes que apresentem caminhos e possibilidades de acolhimento e respeito às diferenças.

Utiliza-se, portanto nessa pesquisa, autoras/es pós-estruturalistas, a exemplo de: Butler (2003), Foucault (1988), hooks (2013), Louro (2000, 2008) e Miskolci (2010, 2012), com perspectivas decoloniais, como Spivak (2010), Freire (2002), Fanon (2020), Kilomba (2019) e Rufino (2021), assim como teóricas/os que discutem a necessidade da participação infantil nos processos de investigação, como Corsaro (2009), Carvalho (2009) e Cohn (2005).

Parte-se da necessidade de “estranhar” práticas e discursos naturalizados no cotidiano, de forma a não continuar reiterando diversas formas de violência, como o racismo, machismo e fobia à população LGBTQIA+.

Espera-se que com esse estudo as crianças que tiveram (e vêm tendo) suas infâncias negadas, silenciadas e reguladas pelas inúmeras práticas alinhadas ao racismo e pensamento (cis) heteronormativo, possam falar a respeito dessas vivências, a partir das próprias perspectivas e sejam respeitadas e reconhecidas em suas características.

1.1 Justificativa

Iniciei a vida profissional como psicóloga em 2014, quando ingressei na Residência Multiprofissional em Saúde da Família pela Universidade Federal do Vale do São Francisco. Na experiência como residente, dois fatos me tocaram muito: o primeiro foi a atuação em uma Unidade de Saúde da Família¹, onde, em dias de campanha de vacinação infantil era muito comum ver os meninos chegarem acompanhados de seus(uas) cuidadores(as) (geralmente mães) e ouvir a seguinte frase: “Você é homem! Homem não chora!”. A segunda situação envolveu o feminicídio de uma colega também no contexto da Residência, que foi brutalmente assassinada dentro da própria universidade, pelo ex-companheiro, na época em que este

¹ A unidade básica de saúde, popularmente conhecida como posto de saúde, fica sob a estratégia da Saúde da Família, sendo considerada a porta de entrada principal do Sistema Único de Saúde (SUS)

cumpria medida protetiva.

Ambos os acontecimentos me marcaram de formas diferentes. De um lado, nascia o questionamento da visão dicotômica de como os homens são educados para serem pouco sentimentais, evitando expressões de carinho, choro e medo, comportamentos lidos como culturalmente femininos e relegados a um lugar de pouca importância correspondentes ao “segundo sexo”, em uma visão dual na qual o homem deve ser racional, dominador, superior e forte e a mulher sentimental, portanto lida como fraca; do outro, a revolta pela desigualdade de força nas relações de poder entre homens e mulheres .

Crescia o desejo de entender melhor essas questões e, em 2018, ingressei no curso de extensão Gênero e Sexualidade, ofertado pelo Órgão de Educação e Relações Étnicas (Odeere) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Minha imersão nesse cenário trouxe outra maneira de olhar e perceber a vida pessoal e profissional, consoante a Audre Lorde (2021), compreendi que “o pessoal também é político”. Na época, eu era coordenadora de um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e provocada pela desigualdade de gêneros, comecei a me aproximar dos espaços de ensino formal.

Em visita a uma instituição de educação infantil, para tratar de assuntos referentes ao meu trabalho, fui tocada pela organização do espaço escolar, avistando uma sala em que uma parede estava ornamentada com adereços na cor rosa e o lado oposto com adereços azuis. Provocada por essa constatação, busquei uma conversa informal com a direção da escola. Assim, a diretora sinalizou que não apenas o espaço, mas os brinquedos também eram divididos por sexo. Relatou ainda dificuldades em lidar com alguns meninos considerados “afeminados” e que desafiavam normas, acreditando tratar-se de crianças gays.

Foi possível notar que a escola é um espaço de socialização e contato com as diferenças, mas também de reprodução das diversas opressões presentes na sociedade. As representações sobre como as meninas e os meninos devem se comportar aparecem no cotidiano escolar na forma de disciplina, organização do espaço, na vestimenta e até no desempenho. Pais, mães, educadoras(es) esperam que meninos não chorem, sejam ágeis e fortes e que as meninas sejam dóceis. Os propósitos desses investimentos escolares são a produção de pessoas capazes de viver em coerência e adequação ao sexo-gênero-sexualidade.

A presença de crianças que apresentam comportamentos dissidentes e que demandam a legitimidade dos seus corpos e modos de ser é uma realidade nos espaços de ensino. Essas, geralmente, vivem infâncias invisibilizadas e silenciadas, muitas vezes sendo colocadas sob suspeita de anormalidade, porque seus modos de agir são considerados “diferentes” e “abjetos”, desestabilizando as convenções sociais esperadas.

A educação no Brasil é regulamentada pela lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação, e o artigo 2º informa que a educação é dever da família, mas também do estado e da sociedade (Brasil, 1996).

O dever do estado é efetivado a partir da garantia da educação básica, que se organiza em três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Assim, a educação infantil configura-se, como a primeira etapa da educação básica e consiste na educação de crianças com idades entre zero e cinco anos, que é dividida em duas fases: creche (zero a três anos) e pré-escola (quatro e cinco anos), cuja finalidade é oportunizar um desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social (Brasil, 2013).

Nessa etapa da educação, as crianças são estimuladas, por meio de atividades lúdicas a exercer suas potencialidades, pois conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), as interações e brincadeiras são eixos estruturantes que contribuem para a ampliação das experiências, gerando aprendizagens e consequente construção de conhecimentos acerca de si e do mundo. Para além, a proposta pedagógica deve construir “novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico racial, de gênero, regional, linguística e religiosa” (Brasil, 2010, p. 17). Esse documento traz o conceito de criança como:

sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 12).

Nessa perspectiva, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), documento de caráter normativo, que define as habilidades essenciais para todos os alunos da educação básica, propõe uma nova organização curricular, elencando seis direitos de aprendizagem, a saber: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Brasil, 2018).

É, então, direito da criança brincar de variadas formas, com seus pares e adultos “em diferentes espaços e tempos, ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais” (Brasil, 2018, p. 38).

Considerando o exposto, a educação infantil é um espaço privilegiado para compreender a forma como ocorrem as relações de gênero, bem como o pertencimento étnico-racial, pois nesse período as crianças começam aprender, de modo mais incisivo as normas regulatórias sociais e a instituição escola é o lócus onde essas “verdades” são estruturadas.

É importante salientar que a escolha de uma pesquisadora não é neutra. Ao ingressar no mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade, minha proposta inicial era trabalhar com professoras(es) de educação infantil, de modo a compreender como o currículo escolar integrava os/as estudantes à escola. Todavia, ao longo das discussões nas disciplinas e aprofundamento nas leituras, passei a refletir sobre a seguinte questão: Por que não fazer pesquisa com quem sofre na pele os efeitos das violências de uma sociedade machista, racista e sexista?

O mergulho em tantas leituras me trouxe lembranças da criança-pesquisadora. Filha de um homem negro, recordei que, em dada situação em que brincava com sabão em pó, desperdiçando o produto, fui chamada atenção pelo meu pai e, em resposta a isso, disse-lhe: “já vou parar, seu nego. Você é tão burro que nasceu preto”.

Essa situação foi contada muitas vezes por familiares e pelo meu próprio pai em tom de riso, deixando transparecer uma concepção de que eu era uma garota sagaz. Entre tantas histórias que rememorei estava também, uma cena que minha irmã dizia orgulhosa na escola que pintaria nosso pai de branco.

Só atualmente, a partir do encontro com autores(as) negros(as) e pesquisas sobre a branquitude, algumas “fichas foram caindo” e compreendi melhor o termo racismo estrutural. Cunhada por Silvio de Almeida (2019), advogado, filósofo, doutor e pós-doutor em direito, a expressão racismo estrutural alerta para o fato de que a sociedade não pode ser analisada sem os conceitos de raça e racismo.

Para o autor, “o racismo é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade, portanto é sempre estrutural”. Seguindo o seu pensamento, “o racismo é a manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico”, ou seja, as práticas reproduzidas nos diversos âmbitos: jurídico, familiar, social e político cooperam para a supremacia de um grupo racial (Almeida, 2019, p. 20-21).

Na minha vivência ainda criança, a introjeção de que ser negro não era algo positivo já estava dada, ao ponto de usar a negritude como sinônimo de inferioridade e incompetência. No caso da minha irmã, existia o desejo de afastar quem amava de um lugar historicamente discriminado por sua estética e corporeidade que não correspondiam aos ideais de beleza da branquitude.

Assim, é possível afirmar que não apenas gênero, mas o racismo é constitutivo das relações e, conforme aponta Schucman (2018), mesmo que permeadas de amor, afeto e consanguinidade, podem também ser violentas e repressoras do ponto de vista racial.

Sou fruto de uma família inter-racial e cresci durante toda a infância sendo reconhecida

pela família da minha mãe, que é branca como uma criança negra, e pela família do meu pai que é negra, como uma criança branca. Esse era/é um não lugar no mundo. Conforme Marc Augé (1994) a supermodernidade é produtora de não lugares, isto é, espaços que não se pode definir nem como identitário, nem como relacional, tampouco histórico.

No livro, *Não lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*, o autor informa que o espaço do viajante seria o arquétipo do não lugar, onde não se constrói identidade singular, tampouco relação. O não lugar constitui-se então como um espaço de passagem, intercambiável, onde os seres humanos permanecem anônimos, mas junto com outros em uma relação que acontece a partir dos símbolos, experimentando uma forma de solidão (Augé, 1994).

No início da adolescência passei pelo primeiro processo de alisamento capilar, no qual meu cabelo sofreu corte químico², todavia, atualmente compreendo melhor a busca para chegar o mais próximo possível do padrão estético hegemônico que é branco e magro, e o quanto de violência e dor embala(ra)m esse processo.

Foi revisitando essas histórias que surgiu o desejo de fazer pesquisa com crianças em intersecção com gênero e pertencimento étnico-racial. Minha infância foi atravessada pela política. Meu pai disputou eleições diversas vezes e foi vereador por dois mandatos. Na época, eu acompanhava comícios, reuniões, sessões na câmara de vereadores, escrevia meus próprios textos com a ajuda de familiares e subia em palanques para lê-los.

Assim, não é para mim estranha a ideia de que lugar de criança é na política. Na verdade, é estranho compreender um mundo adulto decidindo coisa de criança. Portanto, a escolha desse tema ousa questionar o adultocentrismo de uma sociedade ocidentalizada e positivista que pouco escuta as crianças.

Nesta pesquisa, as crianças não são consideradas “tábulas rasas”, mas sujeitos sociais e históricos, que convivem e produzem no cotidiano. Como afirma Corsaro (2009, p. 31), “as crianças criam e participam de suas culturas de pares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender seus interesses próprios enquanto crianças”.

Os desafios teóricos de pesquisa com esse público estão postos, tanto quanto a necessidade ética e política de produzir conhecimento com crianças em sua intersecção com raça/etnia, gênero, classe e território de pertencimento. Aqui aposta-se que há um potencial criativo e transgressor nas vozes infantis, que é menosprezado pelo mundo dos adultos.

Nessa perspectiva, é relevante identificar maneiras para a valorização das diferenças,

² O corte químico acontece após um procedimento químico ter desestruturado a fibra capilar, deixando os fios extremamente danificados, porosos, opacos, bem quebradiços e elásticos.

pois conforme afirma Larossa, "[...] a infância é um outro: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento" (2017, p. 231).

O autor convoca os adultos a resistirem à tendência de buscar “capturar” a criança, a partir de vias explicativas, prescritivas e objetificadoras, sugerindo assim, que haja abertura na relação para o acolhimento, despedindo-se da posição de quem é “maior e sabe mais”.

Assim, diante das inúmeras situações adultocêntricas, racistas e sexistas vivenciadas cotidianamente pelas crianças em seus respectivos contextos educacionais, este estudo traz o seguinte problema de pesquisa: com base nas relações construídas no espaço escolar, de que forma as crianças vivenciam o gênero e constroem suas identidades étnicas?

O objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar as relações de gênero e pertencimento étnico-racial a partir da perspectiva das crianças que estudam em uma instituição de educação infantil.

Quanto aos objetivos específicos, buscou-se: 1) compreender como ocorrem as relações de gênero entre crianças; 2) explicitar a perspectiva das crianças sobre pertencimento étnico-racial; 3) analisar de que forma as relações estabelecidas na educação infantil contribuem para a construção identitária das crianças.

2 REVISITANDO A HISTÓRIA: PODE A CRIANÇA SUBALTERNA FALAR?

Embora as crianças sejam tidas como ingênuas, indefesas e frágeis, e a infância seja compreendida como natural e neutra, os estudos pós-críticos associados aos estudos da criança e da infância questionam o universalismo e os lugares de poder advindos dessas concepções.

Estudos como os do historiador Philippe Ariès (1981) revelam que a infância, tal qual é conhecida atualmente, não é um fenômeno natural/biológico, mas faz parte de uma construção social. O autor toma como ponto de partida a sociedade francesa no período medieval, a partir de um estudo iconográfico, onde as crianças não se distinguem dos adultos e eram tratadas como “homens de tamanho reduzido”.

Assim, é possível observar a inexistência do sentimento de infância antes da Idade Moderna, o que não significa que as crianças fossem desamparadas, mas não havia um grupo específico de dada faixa etária. Ariès (1981) informa que quando as crianças atingiam determinado grau de independência já eram introduzidas na sociedade adulta, auxiliando nas atividades cotidianas. O autor ressalta ainda que as altas taxas de natalidade e mortalidade prejudicavam a criação de laços afetivos entre adultos e as novas gerações, já que essas tinham poucas chances de sobrevivência, devido ao desconhecimento de muitas enfermidades e hábitos saudáveis.

O sentimento de infância que corresponde à consciência da particularidade infantil nasce, segundo Ariès (1981), na França dos séculos XVII e XVIII, profundamente ligado ao processo de escolarização e paralelo a processos de mudança da organização social familiar, dando muita importância à estrutura nuclear e à expansão da sociedade capitalista.

O escrito de Ariès remete à relevância e contribuição que, apesar das críticas às análises iconográficas feitas pelo autor, tornou-se um marco para os estudos da história da infância, apontando que a categoria infância além de ser uma criação da modernidade, está atrelada às relações de produção e à história da família. Portanto, ao compreender a construção e produção social da infância, é importante salientar que não é possível universalizar esse conceito, pois conforme pontua Nunes:

A partir do momento que consideramos que a infância parte da relação com os adultos, entendemos que todas as sociedades construíram as suas infâncias. Essa infância da sociedade burguesa, industrial, dos países ocidentais, não é o único parâmetro. Porque são modos de pensar normativamente um tipo de infância. Nós como estudiosos buscamos pensar nas infâncias de cada época que não necessariamente se adequam ao padrão defendido pelo Ariès (Nunes, 2022, p. 2).

Destaca-se que as condições sociais variadas em que vivem as crianças são o principal

fator de heterogeneidade e “o estudo das crianças fora dos respectivos contextos sociais de pertença poderia iludir numa categoria comum a existência de diferenças essenciais à compreensão dos seus modos diversos de agir socialmente” (Sarmiento e Pinto, 1997, p.7).

Para a Sociologia da Infância, a criança não pode ser compreendida como universal e descolada da história. Essa ciência vem questionando a abordagem psicológica e biológica de compreensão da criança, pois recusa uma concepção uniforme da infância, uma vez que, embora apresentem características etárias semelhantes, os fatores como classe social, gênero, etnia, raça e religião devem ser considerados tendo em vista que os diferentes espaços estruturais diferenciam as crianças (Abramowicz; Oliveira, 2010).

Existe uma ideia preconcebida na sociedade ocidental de que a criança é um ser incompleto, que está em falta e necessita de um conjunto de habilidades para “tornar-se” alguém – o adulto. Esse paradigma que parte da perspectiva do olhar adulto, para Rosemberg (2012, p. 23), traz a concepção equivocada de que a criança “deve ser aculturada ao mundo social via processo de socialização entendido como condicionamento das normas sociais, impostos de “cima” (universo adulto) para “baixo” (universo infantil)”.

Assim, uma das perspectivas mais desafiadoras de mudança nesse cenário, consiste em reconhecer e validar a capacidade das crianças participarem de forma autônoma e ativa na construção do mundo, em que suas experimentações sejam valorizadas não na perspectiva da falta, mas em maneiras diferentes de existir, reafirmando aquilo que já são.

Essa lógica é contrária à ideia de incapacidade e imaturidade, pois, conforme aponta Redin (2009, p. 118), “conhecer as crianças enquanto grupo que se relaciona e cria sentidos e significados para o mundo demanda tempo, sensibilidade e, principalmente, desprendimento de um olhar adultocêntrico”. A autora provoca sobre a necessidade de reverter o olhar adultocêntrico e, para tal, questiona: “Não é justamente nessa possibilidade ilimitada do devir que estaria a criação, algo tão difícil de ser contemplado nos espaços institucionalizados, especialmente na escola?” (Redin, 2009, p. 121).

Conforme Clarice Cohn (2005), a diferença entre crianças e adultos é qualitativa, sendo que a criança não sabe menos; sabe outra coisa. Essa construção de pensamento abre caminhos que ajudam a pensar o lugar de protagonismo infantil, de forma que a infância somente pode ser entendida como plural, além de uma construção social e cultural, a qual somam-se marcadores diversos, a exemplo de gênero, etnia e classe.

A concepção adotada, associada aos marcadores descritos, influenciará a forma como cada criança viverá sua infância e como será pensada na escola, família e sociedade, bem como serão as vestimentas, os brinquedos e as funções.

Embora seja amplamente divulgada a ideia de que a criança é um ser que só reproduz ou imita o que lhe é ensinado, Delgado e Müller (2005), em entrevista com Willian Corsaro, trazem que o autor considera a atividade lúdica entre crianças, como criação de cultura construída entre elas, demarcando assim, o conceito de cultura de pares. Este conceito informa que apesar de afetadas pelo mundo adulto, as crianças criam seus próprios mundos de forma autônoma.

Um exemplo dessa concepção é a brincadeira. Para o autor citado, as formas de brincar não são simples imitações da vida adulta, mas envolvem um processo criativo de novos arranjos, envolvem uma dinâmica complexa e ocorrem de maneira interpretativa junto aos seus pares. Para Redin (2009, p. 120), “o brincar é em si um ato de criação”.

A expressão grupo de pares é usada por Corsaro (2011) para se referir a um grupo de crianças, que passa seu tempo interagindo, compartilhando artefatos, movimentos, ritmos, brincadeiras, dramatizações, ou seja, que estabelece, cotidianamente, nos espaços onde se encontram, atividades recorrentes, rituais e rotinas que as possibilitam compreender o mundo adulto, experimentando relações de poder, diferenças entre gênero, classe e papéis sociais. Essas culturas podem ser definidas em termos de idade ou fronteiras geográficas.

As ideias apresentadas no decorrer do texto mostram que apesar de inseridas em uma sociedade capitalista e globalizada com fortes apelos à homogeneização, as crianças produzem culturas próprias, portanto, não se pode deixar de considerar que, nesses movimentos, existem processos potentes de resistência e transgressão às normas.

O conceito de cultura é amplo, Clifford Geertz (2008) compreende a cultura como teias de significados tecidas pelos humanos que são passíveis de análise. O ser humano se constrói como sujeito cultural, porque produz e compartilha significados coletivos que dão sentido à sua realidade.

Nesse sentido, é possível afirmar que as crianças participam e interpretam o mundo, todavia, a ação cultural das crianças, ou seja, a possibilidade delas se exercerem como crianças e construírem suas culturas infantis, está condicionado, em grande medida, às possibilidades construídas pelos seus contextos de inserção (Arenhart e Silva, 2014).

Considerar que crianças são sujeitos ativos promove uma mudança de paradigma que convoca a promover sua voz e participação na sociedade. Cabe pensar que os efeitos advindos dessa nova forma de ver a criança suscitam necessidades diferenciadas de cuidado, proteção, protagonismo e afeto, todavia é importante lembrar que esses processos não ocorrem de forma igual nos diversos lugares.

No caso do Brasil, é necessário remontar a um histórico colonial e escravista, onde

crianças negras, pobres e indígenas sequer eram vistas como crianças. Castro (2021), ao discutir sobre produção de conhecimento, informa sobre a importância de estudos que tensionem as visões hegemônicas amparadas nos padrões europeus que universalizam a maneira de representar as crianças e desconsideram as infâncias no Sul global, uma vez que grande parte dos países do Hemisfério Sul foram situados “na periferia de uma ordem global de dominação e exploração política, econômica, cultural e subjetiva”, refletindo que burlar esse caminho envolve:

trazer à superfície as tensões e o inusitado das experiências de crianças nessas localidades – que foram silenciadas, ocultas ou estigmatizadas no âmbito das relações imperiais e coloniais de poder entre a periferia e o centro – de modo que outras perspectivas teóricas possam ser construídas como contribuição singular ao campo da infância (Castro, 2021, p.26)

Para a autora, os conhecimentos gerados pelos estudos da infância raramente têm importância entre os grandes temas e decisões de governança social, embora conforme denunciam Oliveira e Abramowicz (2010), nos espaços educacionais, os efeitos do preconceito são evidentes desde a mais tenra idade:

O racismo aparece na educação infantil, na faixa etária entre 0 a 2 anos, quando os bebês negros são menos "paparicados" pelas professoras do que os bebês brancos. Ou seja, o racismo, na pequena infância, incide diretamente sobre o corpo, na maneira pela qual ele é construído, acariciado ou repugnado (Oliveira; Abramowicz, 2010, p. 222).

A partir dessa afirmação, é possível constatar que, nem mesmo as crianças na mais tenra idade, escapam dos efeitos perversos do racismo, ao receberem um tratamento diferenciado com menos atenção e afeto. Conforme Araújo (2015), as crianças de grupos étnicos diferentes do hegemônico não estão inseridas na concepção idílica de infância, principalmente por sua aparência, como o tipo de cabelo, a cor da pele, o formato da boca e do nariz e outras características relacionadas aos atributos físicos.

Para Bento (2011, p. 99), “a complexidade de ser negro em uma sociedade em que a condição aparece associada à pobreza, inferioridade, incompetência, feiura, atraso cultural tornam a construção de identidade racial dos negros e negras um grande desafio”. Os motivos elencados, por vezes, podem fazer com que as pessoas tentem se afastar dessa construção carregada de estereótipos.

Bento em seu trabalho sobre identidade racial na educação infantil aponta estudos, nos quais constata que:

Entre 3 e 5 anos de idade, a criança já percebe a diferença racial e, ao percebê-la,

interpreta e hierarquiza; crianças pequenas são particularmente atentas ao que é socialmente valorizado ou desvalorizado, percebendo rapidamente o fenótipo que mais agrada e aquele que não é bem aceito; crianças pequenas brancas se mostram confortáveis em sua condição de brancas e raramente explicitam o desejo de ter outra cor de pele ou outro tipo de cabelo; crianças pequenas negras se mostram desconfortáveis em sua condição de negras, porém raramente reagem à colocação de que preto é feio. Quando reagem e pedem ajuda ao professor, este não sabe o que fazer e/ou silencia. Crianças negras revelam o desejo de mudar o tipo de cabelo e a cor da pele (Bento, 2011, p. 99).

Conforme sublinha a autora, no racismo, os corpos são marcados negativamente, o que impacta na construção de como essas crianças se percebem e na busca do distanciamento do pertencimento étnico-racial como estratégia de proteção perante às violências racistas. A associação entre ser negro e ser inferior mostra como existem processos desiguais de vivência das infâncias e convoca à problematização e erradicação de uma ideia tão nociva quanto a da existência de uma infância subalterna.

A autora indiana Gayatri Spivak (2010, p. 13-14) descreve que a subalternidade se refere “[...] às camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante”.

Spivak (2010) afirma em seu texto: “*Pode o subalterno falar?*”, que o subalterno pode falar no sentido literal da palavra, todavia sua voz não é ouvida. Nesse sentido, é urgente pensar sobre o perigo de falar pelo(a) outro(a), ou tomá-lo(a) como objeto de estudo, o que seria reproduzir estruturas de poder e opressão. Imprescindível então, enquanto pesquisadora, a tarefa e o desafio de criar espaços que proporcionem uma autorrepresentação por parte das crianças que são colocadas neste espectro de subalternidade para que elas possam ser acolhidas em suas necessidades e direitos.

Nos países de diáspora africana, como o Brasil, com o maior número de descendentes de pessoas escravizadas, as marcas da segregação racial são evidentes e influenciam na forma como outras hierarquias são estabelecidas, ou seja, um menino negro afeminado ocupará uma posição hierárquica inferior a um menino branco. Essa discriminação que envolve etnia/raça e gênero resulta em processos de exclusão, inclusive, desde muito cedo, no espaço escolar.

Em uma tentativa de articular esses diversos marcadores (gênero, etnia/raça, idade e classe), utiliza-se o conceito de interseccionalidade sistematizado por Kimberlé Crenshaw (2002), como uma ferramenta que auxilia a pensar formas de opressão simultaneamente presentes:

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da

subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (Crenshaw, 2002, p.177).

Assim, é urgente tratar sobre raça/etnia, gênero e classe e as produções de subalternidades, com a intenção de desnaturalizar as discriminações e preconceitos que as diversas instituições podem perpetuar e colocar em debate a força da produção das normas regulatórias de gênero e raça na constituição do sujeito-criança. Sendo assim, a seguir vamos tratar das políticas de educação infantil no Brasil e os desafios a serem superados para uma educação que acolha todas as crianças em suas singularidades e modos de existir.

2.1 Crianças como cidadãos de direito: política de educação infantil no brasil

O asseguramento da criança como sujeito de direito e cidadã no Brasil acontece a partir da Constituição Federal de 1988, onde, no artigo 277, fica posto que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988).

Visando regulamentar esse artigo, em 1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi criado, a partir da mobilização social e de uma luta coletiva, em prol do reconhecimento da criança como sujeito de direitos, sendo uma forma de garantir direitos humanos fundamentais às crianças, definidas a partir do critério etário e biológico, como toda pessoa até os doze anos incompletos.

Embora o ECA defina crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento, que demandam proteção integral e prioritária por parte da família, sociedade e do Estado (Brasil, 1990), observa-se uma distância no que tange à efetivação desses direitos, principalmente quando se amplia a perspectiva para as questões étnicas, de classe e de gênero.

A Constituição em seu artigo 208 assegura que, dentre os deveres do Estado, está garantida, via emenda constitucional n. 53 (Brasil, 2006), “a educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (Brasil, 1988), todavia é importante assinalar que a escola, embora receba crianças, também pode excluí-las, principalmente as que são apontadas pela sociedade e sistema escolar como problemáticas ou de famílias lidas como

“desestruturadas” e “desorganizadas”.

Para Patto (2022), entre crianças que repetem ou abandonam a escola, geralmente o segmento mais empobrecido, existe uma parcela que precisaria de atendimento especializado fora da escola, como acontece no caso das crianças ricas.

A Educação Infantil no Brasil configurou-se como a primeira etapa da Educação Básica, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), com a finalidade de proporcionar “o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996). Assim, é destinada às crianças em seus primeiros anos de vida, onde ocorrem as primeiras vivências no coletivo e o encontro com seus pares.

Ao longo dos anos, a partir de um amplo debate, ocorreu a construção das Referências Curriculares Nacionais como guias de reflexão visando contribuir com a realização do objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural, assim como, buscou soluções educativas para a superação da tradição assistencialista das creches (Brasil, 1998).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), no seu volume I, propaga o sentido de educar como:

propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (Brasil, 1998, p. 23).

Em 2009, foram divulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), visando orientar a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares. Ainda de acordo com o referido documento, a proposta pedagógica das instituições deve garantir que elas cumpram sua função sociopolítica e pedagógica, com destaque para a construção de “novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico racial, de gênero, regional, linguística e religiosa” (Brasil, 2009, p.2).

Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que se trata de “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos/as os/as alunos/as devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 9), também ajuda na compreensão da criança, embora

com limitações, como veremos a seguir.

No campo da Educação Infantil, a Base foi estruturada em cinco Campos de Experiência: “O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (Brasil, 2018, p.27). No entanto, a partir da pressão de grupos conservadores, foram retirados os termos gênero e orientação sexual, sinalizando os pontos que as escolas não devem abordar.

A discussão de gênero é tida, por grupos conservadores, como ameaça a um modelo de família considerado o único aceitável: o casal heterossexual e seus filhos. A defesa dessa perspectiva conta com os seguintes argumentos: as pessoas LGBTQIA+ são um risco à família tradicional, comumente considerados, de maneira preconceituosa, como os principais responsáveis pelas infecções sexualmente transmissíveis. Ademais, ainda propagam que a orientação sexual estaria relacionada à pedofilia, e advogam contra o ensino de gênero e sexualidade nas escolas, acreditando que isso levaria as pessoas a se tornarem homossexuais (Colling, 2018).

Nesse sentido, há uma tentativa de deslegitimar as formas plurais de se vivenciar as múltiplas sexualidades e identidades de gênero. Uma dessas maneiras é a tentativa de silenciamento da temática nos planos de educação. Na direção oposta desse projeto de apagamento, o presente estudo engloba o compromisso e o desafio de compreender como ocorrem as relações de pertencimento étnico e gênero na infância, tida como primeira etapa da vida.

Dessa maneira, interessa perceber que a categoria gênero, também tem sido útil para analisar as diferenças que se transformam em desigualdades, a partir do que se convencionou que seriam características do masculino e do feminino, incluídos nessa classificação de comportamentos, vestimentas e emoções, por exemplo.

Louro (2000, p. 26) afirma que, “gênero se refere ao modo como as chamadas ‘diferenças sexuais’ são representadas ou valorizadas, àquilo que se diz ou se pensa sobre tais diferenças, no âmbito de uma dada sociedade, num determinado grupo, em determinado contexto”. Considerando que o gênero é uma construção social, e que é no âmbito das relações que ele é construído, é importante atentar-se ao contexto da educação infantil – espaço de (re)produção de saberes, onde acontecem as primeiras interações entre as crianças e seus pares, professoras e demais pessoas que compõem o espaço escolar.

Cabe ainda destacar que, as “crianças passam uma parte significativa de suas rotinas nessa instituição, trazendo para o interior do contexto escolar uma ampla variedade de saberes

advindos de suas participações em variadas rotinas culturais” (Corsaro, 2009, p. 22).

Desde a gestação, quando se designa o sexo do bebê, se inicia a construção do gênero. Um exemplo dessa prática é o chá revelação³ onde as cores rosa e azul são determinantes para se identificar o sexo, a montagem do enxoval e quarto do bebê, ou seja, o gênero é determinado de acordo com o sexo identificado seguindo o padrão cisheteronormativo.

Araújo e Colling (2017) tratam da determinação de conceitos trazidos pela heteronormatividade quando mencionam que:

[...] a heteronormatividade vai sendo construída a partir da promessa de cada nascimento. Ou você nasce homem ou nasce mulher e todo o arsenal instrumental lhe é disponibilizado para fazer valer a sua secreta genitália. Esse arsenal é composto de discursos, de definição de cores, modelos de vestir, maneira de sentar, de escolhas da profissão, de frequentar lugares, horários, cuidar de certas tarefas de subsistência, formas de amar, de construir alianças, práticas sexuais, enfim, todas as atividades humanas servirão para dar pistas sobre sua genitália que poderá ser presumida, mas quase nunca mostrada, porque sua exposição é objeto de definição de moralidade. (Araújo; Colling, 2017, p. 137).

Essa construção ocorre desde a primeira infância, quando se diz às crianças o que é ser homem e o que é ser mulher, como por exemplo: “sente-se com a perna fechada”, “menino não brinca de boneca”, “azul é cor de menino”, “menino tem que ser forte”. Esses exemplos cotidianos enquadram as pessoas em binarismos, como forma de existir. Ao analisar o contexto escolar infantil, vê-se uma nítida preocupação das próprias crianças em buscar enquadrar meninos e meninas em determinados moldes normativos e hegemônicos.

A heterossexualidade é concebida como natural, universal e normal, portanto, homens e mulheres devem ser estimulados a isso. É importante lembrar que a produção da heterossexualidade é acompanhada pela rejeição da homossexualidade que se expressa, muitas vezes, no incômodo à manifestação aberta e pública de sujeitos e práticas não heterossexuais.

Desde muito cedo, há um investimento da cultura na produção de sujeitos femininos e masculinos, de determinados tipos e de acordo com a materialidade dos seus corpos. Partindo-se disso, as características dos sujeitos femininos encontradas remetiam, em sua maioria, ao espaço doméstico, à maternidade e à sedução, enquanto as características dos sujeitos masculinos remetiam à prática de esportes e às ações ligadas a carros e armas (Santos, 2004, p.12).

Conforme Santos, são utilizadas diversas formas na tentativa de imprimir uma identidade de gênero aos indivíduos, a partir da vestimenta e do uso de cores e adereços. Visto

³ O chá revelação é uma comemoração organizada pelos pais ou por pessoas próximas para celebrar a descoberta do sexo biológico do bebê. Esse momento na maior parte das vezes tem sido um norteador do que será usado (cores, brinquedos, roupas) pela criança nos primeiros anos de sua vida.

isso, Silva defende que a identidade é uma resultante de atos de construção linguística, portanto:

Não é uma essência, não é um dado ou fato – seja da natureza, seja da cultura. Não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. Tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Podemos dizer que é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. É instável, contraditória, fragmentada, inconsciente, inacabada. Está ligada a estruturas discursivas, narrativas e a sistemas de representação, tendo estreitas conexões com as relações de poder (Silva, 2014, p. 96-97).

Tal percepção abre caminhos para, conforme Louro (2008), o ato de “estranhar o currículo” escolar a partir de uma política pós-identitária capaz de questionar os binarismos vigentes e os regimes de verdade, na construção das identidades de gênero e de sexualidade. O discurso que reforça as desigualdades de gênero não se restringe apenas à fala das crianças, mas pode ser produzido e reiterado por meio de inúmeras atividades educacionais desenvolvidas pelo corpo docente. Nesse sentido, a instituição escolar é fisicamente organizada enquanto forma de disciplinamento normativo, que impõe constantemente a separação das crianças por sexo/gênero, mesmo aquelas de pouca idade.

Nessa perspectiva, nem as crianças escapam às normas regulatórias, pelo contrário, encontram-se inseridas em contextos pouco favoráveis para explorarem suas próprias “formas de constituir-se sujeito para além dos modelos (hetero)normativos” (Couto, Pocahy, Oswald, 2018, p. 86).

Há tentativas de domesticação desses corpos, através da vigilância e controle dos possíveis “desvios”. Assim como descrito por Michel Foucault (1987), a necessidade de coação visa corrigir posturas mediante o domínio corporal como um todo, produzindo “corpos dóceis” e “obedientes” a partir da disciplina:

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe [...]. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele, por um lado, uma "aptidão", uma "capacidade" que ela procura aumentar; e inverte, por outro lado, a energia, a potência que poderia resultar disso e faz dela uma relação de sujeição estrita (Foucault, 1987, p.165-166).

Para o autor, a disciplina funciona como um dispositivo que limita a liberdade dos indivíduos a partir da coerção e da normalização, destacando como as instituições, inclusive a escolar, visam homogeneizar os indivíduos de acordo com os padrões sociais dominantes. Pensando nas crianças, estas são, muitas vezes, postas sob suspeita de anormalidade, porque seus modos de agir são considerados “diferentes” e “abjetos”, desestabilizando as convenções sociais esperadas.

Em entrevista a Prins e Meijer (2002), Judith Butler alerta que termo abjeto “relaciona-se a todo tipo de corpos cujas vidas não são consideradas ‘vidas’ e cuja materialidade é entendida como ‘não importante’” (Prins; Meijer, 2002, p. 158). Cabe lembrar que os sujeitos não são passivos, e cabe à escola oferecer uma educação voltada para a liberdade, autonomia, cidadania e igualdade plena no exercício de direitos, por meio do questionamento e estranhamento de práticas naturalizadas no cotidiano.

Miskolci (2010) defende a necessidade de questionar o poder disciplinar, de modo a desconstruir as normas e convenções culturais que constituem os sujeitos como normais e/ou anormais, pautada nos binarismos: masculino/feminino, hetero/homo, branco/negro.

Conforme evidencia Butler (2003), as pessoas que não seguem uma linha coerente entre sexo-gênero-desejo e prática sexual são consideradas ininteligíveis na sociedade. As identidades de gênero impostas pelo sistema binário, que só reconhece homem/mulher, oprimem e colocam no lugar de abjetas as identidades que diferem das estruturas normativas vigentes. Ainda nessa perspectiva, há a suposição de que só pode haver um tipo de desejo sexual (inato a todos) e ignoram-se formas não heterossexuais de sexualidade, legitimando assim determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras.

Na contramão dessas ideias, bell hooks (2013) defende que o objetivo primordial das(os) educadoras(es) é promover um ambiente propício para a aprendizagem que liberte os estudantes das amarras coloniais, ou seja, que os/as ajudem a transgredir as barreiras impostas pelo gênero binário, da heteronorma, do racismo e machismo.

Diante desse processo, Arroyo (2014) destaca que os docentes que trabalham com estudantes cujas vidas foram precarizadas e negadas em dignidade e justiça, tem o compromisso ético de ajudá-los a entenderem a si mesmos e a realidade que os cerca. Esse processo envolve a necessidade de reformulação de um currículo sacralizado, e a luta frente a um sistema que busca cercear a liberdade criativa dos(as) trabalhadores(as) da educação, portanto:

É ético que os profissionais e educandos lutem por devolver-lhes o que vem sendo subtraído, o direito a pensar, criar, escolher o que ensinar e como, o que aprender, que conhecimentos garantem o direito a entender suas vivências, a entender-se. Nessa luta ética pela liberdade e a autoria, pelo direito a um conhecimento que liberte, o currículo aparece como o território de disputa. É ético questionar por que o currículo passou a ser o território onde o conhecimento acumulado se afirma como único, legítimo, onde a racionalidade científica se legitima como a única racionalidade. É ético garantir o direito à diversidade de conhecimentos e de formas de pensar o real (Arroyo, 2014, p. 39-40).

A partir desse referencial, o educador/a é convidado à construção de projetos coletivos de emancipação dos sujeitos que estejam diretamente implicados com a superação das

desigualdades de gênero, bem como as de cunho étnico racial, conforme será discutido no subcapítulo a seguir.

2.2 Pertencimento étnico racial

Abordar os processos e as especificidades sobre como as crianças estão construindo seus pertencimentos étnicos no Brasil é tarefa complexa, visto que a formação da identidade étnica ocorre a partir da inserção dos indivíduos no mundo, desde o nascimento, em processos educativos que não são, necessariamente, conscientes.

Por vezes, corre-se o perigo de considerar grupos étnicos a partir da concepção de grupos culturais estáticos que partilham uma cultura comum e com recorte geográfico definido. Barth (2000) faz uma crítica a esse conceito e traz a proposição de grupo étnico com um tipo de organização social, uma vez que, para o autor, grupos não podem ser ordenados como um todo homogêneo.

Cabe reiterar que culturas, assim, no plural, estão sempre em movimento, contêm contradições e são incoerentes. Para o autor, a cultura não deixaria de ser analisada, mas sua importância somente seria incluída na medida que os atores lhe atribuíssem notoriedade. Sublinha Barth (2000, p. 141) que, “a etnicidade é uma forma de organização social, com base na atribuição categorial que classifica as pessoas em função de sua origem suposta, que se acha validada na interação social pela ativação de signos culturais socialmente diferenciadores”.

A origem suposta que o autor descreve refere-se a crença subjetiva na origem comum e constitui-se em um elemento característico da etnicidade. Já em relação ao grupo étnico como forma de organização social, o autor chama a atenção de que essa definição ocorre pelo processo de autoatribuição e atribuição por outros e convida a pensar que a existência dos grupos étnicos ocorre a partir da preservação das fronteiras, estas não são lidas no sentido de barreiras, mas como demarcação entre membros e não membros (nós/eles) e persistem apesar do fluxo de pessoas que as atravessam.

Arruti (2013) informa que o grupo étnico não está relacionado ao isolamento ou à ocupação de territórios exclusivos, mas na reafirmação de sua diferença em relação aos outros. Logo, as fronteiras se manifestam na interação, de acordo com os processos de exclusão e inclusão que permitem definir os limites entre os considerados de dentro e de fora (Barth, 2000).

Essas fronteiras agem de forma a posicionar socialmente os grupos representados. É comum que se pense etnicidade a partir da definição de culturas específicas, distintas e separadas, todavia, cabe ressaltar que a cultura está em constante transformação, conforme assinalado no início do texto. Portanto, para Barth (2000), os limites entre os grupos deixam de

ser postos em termos da cultura, mas em relação às diferenças (“sinais diacríticos”) que os próprios integrantes compreendem como significativas.

Assim, o problema da contrastividade cultural passa a não depender mais de um observador externo, que contabilize as diferenças ditas objetivas, mas unicamente os “sinais diacríticos”, isto é, as diferenças que os próprios atores sociais consideram como significativas (Barth, 2000). Por conseguinte, as diferenças podem mudar, ainda que permaneça a dicotomia entre “eles” e “nós”, marcada pelos seus critérios de pertença.

Dessa forma, a concepção de etnicidade é composta de mecanismos de diferenciação e identificação que são acionados conforme os interesses dos indivíduos. A etnicidade também pode ser legitimada por meio de aspectos históricos, sociais e políticos. As diferenças culturais adquirem um elemento étnico não como modo de vida exclusivo e tipicamente característico de um grupo a partir do olhar externo, mas quando as diferenças culturais são percebidas como importantes e socialmente relevantes para os próprios atores sociais.

Nessa direção, Barth (2000) define o grupo étnico não com base somente na ocupação de territórios exclusivos, nem no isolamento cultural ou geográfico, mas em uma concepção flexível e dinâmica que desloca a cultura em direção às relações que se estabelecem socialmente.

A partir dos estudos de Barth (2000), torna-se possível definir grupo étnico como uma forma de organização social, que expressa uma identidade diferencial nas relações com outros grupos e com a sociedade mais ampla. A identidade étnica é utilizada como forma de estabelecer os limites do grupo e de reforçar sua solidariedade. Nessa concepção, a continuidade dos grupos étnicos não é explicada em termos de manutenção de sua cultura tradicional, mas depende da manutenção dos limites do grupo, da contínua dicotomização entre membros e não membros (nós/eles).

Assim, cabe ressaltar que a identidade étnica é extremamente dinâmica e flexível. A afirmação do nós em oposição aos outros é também chamada de identidade contrastiva que, para Oliveira (1976), se constitui como a essência da identidade étnica.

Ao pensar os grupos étnicos em relação com o sistema educacional, é possível afirmar que no processo de construção da identidade nacional brasileira, em determinado momento histórico, adotou-se um discurso nacionalista que buscava homogeneizar também os estudantes. Conforme Kreutz (1999, p.85):

O processo educacional e escolar foi acionado em razão dessa perspectiva de laicidade e de universalização. Independentemente de origem social e cultural, de experiências vivenciadas, o aluno era simplesmente aluno, e a escola era simplesmente escola. Os

reflexos dessa concepção do processo educacional foram marcantes no sentido de retratar muito pouco a diversidade e a complexidade. O discurso nacionalista é um exemplo disso, pois ao fundir o significado de nação com o de pátria, forçou uma homogeneização a partir de certos núcleos de adesão, realizando um movimento complementar de integração e exclusão ao descrever grupos, impor espaços, conferir a palavra ou negá-la.

Ser brasileiro/a não é sinônimo de que todas as pessoas que moram no Brasil sejam iguais, ou que não existam diferenças entre as regiões e diferentes grupos do país, que teve uma formação multiétnica. Para o autor, o fato de a escola ter tido seu envolvimento com a criação de uma identidade ligada a uma cultura tradicional e ocidental, acabou por silenciar as múltiplas narrativas, histórias e vozes de grupos cultural e politicamente subordinados.

Se homogeneizar foi uma prática em dado momento histórico, os processos educacionais podem cuidar para que tal ação não seja um destino, ou seja, buscar não legitimar um grupo étnico em detrimento dos demais, mas transformar as instituições de ensino como espaços de reconhecimento e encontro entre os diferentes grupos, propiciando situações didáticas que favoreçam o respeito e pertencimento, não o apagamento.

3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Sendo a criança um sujeito ativo que constrói cultura e conhecimento, buscou-se nesta pesquisa, identificar e utilizar metodologias que valorizassem sua participação e protagonismo. Para tal, a escuta e olhar sensível foram indispensáveis, de modo que suas vozes fossem ouvidas, respeitadas e valorizadas, tornando possível a aproximação da forma que compreendem o mundo e produzem suas culturas infantis.

Assim sendo, a presente pesquisa configura-se como sendo de natureza qualitativa, tendo em vista o seu caráter interpretativo do conhecimento e um modelo que permite a reformulação dos caminhos investigados e objetivos do estudo. A perspectiva qualitativa volta-se para os estudos das “representações e crenças, das relações, percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam” (Minayo, 2013, p. 57).

De acordo com Triviños (1987, p. 129), “os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto”. No caso da presente pesquisa, busca-se conhecer a escola mais de perto, aproximando-se da dinâmica das relações e interações cotidianas, apreendendo as forças, tensões, conflitos e identificando as estruturas de poder, as formas de organização que são constantemente construídas e alteradas, a partir da perspectiva das crianças.

O tipo de pesquisa utilizada neste estudo é etnográfico, que é uma forma específica de investigação qualitativa. André (2005) informa que a pesquisa etnográfica tem as seguintes características: uso de técnicas etnográficas como a observação participante, onde a pesquisadora atua de forma direta na produção e na análise dos dados; a pesquisadora responde ativamente às circunstâncias que a cercam e modifica técnicas de coleta, se necessário, revê as questões que orientam a pesquisa, localiza novos sujeitos, revê toda a metodologia ainda durante o desenrolar do trabalho junto aos participantes.

Sobre o papel da pesquisadora, Triviños (1987, p. 121) esclarece que “a participação do investigador como etnógrafo envolve-o na vida própria da comunidade com todas suas coisas essenciais e acidentais. Mas sua ação é disciplinada, orientada por princípios e estratégias gerais.” Ou seja, o(a) pesquisador(a) atua onde se desenrolam os acontecimentos para acompanhar e descrever os fenômenos em diálogo com o referencial teórico.

3.1 Instrumentos utilizados para a produção de dados

Para alcançar os objetivos deste estudo foram utilizadas as seguintes técnicas:

questionário aplicado aos responsáveis, reunião com equipe escolar para apresentação formal do projeto, reunião com mães e pai para assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, momento com as crianças para apresentação do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), observação participante, diário de campo e realização de oficina para a produção de desenhos conjugados com a oralidade. Para registrar esses momentos, utilizou-se como recursos: gravações audiovisuais, apontamentos em diário de campo e câmera fotográfica.

A observação participante é recomendada quando a pesquisadora entende que sua participação direta gerará maior profundidade na compreensão de um evento ou fato, além de possibilitar uma intervenção por parte do pesquisador no fenômeno, fato ou grupo. A respeito dessa técnica com crianças Cohn (2005, p. 45) analisa que:

Seu caráter dialógico, de interação, terá que ser enfatizado, permitindo ao pesquisador tratar as crianças em condições de igualdade e ouvir delas o que fazem e o que pensam sobre o que fazem, sobre o mundo que as rodeia e sobre ser criança, e evitando que imagens “adultocêntricas” enviesem suas observações e reflexões.

De modo a garantir a diversificação dos instrumentos para que as vozes das crianças fossem amplamente ouvidas, optou-se por complementar com outros recursos mais diretamente relacionados ao universo infantil como coleta de desenhos (autorretrato e lugar de pertencimento) conjugadas a oralidade (histórias elaboradas pelas crianças sobre o que construíram), já que desenhar e contar histórias são recursos conhecidos pelas crianças mais do que outras formas, como a escrita ou o preenchimento de um questionário, por exemplo. Esses momentos foram registrados por meio de gravação (audiovisual) e diário de bordo.

A junção entre desenho e oralidade, em que a criança comenta sobre sua criação, apresenta-se como fecunda e capaz de revelar o que os participantes da pesquisa falam e desenham sobre si, onde vivem, sobre como percebem o seu lugar e sua cultura a partir dos seus próprios pontos de vistas.

Por meio do desenho e elaboração de narrativas é possível afirmar que as crianças expressam suas opiniões e representações do mundo que as cercam. Gobbi (2010) sinaliza a importância do desenho como recurso metodológico que proporciona acesso ao mundo infantil:

Os desenhos podem ser compreendidos como fontes documentais que nos informam sobre as crianças, sobre a infância em diferentes contextos sociais, históricos e culturais. No que se refere à criação de desenhos, quando nossas preocupações se voltam para uma perspectiva social, muitas perguntas podem ser feitas, dentre as quais: Há elementos que evidenciam cenas de um cotidiano vivido pelos meninos ou pelas meninas? Ao serem conjugados à fala das crianças, os desenhos podem ser compreendidos de outras formas? Há diferenças étnicas perceptíveis? Quais as cores

mais frequentemente utilizadas para expressar pessoas brancas ou negras? Há o já famoso pedido do “lápis cor de pele” para pintar pessoas, indiferentemente, como se todas as pessoas tivessem a mesma cor de pele, denunciando preconceitos e padrões estéticos a serem seguidos? Há diferenças entre os desenhos de crianças oriundas de camadas sociais diversas? Pode-se perceber a diversidade étnica? (Gobbi, 2010, p.7).

Assim, a autora demonstra que desenhar é um ato comunicativo que permite às crianças expressarem percepções e representações acerca do mundo, consistindo em importante fonte de pesquisa para o acesso ao universo infantil, uma vez que permite ampliar o conhecimento sobre as peculiaridades das crianças e suas infâncias.

Cada desenho carrega consigo as marcas de cada criança e infância. Trata-se de uma forma de representação e expressão que escapa à escrita, em que as crianças expõem os seus olhares, suas percepções sobre as realidades e contextos sociais.

Os desenhos se revelam como formas de produção de linguagem, de interação, de brincadeira e de ação das crianças, um jeito próprio de viver o corpo e expressar uma outra cultura, distinta da cultura adulta, embora seja comum a narrativa de crianças que não querem desenhar por acreditarem que não saibam fazê-lo.

Para Moreira (1984, p. 51), “entre o desenho e a certeza de não saber desenhar está o processo de escolarização” que, por vezes, pode barrar processos criativos. É inegável que a escola é um espaço potente, pois além de proporcionar o aprendizado, garante a possibilidade de socialização e convívio. Mesmo que a escola tenha sofrido transformações ao longo dos anos, manteve-se a função de preparar a criança para a vida em sociedade, sendo, portanto, reprodutora dos valores e ideias de acordo com os diferentes períodos históricos.

Por outro lado, Nóvoa (2022) defende que é preciso apostar na autonomia dos estudantes, na valorização da comunicação, do diálogo e da cooperação como forma de superação da lógica individualista.

As observações e a escrita dos diários de campo auxiliaram na produção de dados produzidos pelos participantes da pesquisa. Para Minayo (2013), no diário devem ser escritas impressões pessoais, resultados de conversas informais, comportamentos contraditórios com as falas, manifestações dos(as) interlocutores(as) quanto aos vários pontos investigados, dentre outros aspectos que podem surgir no processo de investigação e que podem, inclusive, ir se modificando com o tempo.

3.2 Análise de dados

O primeiro passo da análise de dados ocorreu a partir da realização de leitura e releituras atentas das transcrições do diário de campo, fotos e filmagens, de modo que todos os dados

foram interpretados a partir dos pressupostos dos estudos subalternos, decoloniais e pós-críticos.

Nesse sentido, a análise não tem como objetivo fornecer respostas aos problemas propostos, mas ampliar a percepção, gerar novos questionamentos e problematizações. Vale realçar que a ênfase é dada ao processo de pesquisa e não há pretensão de fazer generalizações e comprovar teorias.

Intencionando tomar as produções imagéticas, bem como as falas das crianças, foram elaboradas compreensões possíveis acerca dos fenômenos, seguindo o fluxo do que trouxeram como participantes da pesquisa. Tratou-se, assim, de processo de análise em articulação com autores e autoras que discutem a temática que apontam caminhos para pensar a educação infantil.

3.3 Local do estudo

A instituição de educação infantil pesquisada recebeu o nome fictício de Escola bell hooks⁴, localizada em um município de pequeno porte no interior da Bahia. Está situada em um bairro, cujo histórico aponta para uma ancestralidade quilombola e, embora os moradores não se reconheçam como remanescentes, preservam tradições como festividades e resistem com um modo de vida comunitário frente aos processos racistas.

Miranda (2016, p.13) declara que “remanescência não pode ser confundida com restos de um passado. É aquilo que não foi apagado, que não se pôde silenciar devido ao excesso de apego coletivo: cantos, costumes, formas de fazer o cotidiano, formas de transmitir e atualizar o que é ser quilombola”.

A formação do bairro estudado, que inclui a escola bell hooks, envolveu mecanismos de poder e violência, como a tentativa de apagamento da ancestralidade do grupo étnico que nela reside, inclusive através da história local, que contada pelo colonizador não reconhece o lugar de destaque e importância das pessoas negras na construção da cidade, na organização política, cultural e social longo da história.

Alguns efeitos desse processo podem ser observados, como a dificuldade no reconhecimento da identidade étnica, que ainda se constitui como uma questão complexa, principalmente pelos estereótipos e efeitos negativos que “ser quilombola” adquire em uma

⁴ bell hooks, com letras minúsculas, é o pseudônimo escolhido por Gloria Jean Watkins para homenagear sua bisavó materna, Bell Blair Hooks. Nesse trabalho, o nome da escritora foi escolhido como nome fictício da escola onde a pesquisa ocorreu, uma vez que sua produção intelectual versa sobre a educação como chave para a construção de comunidades sem barreiras de gênero, raça e classe.

sociedade racista e discriminatória, o que torna compreensível a tentativa das pessoas de se afastarem das suas identidades, visto como elas foram invisibilizadas e negativas.

Beatriz Nascimento (1985) informa que o quilombo é um marco de resistência étnica e política, cuja organização abrange ideias de emancipação contra as relações de violência e de poder estabelecidas, além de representar um instrumento vigoroso no processo de reconhecimento da identidade negra brasileira para uma melhor autoafirmação étnica e racial.

A rua onde a escola está localizada é conhecida como Rua do Caruru⁵, leva esse nome, pois o caruru foi um prato da culinária utilizado como atividade de sobrevivência e resistência por mulheres negras que ali residiam para ser comercializado aos moradores mais abastados do centro da cidade.

Representantes da Fundação Palmares estiveram presentes no território há anos atrás para emitir a certificação da autodefinição da comunidade como remanescentes de quilombos, todavia a questão da ausência de reconhecimento enquanto tal foi fator impeditivo. As inquietações sobre os motivos do não reconhecimento por parte desse grupo étnico, mobilizaram a inserir a discussão da temática nessa comunidade escolar, compreendendo o quão importante pode ser o papel social da educação das crianças frente a essa problemática. A escolha da instituição também ocorreu pela relação de confiança construída com a equipe escolar e estudantes na fase exploratória do estudo.

A escola bell hooks é municipal, atendendo à Educação Infantil, e, com relação à estrutura física, a escola conta com cinco salas de aula, uma sala de professores (com banheiro), dois banheiros (divididos por placas de masculino e feminino), uma diretoria/secretaria, uma biblioteca, uma cantina e um pátio.

No ano de 2023, em que o estudo foi realizado, a escola atendeu a uma média de 144 alunos(as), totalizando nove turmas, que se dividiram da seguinte forma:

Quadro I - Distribuição de turmas por turnos da escola bell hooks

Turma	Turno/quantidade
Infantil I	(manhã – duas turmas)
Infantil II	(manhã – duas turmas)
Maternal	(tarde – uma turma)
Maternal II	(tarde – duas turmas)
Maternal III	(tarde – duas turmas)

⁵ Rua do Caruru é o nome fictício e faz alusão a uma comida típica de origem africana.

Fonte: elaborada pela autora.

Tem-se o total de 25 profissionais, dos quais a maior parte não tem vínculo empregatício efetivo com o município, apenas possuem um contrato temporário (REDA⁶) e apenas quatro pessoas são do sexo masculino⁷, conforme a tabela a seguir:

Tabela I – Quantitativo dos/as profissionais atuantes na escola bell hooks

PROFISSIONAL/FUNÇÃO	REDA	EFETIVO
1 diretora	0	1
8 professoras	3	5
5 auxiliares de classe	2	3
1 coordenadora pedagógica	0	1
3 cuidadoras	3	0
2 auxiliares de secretaria	2	0
1 porteiro	1	0
2 agentes de portaria	2	0
1 cozinheira	0	1
1 auxiliar de cozinha	0	1
Total	13	12

Fonte: elaborada pela autora.

A tabela com número de profissionais aponta para a presença majoritária de mulheres, principalmente na função de professoras, onde não há nenhum homem. Sabe-se que a educação de crianças ainda está associada ao trabalho de cuidado que, por sua vez, é naturalizado como uma função feminina.

A educação infantil - tanto na vertente creche quanto na vertente pré-escola - é uma atividade historicamente vinculada à "produção humana" e considerada de gênero feminino, tendo, além disso, sido sempre exercida por mulheres, diferentemente de outros níveis educacionais, que podem estar mais ou menos associados à produção da vida e de riquezas. Isto é, diferentemente de outras formas de ensino, que eram ocupações masculinas e se feminizaram, as atividades do jardim-de-infância e de assistência social voltadas à infância pobre iniciaram-se como vocações femininas no século XIX, tendo ideais diferentes das ocupações masculinas que evoluíam no

⁶ Regime Especial de Direito Administrativo (REDA) é um processo seletivo para contratação temporária de profissionais.

⁷ Por esse motivo, o tratamento dado aos docentes neste texto será professora e professoras.

mesmo período (Rosemberg, 1999, p. 11).

A presença dos homens na educação infantil ainda é questionada devido a desconfiança que ocorre principalmente na condução do cuidado com o corpo das crianças. Monteiro (2014), em estudo com homens como educadores, concluiu que as dificuldades encontradas estão atreladas a noções hegemônicas de masculinidade, que se mostraram incompatíveis com o trabalho pedagógico nessa etapa da escolarização.

A escolha profissional dos professores também foi considerada como uma transgressão à norma instituída, sendo sua orientação sexual questionada. Nesse sentido, é possível analisar que o espaço escolar ainda mantém uma norma, mas pode ser um lugar para a emergência de outras masculinidades implicadas com o cuidado e com o educar.

3.4 Quem são as crianças participantes deste estudo?

O estudo foi desenvolvido em uma turma da pré-escola (infantil II), composta por dezessete crianças na faixa etária de 4 a 5 anos no turno matutino. As observações ocorreram na sala de aula e em outros espaços informais de convívio durante aproximadamente quatro meses, com duração de três a cinco vezes por semana, das 08h às 12h.

A proposta inicial dessa investigação era ir todos os dias à escola. Entretanto, ao longo do processo, meu corpo foi pedindo uma redução nas idas a esse espaço, a partir de adoecimentos constantes, tanto no aspecto de passar a ser vista pelas crianças como alguém que as escuta (“uma adulta de 8 anos”), e as demandas trazidas começaram a me deixar sem respostas, e também pensativa e preocupada a despeito de uma devolutiva que abra portas e não seja necessariamente uma crítica dura a quem ocupa esses espaços.

A escolha das crianças para participar da pesquisa levou em consideração o contato estabelecido pela pesquisadora nas primeiras visitas de campo, tendo como fator relevante elementos que apontam as relações de gênero e pertencimento étnico-racial.

Embora ser menino e ser menina não seja uma construção biológica e natural, expõe-se o número de crianças, conforme seus documentos. Dessa forma, na turma da educação infantil, entre as crianças envolvidas na pesquisa, há dez meninas e seis meninos. Doze crianças residem nas proximidades da escola e quatro crianças que não residem no bairro contam com transporte escolar fornecido pela prefeitura.

O conjunto de dados, elaborado no quadro a seguir, são a reunião de informações colhidas na ficha entregue aos responsáveis visando obter maior conhecimento do perfil das crianças participantes desse estudo no momento em que assinaram o TCLE.

Os dados revelam aspectos importantes de serem conhecidos como: os nomes fictícios escolhidos pelas crianças na oficina de produção do autorretrato, os aspectos socioeconômicos e a forma como os/as filhos/as foram hetero classificados(as) pelas mães e pelo pai.

Atrelada a busca de princípios éticos que permitam optar pelo caminho do respeito, deparei-me com a seguinte questão: como revelar as identidades das crianças, sendo estas interlocutoras da pesquisa? Visando resguardar a identidade delas, foi combinado com elas que, na oficina de desenhos, cada uma escolheria um nome fictício que desejasse, conforme descrito no quadro 1, que será apresentado a seguir.

Observa-se que o questionário foi respondido por quinze mães e um pai, onde todos autorizaram a participação das crianças na pesquisa. Sobre a profissão dessas mulheres, cinco são lavradoras, ou seja, estão inseridas no contexto da agricultura, três estudantes, uma auxiliar de secretária, duas “donas de casa”, uma empregada doméstica, duas autônomas e uma zeladora. Apenas um homem (pai) compareceu, sendo este lavrador, o que nos permite afirmar que a maior parte das famílias desses(as) alunos(as) sobrevivem da força do trabalho braçal de seus integrantes.

Ao associar o perfil dessas mulheres, que são predominantemente negras, a critérios como renda e profissão, observa-se que o Brasil segue mantendo desigualdades históricas. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no estudo *Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2023*, mostra que a população negra está mais presente na informalidade, possui menos anos de estudo, está em atividades que remuneram menos, então tudo isso contribui para que a renda do trabalho seja menor. Em 2022, “a população ocupada de cor ou raça branca ganhava, em média, 64,2% mais do que a de cor ou raça preta ou parda e os homens, 27,0% mais que as mulheres, sendo que mulheres e homens de cor ou raça preta ou parda recebiam rendimentos inferiores aos das pessoas brancas” (IBGE, 2023, p. 25).

Quadro 2 - Perfil das crianças e famílias					
Nome Fictício	Cor/ raça da criança atribuída pelos(as) responsáveis	Cor/raça do(a) responsável	Renda da família	Profissão do(a) responsável	Religião
Sonic	Branco	Parda/morena (mãe)	Até 1 salário	Lavradora	Católica
Lobato	Pardo	Parda (mãe)	Até 1 salário	Auxiliar de secretaria	Não tem
Sophia (nome de uma boneca)	Preta	Preta (mãe)	Até 1 salário	Lavradora	Participa de todas
Uti	Moreninha	Moreno (pai)	Até 1 salário	Lavrador	Não tem
Papai Noel	Branco	Parda (mãe)	Até 1 salário	Estudante	Católica
Hulk	Pardo	Preta (mãe)	Até 1 salário	Desempregada	Umbanda
Masha e o Urso	Parda	Parda (mãe)	Até 1 salário	Estudante	Católica
PJ Max	Parda	Parda (mãe)	Até 1 salário	Estudante	Católica
Homem Aranha 1	Branco	Branca (mãe)	Até 1 salário	Dona de casa	Evangélica
Homem Aranha 2	Pardo	Parda (mãe)	Não quis informar	Lavradora	Católica
Mulher Maravilha 2	Parda	Parda	Não quis informar	Sacoleira	Católica
Mulher Maravilha 3	Parda	Preta (mãe)	Até 1 salário	Lavradora	Católica
Batman	Branco	Branca (mãe)	Até 1 salário	Autônoma	Não tem. Crê em Deus
Peppa	Morena	Morena (mãe)	Até 1 salário	Doméstica	Católica
Princesa	Preta	Preta (mãe)	Até 1 salário	Zeladora	Cristã
Mulher Maravilha 1	Parda	Parda (mãe)	Não quis informar	Dona de casa	

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados acima organizados sobre o perfil dos/as participantes e suas respectivas mães e pai, demonstram que as crianças pertencem a configurações familiares de baixa renda. Em termos étnico-raciais aparece uma formação multiétnica dessa turma de educação infantil analisada, que se compõe de um número maior de crianças negras. Schucman (2018, p. 23) afirma que “os processos identificatórios nas relações interfamiliares são cruciais para a compreensão da autoclassificação racial dos filhos”

No questionário entregue aos responsáveis foram adotadas as palavras cor/raça cujo sentido é também social e político. Guimarães (2008) defende que a utilização a palavra “raça” tem pelo menos dois sentidos analíticos: um reivindicado pela biologia genética que fundamenta as práticas de discriminação a partir da “cor”; e o conceito adotado pela sociologia que se volta para revelar a noção errônea de raça biológica.

Em consonância com este autor, Munanga (2006) acrescenta que a raça não existe

enquanto categoria biológica, portanto é compreendida enquanto conteúdo social e político e continua a existir na cultura, na cabeça dos racistas e de suas vítimas.

As respostas em relação à religião demonstram que a maioria dos responsáveis sinalizaram fazer parte da judaico-cristã, embora apareça “participo de todas”, “não tenho” e “umbandista” demonstrando que existe uma pluralidade de crenças e experiências.

Além da classificação feita pelas famílias, as próprias crianças foram ouvidas a respeito do seu pertencimento étnico-racial, onde foi possível visualizar um cenário complexo de como constroem suas identidades étnicas, conforme será discutido adiante.

4 RE-CONHECENDO A ESCOLA BELL HOOKS

Assim que o projeto desta pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), retomei o campo, pois já estava inserida meses antes em fase exploratória, que se definiu da seguinte forma: entrada na escola para o reconhecimento do local da pesquisa; pedido de autorização a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e direção da escola para realizar a pesquisa.

As crianças, famílias e equipe escolar já conheciam a pesquisa e a pesquisadora, portanto, foram agendados três encontros visando formalizar a entrada em campo. O primeiro foi planejado com a comunidade escolar em que compareceram as professoras da instituição e ocorreu a apresentação do projeto. Esse momento foi de extrema importância, visto que se formou um amplo debate acerca das questões de gênero e pertencimento étnico-racial. Todavia, optou-se pela retirada desse aspecto da pesquisa visto que como a proposta era realizar o trabalho com as crianças, os profissionais não passaram pelo processo de autorização das suas falas. O segundo momento, consistiu em uma roda de conversa com os familiares de todas as crianças para apresentação do projeto e pedido de assinatura do Termo Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Este momento ocorreu a partir de um convite direcionado aos responsáveis pela própria escola, em um grupo de pais via WhatsApp.

Por fim, ocorreu uma roda de conversa com as crianças para apresentação da pesquisadora, assim como a entrega do TALE. Por considerar as etapas com as famílias e crianças de relevância, descreve-se a seguir como elas ocorreram.

4.1 Entre acolher e excluir, o que pode a escola? encontro com as famílias [...]

O encontro com as mães e um pai, responsáveis legais pelas crianças, ocorreu em dois estágios, pois no dia marcado, compareceu somente uma parte dos responsáveis, assim foi realizado em diferentes momentos e com alguns encontros individuais. De forma geral, a proposta foi bem recebida conforme as falas de duas mães de crianças da escola: “será bom, pois minha filha tem questionado muito acerca das diferenças de cor da pele dela que é morena e das coleguinhas que são brancas e não sei o que dizer, falei que era porque Deus quis assim” (mãe de PJ Max); “acho importante ter esse projeto, lembro do quanto minha imagem era criticada na sala de aula e acabei desistindo da escola” (mãe de Sophia).

Também surgiram dúvidas a respeito de como eu iria conduzir, caso ocorresse alguma situação de possível discriminação. Informei que, embora fosse psicóloga, estava na escola como pesquisadora, portanto a minha conduta seria certamente de promover questionamentos

às crianças, compreendendo suas formas de visualizar a situação e, evidente, que acolheria cada criança em seu desconforto e encaminhamentos também poderiam ser realizados. Também foi alertado que a professora estaria em sala de aula e que ela poderia tomar as medidas cabíveis em cada situação. Não houve resistência de nenhum responsável quanto à participação dos(as) filhos(as) na pesquisa, e todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A fala de uma mãe, que há anos atrás viveu situações de violência e racismo, leva a pensar a importância da escola bell hooks abrir as portas e escancarar o desejo de rever práticas e discursos. A escola não colocou em momento nenhum empecilho para que a pesquisa fosse realizada, muito pelo contrário, demonstrou-se aberta às desconstruções, assim como o desejo latente de romper com preconceitos e estereótipos que ainda percebem existir e distanciam a comunidade dos processos de escolarização.

4.2 “Às vezes, o meu cérebro erra”: aspectos éticos na pesquisa com crianças”

Esta pesquisa teve o compromisso de considerar quaisquer riscos que o estudo pudesse oferecer aos envolvidos. Como a investigação foi realizada com crianças, mantivemos um olhar atento, e tomamos cuidados para preservar suas identidades, a saber: uso de nome fictício para as crianças, escola e localização geográfica em que a mesma se encontra.

De acordo com Fernandes e Trevisan (2018), ao mencionar os aspectos éticos na pesquisa com crianças, o (a) pesquisador (a) favorece o estabelecimento de uma relação de diálogo com as crianças para que, de fato, ocorra o respeito com suas vozes, mantendo uma parceria entre ambos e assegurando as particularidades de cada criança.

Fazer pesquisas com crianças vai muito além de descrever as suas vozes, há um sentido e significado para essa ação que é reconhecê-las como sujeitos de direitos, competentes para contribuir com a sociedade, por isso é necessário “não apenas ouvir as suas vozes, como atribuir-lhes significado real na construção da sua identidade cidadã” (Fernandes; Trevisan, 2018, p. 135).

Com esta compreensão e cuidado, optei pela atitude ética de respeito às crianças e suas vozes, e além do TCLE para os pais, houve a elaboração de um documento denominado Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE), construído com a utilização de imagens que ilustraram o processo, ajudando as crianças a ter uma noção do que iria ocorrer a partir da minha inserção na escola enquanto pesquisadora, conforme descrito a seguir.

Sentamos juntos em roda e apresentei meu nome, e li o texto usado no TALE em forma de história, onde narrei as etapas do processo de pesquisa. Falei que estaria com elas por um

tempo, e que iria observar, propor momentos para desenhar, gravar e fotografar. Com vistas a garantir a proteção que o anonimato lhes dá, disse que poderiam escolher nomes fictícios de um personagem, desenho ou outra coisa que gostassem, assegurando o respeito e a integridade do material produzido.

No momento da apresentação, as crianças também disseram os seus nomes e algumas sinalizaram que já me conheciam, e que me viam na rua com meu cachorrinho branco. Como ainda não liam e escreviam, pedi que desenhassem algo que desejassem no espaço designado no termo, caso concordassem participar. De forma unânime, as crianças aceitaram o convite e, após realizarem o desenho, também pediram para pintar e levar o termo para suas casas, o que foi concedido.

O registro gráfico das crianças é uma estratégia de participação, especialmente daquelas que não dominam, ainda, o registro escrito. Sarmiento (2011, p. 28) afirma que o ouvir as crianças vai muito além de apenas escutá-las, “mais do que a expressão literal de um ato de auscultação verbal, colhendo as suas diversificadas formas de expressão”. E o desenho insere-se como um elemento essencial das formas de expressão simbólicas das crianças.

No caso das crianças, é preciso tornar-se parte do seu universo não sendo um adulto “típico”. William Corsaro (2005) ressalta que a etnografia exige que os pesquisadores entrem e sejam aceitos na vida daqueles que estudam e dela participem. Penso que esse tornar-se uma adulta “não típica” foi ocorrendo no cotidiano quando observava a reação das crianças frente a questões que, possivelmente, diante de outras pessoas adultas seriam reprimidas.

Além disso, recebi o que as crianças chamavam de cartas que eram feitas para mim, além da recepção cotidiana permeada de muitos abraços, na chegada e na hora de irem embora. Nos dias em que precisei me ausentar, no dia seguinte era questionada em tom de sermão: “não acha que está faltando muita aula, não?”

Para Soares, Sarmiento e Tomás (2005), ao desenvolver pesquisa com crianças que participam ativamente na investigação, é preciso considerar alguns aspectos metodológicos e éticos, como a valorização da voz e ação das crianças; o acesso aos/às participantes da investigação; o consentimento informado, ou seja, a criança deve ser informada sobre cada etapa da investigação; deve-se respeitar as crianças, suas opiniões e seus desejos de querer ou não participar da pesquisa; bem como, considerar estratégias e recursos metodológicos plurais e criativos.

Por isso, mesmo com as autorizações assinadas pelos familiares em mãos, busquei garantir o espaço com as crianças, para informá-las sobre os procedimentos da pesquisa de forma a desmontar aquela visão adultocêntrica e construir processos coerentes com os

princípios teóricos e éticos que orientam a pesquisa com e não sobre as crianças.

Esse processo revela a forma que encontrei de reafirmar que são sujeitos ativos e deixar garantido o direito de fala e decisão em participar ou não do estudo.

Figura 1: Termo de assentimento livre e esclarecido.

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

 <p>Olá! Sou Catielli Susuani Dias da Silva, convido você a participar do estudo cujo título é: Relações de Gênero e Pertencimento: a perspectiva das crianças</p>	 <p>Informamos que seu pai/mãe ou responsável legal permitiu a sua participação. Gostaríamos muito de contar com você, mas você não é obrigado a participar e não tem problema se desistir.</p>
<p>Pretendemos saber como ocorrem as relações de gênero e pertencimento a partir do olhar das crianças. A pesquisa será feita na sua escola, onde passarei alguns dias com vocês e realizarei oficinas de desenho.</p> 	<p>A sua participação é importante, pois o que você pensa, faz, diz e como se relaciona com seus colegas ajudará a pensar caminhos e propostas de valorização das diferenças.</p> 
<p>As suas informações ficarão sob sigilo, ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der.</p> 	  <p>Os resultados da pesquisa serão publicados, mas sem identificar os dados pessoais, vídeos, imagens e áudios de gravações dos participantes.</p>
<p>Nome da criança: Se você quiser participar faça um lindo desenho aqui!</p>	

Fonte: Daniela Vieira Bahia.

De modo complementar, utilizei o livro de bell hooks (2018) “meu crespo é de rainha” como recurso complementar para me aproximar das crianças. Quando finalizaram os desenhos no TALE, perguntei se gostariam de ouvir uma história, e elas responderam que sim.

As crianças olhavam as ilustrações do livro e falavam dos seus cabelos e também lembravam de como eram os pelos dos seus animais. Ouviam a história e interagiam muito, cada uma dizia que o seu cabelo, assim como o da menina da história, também voava. Notei como foram participativas, não somente em relação à história do livro, mas iam além, querendo contar o que acontecia em suas casas, com suas famílias. Falavam bastante e todas juntas, tanto que, por vezes, tive que intervir explicando que não conseguiria ouvi-las todas de uma vez.

Ao final do livro perguntei se alguém tinha crespo de rainha, ao passo que um menino levantou a mão, acenando que ele. A turma rapidamente falou que ele não poderia ser rainha, pois era menino. A criança me olhou e disse: “às vezes, meu cérebro erra”.

Bento (2012, p. 552) discute que “as “confusões” que uma criança faz ao misturar os dois mundos (o masculino e o feminino) são interpretadas pelo olhar atencioso das instituições,

como um indicador de uma homossexualidade latente. Nessa hora, entra o controle produtor: “Isso não é coisa de menino/a!”.

Sobre o binarismo de gênero, Louro (1997, p. 34) discute que a concepção dos gêneros se produz dentro de uma concepção dicotômica, que se contrapõe (masculino e feminino), e isso supõe ignorar ou negar quem não se “enquadra” nesse modelo. A autora propõe que “romper a dicotomia poderá abalar o enraizado caráter heterossexual que estaria na visão de muitos (as) presente no conceito de “gênero”.

Nesse primeiro encontro com a turma já foi possível observar como as crianças já classificam o que é de menino e de menina. É importante mencionar que conceito de gênero deve ser pensado de maneira histórica e plural, sobretudo porque há várias maneiras de vivenciar a masculinidade e a feminilidade.

O termo serve como uma ferramenta analítica que é, ao mesmo tempo, uma ferramenta política. Louro (1997, p. 24) define que se deve entendê-lo como constituinte da identidade dos sujeitos, compreendendo-os “como tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias”.

Notei que para me aproximar das concepções das crianças, seria necessário disposição para brincar e acompanhar suas narrativas, evitando a postura de quem censura o que dizem nos diversos espaços de troca.

4.3 Autorretrato: o corpo como materialidade de experimentação da vida

Como previsto na metodologia, desenvolvi oficinas para a construção do autorretrato. Elas foram realizadas na biblioteca da escola bell hooks e ocorreu em três encontros, cada um deles contemplando um grupo distinto de crianças e teve duração média de, aproximadamente, 50 minutos.

O primeiro grupo contou com a participação de cinco crianças; do segundo participaram seis crianças, sendo que ambas as oficinas ocorreram no dia 13 de abril de 2023. O terceiro grupo teve a adesão de três crianças e a oficina ocorreu no dia 10 de maio de 2023.

A distância entre as datas deu-se devido à paralisação dos serviços da educação no município, quando as(os) professoras (es) e demais profissionais se manifestaram pela garantia do direito de pagamento do piso salarial do magistério. Busquei realizar os encontros nos dias de maior presença das crianças na escola, visto que, devido às mudanças climáticas muitas delas faltavam por estarem com sintomas gripais.

A escolha por dividir as crianças em grupos menores ocorreu para que eu pudesse compreender seus laços de afinidade, além de ser uma estratégia que me permitiu dar uma

atenção maior às interações que ocorressem comigo, com o grupo e com o próprio desenho. A ideia de manejar dessa forma surgiu após contato com as crianças no dia da leitura do livro de bell hooks e entrega do TALE, onde notei que estando com o grupo completo não conseguia compreender o que diziam, por falarem ao mesmo tempo impedido que eu compreendesse suas falas. Assim achei que fazer esse trabalho com o número total de crianças pudesse comprometer a análise.

Assim, das dezesseis crianças apenas duas não compareceram: o Batman por motivos de saúde, e Lobato⁸ não quis participar diretamente da atividade, mas acompanhou seus(suas) colegas na sala e fez devolutivas como: “isso é muito legal”.

A composição dos grupos foi de escolha das próprias crianças, e enquanto eu realizava a oficina com um grupo na biblioteca da escola, os demais permaneciam em sala de aula com a professora. A primeira equipe foi constituída por: Sonic, Papai Noel, Homem Aranha e Princesa.

Como mencionado, os nomes fictícios foram de escolha dos(as) participantes, pois reiterarei que todo material produzido no cenário da pesquisa se transformaria em um trabalho e para que as pessoas não soubessem quem eles(elas) eram, seria importante que cada um(a) criasse um nome. Sugeri que poderia ser o de um personagem ou desenho animado que gostassem.

A opção por gravar em vídeo trouxe alguns limites, como a percepção dos(as) participantes menos falantes do que o habitual, todavia, possibilitou rever e dar mais atenção às falas, aos silêncios, gestos e comportamentos não verbais de forma geral.

4.1.1 As crianças com a fala, mas não só...: “eu vou fazer um filhotinho de gato”

Ao iniciar com o primeiro grupo, pedi que desenhassem um autorretrato, e busquei explicar que era um desenho/retrato de si, de como se viam, suas características físicas e algo que chamava atenção no bairro onde moravam. Logo, houve interrupção e as crianças sinalizaram que fariam outras coisas: Papai Noel pegou o papel ofício e disse que iria desenhar sua família, a Princesa retrucou, “eu vou fazer um filhotinho de gato”, o Papai Noel mudou de ideia, informando que iria fazer seu cachorro, e Sonic acrescentou que iria construir um cachorro de raça pinscher zero.

Inicialmente, fiquei temerosa e, diante da lembrança dos objetivos do trabalho, reafirmei que primeiro deveriam fazer o solicitado, e depois ganhariam outro papel e mais tempo para

⁸ A criança tem diagnóstico de autismo.

realizar o que desejassem. A ideia era que todos(as) seguissem a proposta, todavia alguns(mas) participantes criaram desvios, apresentaram outros elementos que apontaram para sua relação com os animais, a arte, a partir dos gostos musicais, questões ambientais como o clima frio e demonstraram-se atentos(as) à realidade econômica e de trabalho das suas famílias.

Ao analisar o material produzido, foi possível repensar a ideia inicial do desenho de si (imagem corporal), como única via de construção de um autorretrato. Compartilhar elementos e história de vida também não seria autorretrato? Ailton Krenak (2020) ajuda a responder essa questão, uma vez que desestabiliza a racionalidade ocidental, afirma que o corpo é o mundo, e que as pessoas não estão separadas da natureza, perspectiva representada pelos/as participantes nos desenhos dos animais, vento, árvores e mares.

Sonic olhou-me dizendo que não sabia desenhar, “eu não sei fazer não”. Conversei com ele, incentivei que fizesse do jeito que soubesse, pois não havia certo ou errado. A Princesa que ouvia o colega, respondeu: “vou fazer eu com fone de ouvido escutando música, eu gosto de rap”.

Papai Noel rabiscava seu papel e relatou que faria Sonic, pois ele era grande, apontando para o colega: “olha o tamanho da perna e da cabeça dele”. Observando a interação entre eles, informei que depois do desenho poderiam pintar.

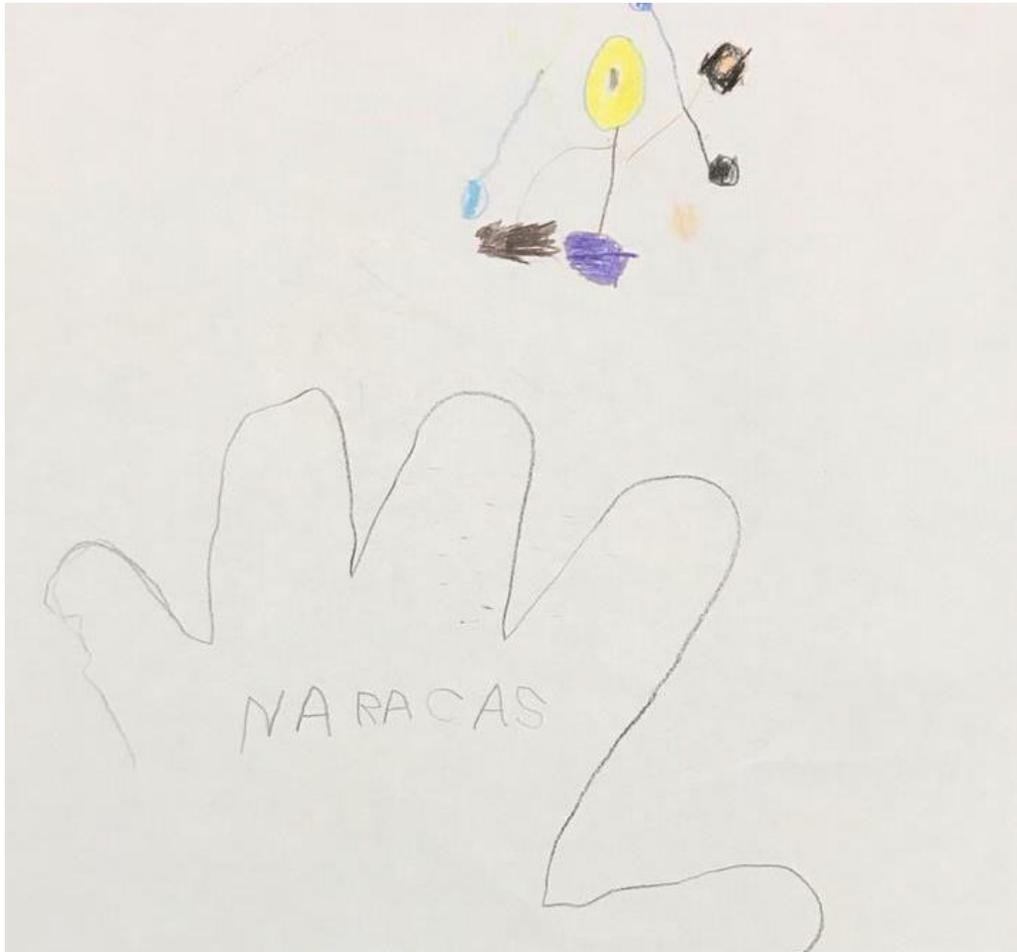
Enquanto desenhavam, Sonic pegou o lápis amarelo e a Princesa questionou: “você é amarelo?” Ele respondeu que estava desenhando “alíaranya”. Mais uma vez, intervi: “Sonic, é para desenhar você”.

Conforme é possível observar na imagem a seguir, Sonic fez um desenho de um alienígena em autodefesa. Alguns dias antes, ele havia contado que alguém em sua casa havia lhe batido e mostrou o pé machucado, pois tentou correr durante a briga e caiu. A mãe informou na escola que se tratava do irmão dela, tio de Sonic que, de acordo com informações de sua mãe, é uma pessoa com deficiência. Ela relatou não haver muito a ser feito, uma vez que vivenciava o desafio de ser a principal responsável pelo cuidado de ambos.

Figura 2 – “Aliaranha”

Fonte: Acervo da autora.

O Homem Aranha fez um desenho dizendo que era um filho de rato. Todos riram e Papai Noel apagou o rato dizendo que estava feio e que o Homem Aranha deveria fazer



novamente.

Assim, o Homem Aranha desenhou o frio, disse que iria fazer o nome de Jesus. A criança provém de uma família evangélica, o que explica sua referência à Jesus. No decorrer da oficina, demonstrou desconforto quando Princesa afirmou gostar de hip hop, interferindo: “esse tipo de música não é de Deus”, mostrando que desde muito cedo, aquele menino, o Homem aranha, convive, aprende e reproduz falas, que de alguma forma, podem incitar a intolerância e racismo religioso, visto que se “não é de Deus”, logo “é do mundo” e precisa ser combatido e eliminado.

William (2019) chama atenção ao que vem sendo considerado como “do mundo/profano”, evidenciando tratar-se de uma estratégia racista de demonização da cultura negra que vem ocorrendo no Brasil, principalmente por cristãos neopentecostais. Segundo o autor, a cultura negra sempre foi vista de maneira negativa, e há uma permanente tentativa de

eliminação, deturpação ou apagamento da mesma. O autor reitera que:

a história da população negra antes e depois da abolição é marcada por uma perseguição sistemática. A criminalização do candomblé, da capoeira e do samba é um fato que não deveria ser desconsiderado porque, em certa medida, ainda prossegue na mesma proporção que o racismo alinha as estruturas de nossa formação social. (William, 2019, p.52)

Como o candomblé, a capoeira e o samba, o hip hop é uma forma de expressão, nesse caso, artística que desde sua origem está associada à população excluída da sociedade. Tavares (2010, p.310) explica que a história desse movimento cultural ocorre pelo protagonismo de jovens negros e latinos, “surgido em espaços segregados de grandes metrópoles dos Estados Unidos e da Inglaterra no final dos anos 1960”, configurando-se, portanto, como forma de resistência frente a um sistema de opressão.

Falas como a do Homem Aranha precisam ser trabalhadas didaticamente, pois conforme assinala Cavalleiro (2001), o professor é um aliado no compromisso ao combate a todas as formas de violência, preconceito e discriminação presentes no espaço escolar. Para tal, reafirma a relevância de uma educação antirracista que questione criticamente as desigualdades, elimine o eurocentrismo do currículo e abra espaço para ações que fortalecem o autoconceito de estudantes pertencentes a grupos discriminados.

Nesse sentido, a educação pode e deve estar amparada no questionamento crítico frente às realidades, visto que a neutralidade não pode ser uma opção frente aos desafios concretos de posturas que produzem o apagamento da pluralidade e das diversas formas de estar no mundo.

No desenrolar da oficina, a Princesa pontuou discordância da fala do colega que não respondeu e continuou focado no seu trabalho. Construiu uma luva indicando que era “luva de pedreiro” referindo-se ao material que o seu pai usa para trabalhar como pedreiro.

Figura 3 – Luva de pedreiro

Fonte: Acervo da autora

Enquanto isso, Papai Noel começou a pintar a roupa do seu pai com a cor preta. Brinquei, falando que achava que o pai dele gostava de rosa, ele retrucou: “Meu pai não é mulher”. Perguntei se somente as mulheres gostavam de rosa, e a Princesa interferiu com tom de voz mais elevado: “todos podem usar rosa, mulher e homem”.

Conforme descrito, enquanto uma criança reafirma a produção binária do gênero, outra criança questiona, embora recaia na dicotomia homem/mulher. Louro (2018), interroga sobre como determinada característica passou a ser reconhecida/significada como marca definidora da identidade. No caso analisado, por qual motivo, segundo a percepção da criança, homens não podem usar rosa?

Em uma cultura machista e patriarcal, os homens que se distanciam do ideal de masculinidade e se aproximam do que se convencionou que seria do feminino passam a ter sua sexualidade questionada. Louro (2018) diz que a norma que se estabelece historicamente, remete ao homem branco, sendo este heterossexual, de classe média, cristão e que reside em zona urbana, acrescento a esses critérios ser adulto e não viver com deficiência. A autora destaca que se a heterossexualidade é concebida como normal e universal, as demais formas de

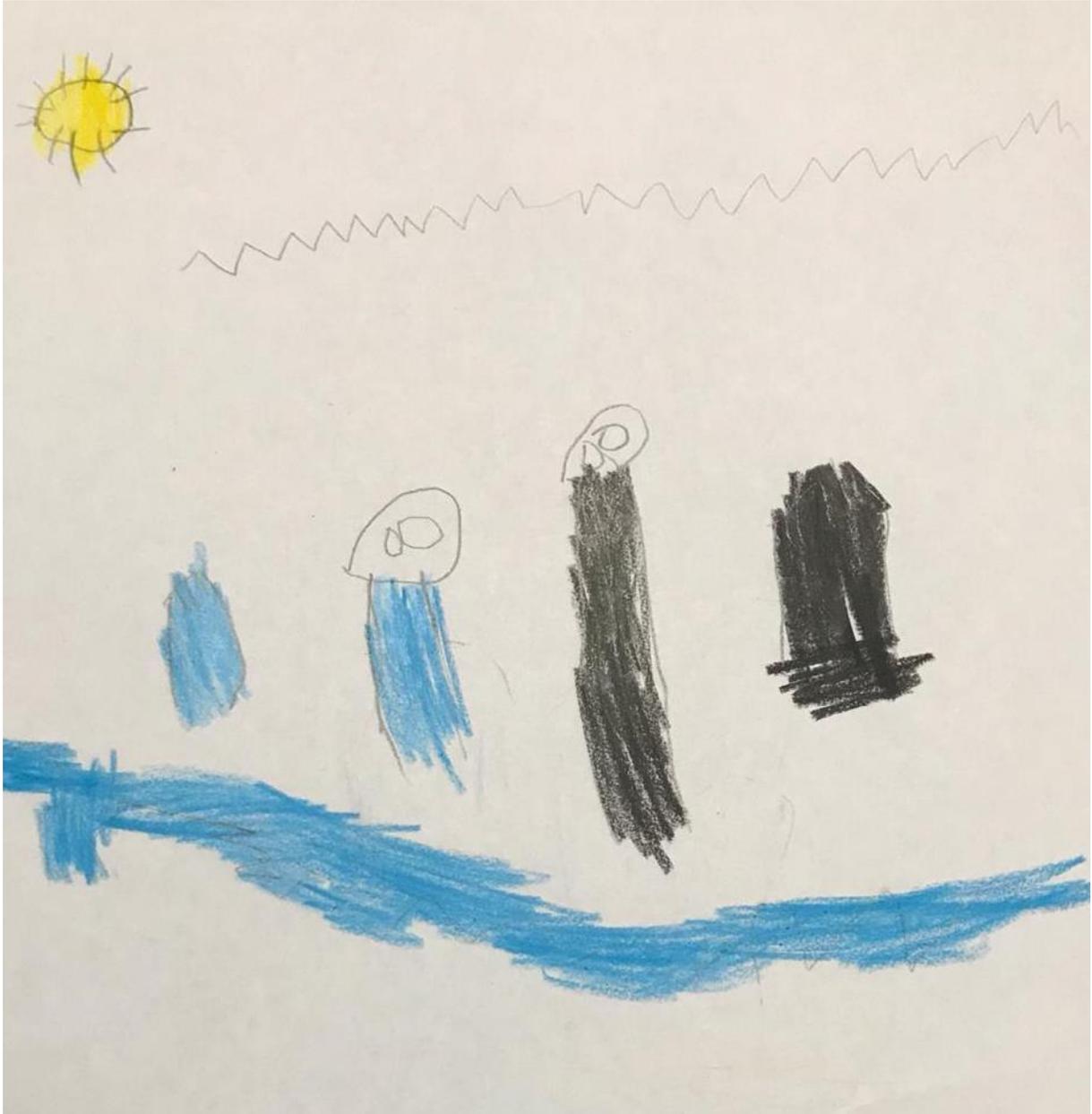
sexualidade são destinadas ao lugar de anormalidade e abjeção. Sendo a heterossexualidade colocada como natural, cabe questionar porque as pessoas são alvos constantes de vigilância, disciplinamento e investimento?

O uso da cor, por exemplo, é um investimento que gera a produção do homem e da mulher que devem viver o estabelecido pela norma que atrela sexo a gênero e desejo. A associação entre menina-rosa versus menino-azul, coloca meninos que gostam de rosa em lugar em que não apenas o gênero, mas a sexualidade passa a ser alvo de repúdio no qual busca-se o afastamento da homossexualidade, em um processo que se não trabalhado desde a primeira infância, pode ter como efeito a produção de cidadãos homofóbicos.

Segundo Louro (1997), a homofobia “[...] pode se expressar numa espécie de ‘terror em relação à perda do gênero’, ou seja, o terror de não ser mais considerado como um homem ou uma mulher ‘reais’ ou ‘autênticos’” (Louro, 1997, p. 28).

As situações corriqueiras trazidas pelas crianças em seus processos de escolarização entregaram um material rico que demonstra que as concepções de gênero e sexualidade estão presentes nos ambientes educativos. E não apenas as crianças, mas as próprias instituições de ensino estão diretamente implicadas com as formas de construção das identidades, pois a educação dos corpos mediante proibições, sanções e consentimentos, visam a produção da sexualidade considerada “normal”. Seguir agrupando filas e banheiros por sexo/gênero, delimitar quais espaços e lugares cada sujeito de determinado sexo/gênero deve ocupar, com o que deverá brincar, quais cores usar, conforme determinou o Papai Noel, são exemplos sobre os quais podemos refletir.

O Papai Noel não respondeu ao questionamento sobre o motivo dos homens não poderem usar rosa e apenas olhou a Princesa que discordou da sua afirmação. Apresentou sua produção onde verbalizou que desenhou um varal azul e um preto que era do seu pai e em tom de reafirmação da fala anterior, complementou: “não uso rosa, gosto de azul e do mar”, conforme desenho:

Figura 4 – Varal e família

Fonte: Acervo da autora

Por meio da linguagem uma criança de quatro anos já reproduz uma divisão sexista e os impactos desse discurso estão para além da cor. É a partir de falas que dividem uma coisa em oposição a outra, que as verdades vão sendo produzidas sobre os sujeitos e seus corpos, estabelecendo diferenças que são transformadas em desigualdades. Portanto, desmistificar preconceitos, perpassa pela linguagem, e no caso em análise, é fundamental repensar as questões de gênero e suas implicações na educação infantil:

As diferenças de gênero e de sexualidade que são atribuídas às mulheres ou aos sujeitos homossexuais tem efeitos materiais evidentes [...]. Por isso, para educadoras

e educadores importa saber como se produzem os discursos que instituem as diferenças, quais efeitos os discursos exercem, quem é marcado como diferente, como currículos e outras instâncias pedagógicas representam sujeitos, que possibilidades destinos e restrições a sociedade lhes atribui (Louro, 2013, p. 49).

Assumir a perspectiva do respeito às diferenças implica lidar com conflitos e disputas envolvidos, processos que apareceram nas interações das crianças. A Princesa, ouvindo atentamente ao colega, demarcou que gostava de rosa e contou sobre suas escolhas nos pertences pessoais: “eu tenho calça e blusa rosa da Nike”.

Continuou: “tô fazendo eu com fone de ouvido e tô ouvindo hip hop”. Escolheu o lápis de cor marrom e afirmou: “eu sou marrom clara”. Em seguida, mostrou o desenho, sendo que sua narrativa foi modificada pelo que ouvia: “eu tô ouvindo música de Deus”, substituindo o hip hop.

Figura 5 – Princesa ouvindo hip-hop



Fonte: Acervo da autora

A Mulher Maravilha 1 deu seguimento, trazendo as questões de cor: “minha pele também é marrom”. Contou que sua mãe faz bolo e na hora de pintar, escolheu o que chamou

de “lápiz cor de pele”. Embora tenha sido usada uma versão ampliada dos lápis de cores, que, atualmente, inclui outras tonalidades, quando expostas a essa variação, as crianças buscaram o “lápiz cor de pele”, cuja representação é uma cor nude, rosada e clara que foi tomada como normal, padrão e bonita para se referir às diversas tonalidades de pele.

Mediante tal perspectiva, “o denominado lápis cor de pele resulta da ação sutil do racismo deliberado pelas repressões estéticas, históricas e culturais empregadas estrategicamente pela branquitude” (Rodrigues; Euclides, Herneck, 2023, p. 118).

Figura 6 – Mulher Maravilha 1 da “pele marrom”



Fonte: Acervo da autora.

As autodeclarações da cor, como “marrom e marrom clara”, retratam a tentativa de

aproximação da cor branca. Fanon (2020), no livro *Peles negras, Máscaras brancas* explica que a branquitude foi colocada como referência de humanidade ideal. Nesse aspecto o negro busca a construção da “máscara branca”, ou seja, embranquecer-se.

A dificuldade, tensão e dúvida na escolha do lápis que poderia representar o fenótipo, escancara as tensões decorrentes das relações raciais existentes nos grupos desde a infância. Santiago (2019) informa que nessa fase de desenvolvimento da vida, já são verificados os padrões estéticos brancos como parâmetros que norteiam a educação infantil.

Assim, é possível notar que as discussões sobre raça/etnia não podem ser desconsideradas no processo de educação das crianças negras e brancas. Descrever-se como marrom é mais uma face do racismo, que ocorre a partir da tentativa de distanciamento do seu grupo étnico, por percebê-lo como inferior e desvalorizado. Ou seja, não é apenas a reprodução da lógica da colonialidade pautada na branquitude, mas em certa medida, é uma busca de proteção dos efeitos perversos do racismo presente no contexto cultural. De acordo com o Conselho Federal de Psicologia (2022):

O racismo deixa sua marca não apenas na mortalidade ou adoecimento desigual das crianças e adolescentes negras, mas principalmente nos processos psicológicos de constituição identitária, autoimagem, autoestima e sentido de autoeficácia. O silêncio sobre o racismo e seus impactos ampliam ainda mais o sofrimento e o senso de não pertencimento de crianças e adolescentes negras. (Conselho Federal de Psicologia, 2022, p.27)

Inegável que esses processos afetam a saúde mental e tem impactos subjetivos que geram consequências negativas no processo de escolarização. Tavares e Kuratani (2019, p. 8) declaram que, a negação do racismo “impede o desenvolvimento da capacidade de interpretação da determinação social dos eventos cotidianos, do senso de controle e de estratégias de enfrentamento eficazes diante da violência racial, que pode ser a base de desenvolvimento de vários transtornos de ansiedade”. Logo, se as instituições de educação negam a presença do racismo nas práticas escolares, elas contribuem para a perpetuação das violências.

Esse panorama se torna ainda mais complexo ao analisar as questões como cor/raça junto ao gênero. Carvalho (2004, p. 278), concluiu que estudantes negros do sexo masculino enfrentam maiores dificuldades em suas trajetórias escolares, seguidas das alunas negras do sexo feminino. Aspectos como notas baixas, participação em recuperação, evasão escolar e defasagem série/idade são aspectos observados. Para a autora, “o silêncio, a ausência de modelos e a negação, por meio dos currículos e materiais didáticos, são formas veladas de racismo, que podem estar tornando a escola, enquanto instituição, hostil às crianças negras”, que, devido a questões estruturais e não de competência cognitiva, tem grandes desafios para

alcançar o chamado sucesso escolar quando comparados às crianças brancas.

Essas questões trazidas pelo grupo um, auxiliam a pensar caminhos para a equidade. O grupo um foi concluído com a Mulher Maravilha 1 e, no geral, observei que as crianças reinventaram e criaram brechas, e embora eu tenha insistido na proposta inicial do autorretrato, ao analisar os desenhos e o material produzido, constatei a riqueza do que trouxeram. Foi possível refletir que é preciso prestar muita atenção para que se estabeleça uma relação dialógica com os participantes da pesquisa, assim como almejamos no contexto educacional e na relação professor-estudante. A teoria não é suficiente, é preciso estar atenta na prática e aberta para refletir acerca dos posicionamentos cotidianos.

Notei que mesmo amparada teoricamente pelas discussões que combatem o adultocentrismo, na prática é fácil reproduzir a postura de quem diz o que deve ser feito e a criança de quem segue a ordem do adulto sem questionar, configurando uma relação de poder. Nessa perspectiva, desconsidera-se a singularidade e autonomia da criança, todavia Foucault (1990) alerta que o poder não é algo que alguém detém, mas é constitutivo das relações sociais, portanto onde há poder, existe a possibilidade de resistir. Cabe então, afirmar que as crianças transgrediram, subverteram e reinventaram o que foi posto de forma vertical a elas.

4.1.2 A “Cor De Pele” É a Cor de Quem? “Tu é Preta, Mulher!”

O grupo dois foi composto por: Peppa Pig, Sophia, Masha e o Urso, Uthi, Mulher Maravilha 2, e PJ Max. As crianças falaram sobre o espaço geográfico e os dispositivos presentes nesses espaços.

Mulher maravilha 2 verbalizou: “minha rua tem lugar de jogar bola e o hino do time da abelha é assim (cantando): “eu queria ser uma abelha pra pousar na sua flor, haja amor, haja amor”. Ela contou ainda que assiste aos jogos, mas não joga futebol. Descreveu que, no final de semana, havia ido à roça com a avó e o carro atolou. Ela chorou e ficou com medo. Entregando o desenho disse: “eu fiz minha casa onde moro com meu pai, minha mãe e meu irmão, fiz o sol, duas nuvens, eu tenho um irmão. Eu me fiz de tranças e quero ser a mulher maravilha”.

Figura 7 – Mulher Maravilha 2 “de tranças”



Fonte: Acervo da autora.

As crianças colocaram em prática ensinamentos sobre seus corpos, aspectos físicos que as compõem e buscaram representar-se de diferentes formas. As produções demonstram a complexidade de “tornar-se negro”, visto que se observou dúvidas e incertezas quanto a cor da pele, as tranças apareceram e foram valorizadas no discurso como processo de identificação positiva com a negritude. Souza, (2021, p. 18) diz que “saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades”.

Enquanto o contexto cultural hegemônico determina o cabelo liso como padrão, a Mulher Maravilha 2 reafirma, em um ato político, suas tranças, sendo uma forma de resistência identitária. Gomes (2007), no estudo em salões étnicos, concluiu que o manuseio do cabelo do negro pode ser visto como:

uma sensibilidade de origem africana implícita na construção simbólica e identitária do negro da diáspora. Os modelos e as práticas de estilização da beleza desenvolvidos pelas culturas negras na Europa, nos Estados Unidos e no Brasil podem ser vistos como modalidades de luta cultural que se dão através do compromisso crítico com a cultura branca dominante (Gomes, p. 171).

A autora discute que as identidades não se constroem no isolamento e sim em meio a negociação, diálogo e conflitos, portanto, qualquer processo identitário é conflitivo visto que envolve afirmar um “eu” diante do “outro”. Esse aspecto também pode ser visto no desenho a seguir, onde Sophia descreveu que desenhou a si mesma, com arco íris e piscina, e não quis dar maiores informações sobre o próprio desenho.

Figura 8 – Desenho de si - Sophia



Fonte: Acervo da autora

É possível notar que a criança se desenhou de vestido, com cabelos presos e pintou seu rosto com a cor lilás, usou a cor marrom para pintar o vestido e procurou a chamada “cor de pele” para pintar o que representou como braços e mãos. Nesse momento, uma colega vendo

seu desenho disse: “tu é preta, mulher”. A menina olhou para a colega e foi possível notar seu desconforto diante da interpelação, mas nada respondeu, abaixou a cabeça e focou na construção da piscina, relatando: “onde eu moro, não tem piscina”.

A vivência desse momento em grupo foi valiosa por demonstrar como as crianças vivenciam suas experiências, elaboram sua visão de mundo acerca de si mesmas e lidam com seus pares. Parece já ser um privilégio o fato de nas relações raciais, pessoas brancas não sentirem desconforto e dúvidas acerca da tonalidade da própria pele.

Schucman (2018) revela que o estudo da branquitude auxilia na compreensão das relações raciais no Brasil. A autora descreve que muitos estudos fortaleceram a ideia de que apenas o negro tem raça contribuindo para que o lugar do branco não seja questionado. Acaba sendo um privilégio não precisar afirmar a identidade/racializar-se, visto que esse processo faz com que pessoas brancas se desresponsabilizem pelas desigualdades decorrentes dessa construção e não se envolvam em ações de reparação.

Ainda nessa perspectiva, Bento (2022) informa que a branquitude se constituiu no processo de colonização e se mantém ao longo do tempo, a partir de um pacto que possui componente narcísico, e segundo a autora, se constitui de acordos tácitos firmado por pessoas brancas de forma a manterem seus privilégios.

Esse pacto tem desdobramentos como exclusão, negação do racismo e desresponsabilização frente aos impactos destes processos na estrutura social. Kilomba (2019) destaca que é preciso reconhecer e mudar as dinâmicas, posições ocupadas em determinados espaços, relações subjetivas, o que perpassa a linguagem via mudança de vocabulário e implica no abandono de privilégios.

Sobre a constituição dos grupos, as crianças informaram ter escolhido participar com quem consideravam seus amigos, mas que, às vezes, brigavam. Questionaram porque eu estava com uma calça e sapatilha preta. Respondi que eu gostava de preto. A Mulher Maravilha 2 informou que: “preto é de Wandinha⁹”, descrevendo que gosta de assistir a série.

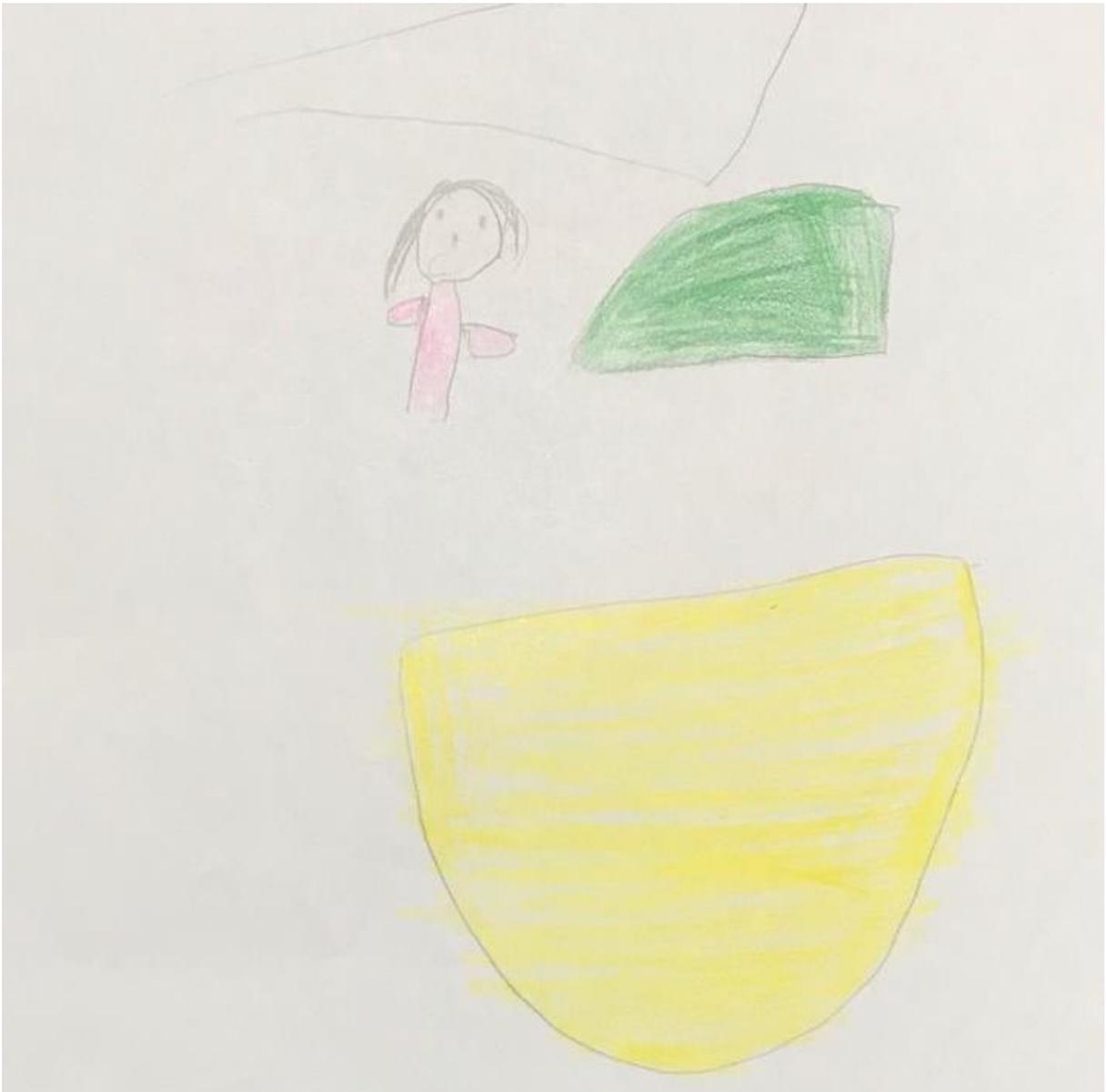
A Peppa deu continuidade, descreveu que desenhou a si mesma e que havia escolhido “a cor bege” para representar a tonalidade da sua pele. Contou que mora com a mãe, irmã e o cachorro e no momento de pintar a cor da pele, observei que usou o “bege” e o “lápiz branco”.

⁹ Wandinha é uma personagem que usa peças pretas e góticas, e faz parte de uma série original exibida pela Netflix baseada no enredo da família Addams e protagonizada por Jenna Ortega que destaca-se pela autenticidade que imprime a personagem.

Figura 9 – Peppa e a casa

Fonte: Acervo da autora.

Uthi desenhou-se brincando, e descreveu sua pele é branca, desenhou a casa onde mora com sua mãe, contou que esta era a responsável por fazer a comida. Com a voz bem baixinha e muito tímida, disse que ajuda a mãe na cozinha e faz as tarefas domésticas, pois o pai “trabalha para ganhar dinheiro”. Mencionou que tem uma irmã.

Figura 10 – Uthi e família

Fonte: Acervo da autora.

Marsha desenhou uma casa e, analisando o próprio corpo, disse que sua pele é branca. No desenho está brincando de pega-pega. Desenhou também sua casa, piscina, o sol e as plantas, e narrou que estava brincando na piscina. Tem um irmão mais velho. Mora em uma casa com o pai, a mãe e o irmão.

Figura 11 – Marsha brincando

Fonte: Acervo da autora.

PJ Max desenhou a si mesmo, brincou, mas não quis falar. Descreveu-se como marrom e de cabelo liso. Embora tenha o cabelo cacheado, afirmou que “queria que fosse liso”. bell hooks (2005) afirma que o processo de alisar não está vinculado apenas a um sistema de dominação racial, que se materializa a partir de um esforço em alcançar os padrões de beleza estabelecidos pela supremacia branca, mas sobretudo conectado a uma parte do corpo que deve ser controlada, uma vez que a maioria das mulheres negras não foram educadas em ambientes

nos quais aprendessem a considerar o cabelo como sensual e bonito.

Figura 12 – PJ brincando



Fonte: Acervo da autora

A cor da pele e o cabelo foram aspectos que as crianças demoraram mais tempo observando, pensando em como iriam representar, e todas escolheram o vestido como roupa,

revelando expectativas e crenças acerca de como as meninas se apresentam socialmente. A vestimenta é um elemento também utilizado na diferenciação dos gêneros desde o nascimento, e é comum que os meninos usem cores mais escuras, e as meninas mais claras.

Strey (2008, p. 150), ao pensar a produção da feminilidade por meio das roupas, informa que:

Em uma sociedade patriarcal, uma mulher “boba” e inútil é o objeto máximo de ostentação consumista. Suas roupas (colantes, justas ou volumosas, com muitos metros de tecido, que atrapalham, por exemplo, o simples ato de caminhar) e acessórios (saltos agulha, perucas, joias pesadas) que dificultam sua vida e as deixam em situação de inferioridade na competição com os homens, costumam ser considerados como sexualmente atraentes.

Embora o ato de vestir-se pareça ter unicamente a função de proteger os corpos, a partir do exposto é possível observar que as roupas são generificadas e atuam na produção de feminilidades e masculinidades. As imposições do que cada sexo pode vestir, podem limitar as possibilidades de agilidade física e funcionar como obstáculos que geram desigualdades nas relações

Notei que as crianças estavam menos falantes e a maior parte da interação foi construída por mim que pedia que contassem sobre o que haviam construído. Nesse grupo, constituído unicamente por meninas, houve adesão à proposta sem questionamentos, o que leva a refletir se já aos quatro e cinco anos de idade o ensinamento de ser obediente atua mais incisivamente sobre os corpos lidos como femininos. Assim, urge rever padrões instaurados, bem como alavancar o desafio de desconstrução dos estereótipos e criação de possibilidades mais justas para todas as pessoas.

4.1.3 O Menino Preso Nas Ferragens De Gênero, Raça E Classe

O grupo três foi desenvolvido no dia 10 de maio de 2023 às 09:20, sendo formado pelo Homem Aranha, Mulher Maravilha 3 e Hulk.

A proposta foi explicada, e quando pedi para que fizessem um autorretrato, Hulk disse “Ah! Eu queria fazer um desenho da minha mãe”, e segundos depois disse, “na verdade eu vou fazer eu”. Por fim, apresentou o desenho de um gato informando que sentia saudade de um gatinho que tinha e a mãe doou porque dava muito trabalho. Também desenhou um boneco de neve retratando o clima frio do lugar onde reside.

Figura 13 - Gato e boneco de neve.



Fonte: Acervo da autora.

Percorrer a narrativa das crianças permitiu adentrar suas vivências, como veem o mundo, mapeiam seus territórios e se relacionam com a natureza. bell hooks (2022) afirma que pertencer a um lugar perpassa pelo reconhecimento territorial e simbólico. Embora a autora revele o quanto o racismo e o sexismo estão na raiz dos sentimentos de não pertencimento, as crianças trouxeram conexões com o meio ambiente, incluindo o clima frio, as árvores e os animais.

hooks (2022, p.74), enfatiza o interesse do patriarcado supremacista, branco, capitalista, imperialista em esconder e apagar a história dos negros no campo, bem como, sua relação profunda com a terra, cuja conexão espiritual é uma das muitas crenças contra hegemônicas que ajudaram os negros explorados e oprimidos durante os anos da escravidão. Assim, a busca da ancestralidade é um caminho que permite uma consciência contestadora, onde a autora reivindica que “ao recuperar o legado de nossos ancestrais que sabiam que a maneira como tratamos a terra e a natureza pode determinar o nível de nosso amor-próprio, o negro precisa reivindicar um legado espiritual no qual conectamos nosso bem-estar ao bem-estar da terra”.

A Mulher Maravilha 3 disse que primeiro iria começar a fazer sua casa e um gato. “Minha casa parece o Polo Norte”, referindo-se ao frio. Continuou desenhando e dizendo o seguinte:

“Meu pai todo dia sai para trabalhar e somente chega à noite, e eu fico com dó do meu pai. Mas no dia do meu aniversário, ele vai me dar uma boneca (bebê reborn)”. Enquanto isso apagou o desenho: “vou apagar porque saí igual uma pessoa malvada, e eu não sou [...] malvada é Princesa, ela não empresta nem o lápis”.

A criança denuncia o sistema capitalista, estando atenta ao número de horas que o pai utiliza para vender sua força de trabalho, demonstrando “dó”, ou seja, já percebe que existe uma relação injusta e de dedicação excessiva, mesmo sendo esta, o que permite presentear-lhe com um brinquedo, e também verbaliza que gostaria de ter mais tempo com o mesmo.

O Homem Aranha manteve-se calado, concentrado no desenho e emitiu poucas palavras. Costuma também ser assim na sala de aula. Percebo que fica mais solto diante dos colegas, principalmente do Homem Aranha 1, com quem tem bastante amizade. Provavelmente não ficaram no mesmo grupo, pois no dia em que seu colega participou, ele havia faltado. A professora destina lugares separados para eles, mas em qualquer oportunidade é possível visualizar um visitando a cadeira do outro. A criança não quis falar muito a respeito do desenho e com poucas palavras mencionou: “fiz o carro do meu pai, tô embaixo dos ferros, e o meu irmão trabalha com ferros. Fiz piscina, fios de energia e um curral.”

Figura 14 – O menino e as ferragens



Fonte: Acervo da autora.

Lembrei que na fase exploratória da pesquisa, a Mulher Maravilha 1 confidenciou que os colegas estavam chamando o Homem Aranha de “cocô”. Perguntei o motivo, ela respondeu que era porque ele era preto. Percebi preocupação em relação ao seu processo de aprendizagem por parte da professora, que expressou que a criança estava “atrasada” em comparação aos demais colegas, a exemplo de ainda não escrever seu próprio nome e desconhecer letras e números.

Mesmo as crianças pequenas não escapam dos efeitos perversos do racismo, e como destaca Kilomba (2019, p. 85) “a experiência do racismo não é um acontecimento momentâneo ou pontual, é uma experiência contínua que atravessa a biografia dos indivíduos, uma experiência que envolve uma memória histórica de opressão racial, escravização e colonização”.

Embora eu não tenha presenciado o que a Mulher Maravilha 1 informou, o

comportamento revela preconceito de cor, porque deprecia e tem efeitos perversos na autoestima. Conforme Santos (2021, p. 59), “é a autoridade da estética branca que define o belo e sua contraparte, o feio, nesta sociedade classista, em que os lugares de poder e tomada de decisões são ocupados hegemonicamente por brancos. É ela quem afirma: “o negro é o outro do belo”

Assumir esses mitos é, segundo a autora, inserir o branco como modelo de identificação e marco referencial, de tornar-se gente, ou seja, ver-se com os olhos e falar a linguagem do dominador. Para a autora, uma forma de possuir autonomia, passa pela via de construir um discurso sobre si que esteja distanciada dessas construções míticas.

A Mulher Maravilha 3 escolheu esta personagem informando que: “ela é forte, corajosa e valente, e desmascarou o Superman que era o vilão”. No momento de pintar sua pele, destacou: “minha mãe é negra e eu sou clara”. Escolheu e procurou o lápis “cor de pele”. Pedi que encostasse em sua pele e ela informou que não era sua cor, demonstrando um certo desconforto. “Eu tô mais próxima do marrom”. Em seguida informou que desenharia sua mãe [...]. Contou-me que penteia o cabelo sozinha e gosta deles cacheados. Por fim, mostrou o que havia construído: “eu, meu pai, minha mãe e a casa que a gente mora”.

Figura 15 – Maravilha 3 e família



Fonte: Acervo da autora

Um aspecto que chamou atenção na oficina é que as crianças brancas não demonstraram desconforto em relação à cor da pele e não pararam para refletir sobre esse aspecto. As demais crianças olhavam para seus braços, olhavam para o lápis “marrom”, mas buscavam um da “cor de pele ou branco”, mesmo observando o quanto essas tonalidades se afastavam de suas cores.

Assim, além da classificação racial feita pelas famílias que responderam os questionários, as próprias crianças foram ouvidas sobre seu pertencimento étnico-racial e tiveram a oportunidade de começar a construir um discurso sobre si.

Enquanto todas as meninas representaram-se de vestidos e burlaram menos a proposta do autorretrato, os meninos fizeram outros desenhos, em sua maioria, foram mais para representações de outros aspectos da vida como cenas do cotidiano e representações dos espaços de trabalho dos pais.

É interessante observar que a escolha dos meninos incluiu heróis como o Hulk, Homem Aranha (escolhido por duas crianças) e o Batman. Ressaltaram na escolha o aspecto da força e de um corpo musculoso, que implica em um modelo de masculinidade.

As meninas escolheram: Mulher Maravilha (escolhida por 3 crianças – 1, 2 e 3), destacando a sua força e o fato de “desmascarar o Superman”; Sophia, nome de uma boneca, Peppa Pig que é o desenho de uma porquinha, Princesa, PJ Mask e Uthi.

Os pequenos grupos possibilitaram examinar como as crianças percebem a si e seus pares, a partir de atitudes e práticas que demonstram a percepção das diferenças, permitindo analisar os efeitos das relações raciais nos processos de socialização, reforçando a importância de uma educação antirracista, não sexista.

Ao avaliar a experiência de forma geral, observei que teria sido interessante ter construído o meu autorretrato junto a elas, me expor mais e falar de mim, até como modo de fortalecer a relação e de estar junto no exercício de pensar nossas identidades. Notei que as crianças, assim como nós fazemos, escolheram os elementos que queriam mostrar a respeito de quem são no mundo e expressaram sua consciência racial de maneiras diferentes, algumas com mais recursos subjetivos para se perceberem.

No caminho, fui compreendendo que fazer pesquisa com crianças envolve inúmeras incertezas, dúvidas, conflitos e medos. Por vezes, recuei estando mais como observadora, em outras, consegui estar mais presente, questionar mais, em movimentos onde pude repensar/questionar coisas que também faria de forma diferente caso tivesse a oportunidade de refazer a pesquisa. Nos próximos capítulos serão descritos os dados produzidos em diários de campo ao longo dos quatro meses que estive presente no espaço escolar, onde serão descritos os diálogos com as crianças e as análises tecidas a partir do que trouxeram.

5 O CORPO NO ESPAÇO ESCOLAR: “PORQUE SUA CARA É BRANCA ASSIM?”

Ao longo da manhã do dia 05 de abril de 2023, Sophia me observava atentamente, até que veio em minha direção e falou que me achava maravilhosa e muito linda, abraçou-me e disse: “*Pró, você é linda e macia igual um travesseiro, mas porque sua cara é branca assim? Você passa maquiagem? E o seu cabelo, porque é desse jeito, tão liso?*”

Fiquei surpresa com o comentário e informei que somente havia passado protetor solar, ao passo que contei que por volta dos doze anos de idade havia alisado o meu cabelo, mas que antes ele era cacheado. Imediatamente ela interveio: “*você não sabe que no mercado vende creme que faz cachos? Compra e passa. Minha mãe também passa no meu. Eu sou branca igual a você*”. E rapidamente saiu correndo em direção a sua cadeira. (Diário de Campo, 05 de abril de 2023).

A fala de Sophia demarca que o corpo não é neutro, e os lugares que componho enquanto mulher cis, heterossexual, lida racialmente como branca, suscitam uma série de questões na relação com o outro. Louro (2007) afirma que para ser pesquisador, além de sustentar o caminho da dúvida e das incertezas, é preciso praticar frequentemente o autoquestionamento. Preciso dizer que ao ouvir Sophia perguntando repetidamente se eu havia passado “sabão para minha cara ser tão branca, porque eu estava tão branca assim”, mais uma vez levou-me a pensar minha questão étnico-racial e acessar alguns motivos que fazem com que eu não enfrente uma transição capilar.

Para hooks (2005, p. 2), o processo de alisamento está imbricado com a “necessidade de ter a aparência mais parecida possível à dos brancos, de ter um visual inócuo, está relacionada com um desejo de triunfar no mundo branco”.

Portanto, trata-se de um desafio pensar os processos de construção de identidade. No caso acima é possível visualizar no presente espaço-tempo, visto que a identidade não é fixa, uma criança negra, que executa a negação de si pela tonalidade da pele, quando diz “eu sou branca igual você”, mas também a valorização e aceitação do cabelo, quando em ato de resistência e rebeldia ao sistema opressor, indica que eu visualize essa referência e faça uso de cremes para voltar a ter um cabelo cacheado também.

A interpelação da criança que questiona a minha identidade étnica é uma resposta subversiva ao sistema racista e fruto das reivindicações e luta política do movimento negro que resultaram na promulgação das leis 10.639 (Brasil, ano) e 11.645 (Brasil, 2008), que tornaram obrigatório o ensino da história e as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas nas escolas brasileiras.

Em uma sociedade racista, não é difícil compreender as tentativas de afastamento do ser negro. Carone e Bento (2017) sinalizam que o branco ainda é pensado no imaginário social como um padrão universal de humanidade, neutro e destituído de racialidade, o que lhe conduz privilégios, enquanto o negro é estigmatizado e adjetivado pejorativamente.

O racismo deixa sua marca nos processos psicológicos de constituição identitária, autoimagem, autoestima e sentido de auto eficácia. O silêncio sobre o racismo e seus impactos ampliam ainda mais o sofrimento e o senso de não pertencimento de crianças e para enfrentar, é preciso, em primeiro lugar, reconhecer (Conselho Federal de Psicologia, 2022).

No Brasil, existe um sistema de privilégios construído a partir da cor, no caso, quem é branco é lido como superior, o que gera estereótipos e cria uma hierarquia. Na cena descrita, na qual Sophia afirma que devo comprar um creme que me devolva os cachos, é possível analisar que há uma defesa e valorização do cabelo crespo que durante muito tempo foi considerado ruim e feio.

Como argumenta Gomes (2003, p. 81), o corpo coloca a pessoa em contato com o mundo externo, e o cabelo atesta sua importância como item identitário. A autora destaca que “o corpo negro pode ser tomado como símbolo de beleza, e não de inferioridade. Ele pode ser visto como o corpo guerreiro, belo, atuante e presente na história do negro da diáspora, e não como o corpo do escravo, servil, doente e acorrentado.” Ou seja, o corpo também é produzido e está para além de uma questão estética, ele também é identitário, e as alterações empreendidas, como o abandono do alisamento e contraditoriamente o próprio alisamento, podem assumir formas de resistência.

5.1 Podemos ser o que quisermos?

Lobato me convida para ir à biblioteca, pede que eu escolha livros infantis, e demonstra preferência pelos que têm desenhos de animais. Pede que eu diga qual é o animal, ao passo que quando termino de responder, me diz: “você está de parabéns”. Pego aleatoriamente outro livro que na capa tem a imagem de princesas, ao passo que a criança me olha e diz: “Princesas: nós podemos ser o que quisermos” (Diário de Campo, 27 de abril de 2023).

Lobato é uma criança extremamente atenta a tudo e parece romper com o binarismo de gênero ao informar que “todos podemos” fazer experimentações a respeito do que foi designado socialmente do gênero feminino: ser uma princesa.

A fala demonstra que as crianças recriam seus contextos e parece haver brechas para uma sociedade que acolhe a pluralidade e as diferenças.

Vale salientar que o Brasil está longe de ser um país onde as pessoas estão livres para

serem elas mesmas. De acordo com levantamento realizado pelo Grupo Gay Bahia (GGB) no ano de 2022 os índices de violência mantiveram-se elevados colocando o país na liderança como nação mais letal por homotransfobia do mundo. Foram contabilizadas a morte de 273 pessoas gays e transexuais No Brasil em 2022, onde 228 foram assassinadas, 30 suicídios e 15 mortes por outras causas (Gastaldi, Benevides, Coutinho, 2023).

O contexto escolar não pode negligenciar violências que são motivadas por orientação sexual e/ou identidade de gênero. Dados como estes precisam gerar reflexões e compor as ações educativas, pois sabemos que a raiz desse problema está na discriminação, aversão e ódio ao que se distancia do que foi imposto como a norma. Os dados nos ajudam a concluir que ser quem se é e no país de Lobato pode custar a vida.

5.2 Gênero, sexualidade, religiosidade e cor na educação infantil

As questões relacionadas à corpo, gênero e sexualidade estão presentes no cotidiano das crianças, queiram os adultos ou não. Assim, é possível percebê-las em situações de brincadeiras, de conversas informais e nos espaços compartilhados, conforme descreveu o Batman: *“Pró, minha mãe disse que vai me tirar dessa escola. Perguntei porque, e ele respondeu “o Homem Aranha estava me mostrando o pinto quando fomos ao banheiro [...] ele tem o pinto marrom”* (Diário de campo, 06 de abril de 2023).

É pela anatomia (genitália) que geralmente os adultos costumam realizar a diferenciação entre meninos e meninas, o que implica afirmar que as aprendizagens da masculinidade e feminilidade perpassam pelo corpo, pelas vivências nos diferentes espaços e pela linguagem.

Goellner (2011) explica que os corpos são educados dentro e fora da escola e resultam de uma construção cultural sobre a qual são conferidas diferentes marcas, sendo que estas modificam-se em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos dentre outros marcadores.

Na conjuntura brasileira, por exemplo, as meninas crescem ouvindo que devem “fechar as pernas”, tal frase visa a produção de mulheres que encerrem as oportunidades de acesso ao corpo e ao prazer. Meninas sofrem retaliações ao serem agressivas e são estimuladas a “falarem baixo, ter a voz doce e a serem recatadas e do lar”.

É possível verificar que feminilidade e masculinidade são construídas em oposição. Enquanto as meninas são tolhidas do contato com o próprio corpo, a produção da masculinidade está fortemente atrelada à sexualidade, virilidade e força, onde é possível compreender que:

em sua socialização entre pares, os meninos aprendem e legitimam certos

comportamentos, por exemplo, correr risco para provocar coragem e ousadia, violência para provar força, assédio ou abuso sexual para provar virilidade. [...] É esperado que não demonstrem afeto por outros meninos, permanecendo como único toque legitimado socialmente entre homens a agressão. Por outro lado, o menino aprende a se relacionar com a menina como um objeto de desejo sexual. (Urias, 2014, p.126-127).

São essas construções sociais da masculinidade que sustentam as relações de dominação, hierarquia e poder entre homens e mulheres, e entre homens e homens que borram esses modelos. A manutenção dessas desigualdades é reiterada cotidianamente, inclusive pela violência.

Sendo a produção da masculinidade também dada a partir do estímulo ao contato e manipulação do pênis, é possível observar que há um maior incentivo para o prazer, via masturbação e há o foco no pênis enquanto órgão que atesta virilidade.

Goellner (2011) afirma que existe um incentivo constante para que os meninos explicitem cotidianamente, sinais de masculinidade através de brincadeiras agressivas, piadas homofóbicas, sendo estimulados a narrar suas aventuras sexuais com meninas, pois estes comportamentos são provas de que “são machos”. Todavia, essas práticas afetam negativamente a constituição dos sujeitos, que justamente por causa do machismo, são impedidos de sentir, acessar emoções, assim têm suas experimentações no mundo limitadas.

Esses processos se tornam ainda mais complexos quando se trata da masculinidade de homens negros, visto que sofrem com os atravessamentos do racismo, conforme destaca Souza (2021):

A redução do negro ao corpo e a construção de estereótipos que envolve superdotação cuja ideia é forjada a partir do racismo que desumaniza homens negros. Souza diz que “a superpotência sexual é mais um dos estereótipos que atribui ao negro a supremacia do biológico e, como os da resistência física e da “sensibilidade privilegiada” reafirma a representação de animalidade, no negro em oposição à sua condição histórica, à sua humanidade (Souza, 2021, p. 62).

O banheiro da escola é o local em que um menino demonstra estar atento e curioso com relação ao seu pênis, mostrando ao colega, que observa inclusive elementos como cor. Quando a mãe da criança anuncia que vai transferi-lo de escola, observa-se uma dificuldade em lidar com esse tipo de situação, optando pelo afastamento das questões que envolvem o corpo.

Furlani (2013) alerta que as escolas que não proporcionam educação sexual em todos os níveis de ensino de forma contínua, estão educando de forma parcial. A autora é enfática ao mencionar a necessidade de uma educação sexual permanente, corajosa e engajada politicamente na crítica às situações de exclusão social decorrentes do sexismo, da homofobia e dos modelos de desigualdade que envolvem sobretudo sexo, gênero, etnia, raça, classe e

religião.

Nesse aspecto, a educação sexual precisa se fazer presente em todos os níveis de ensino e de forma contínua. Na presente situação constata-se que a escola é um lugar generificado, e isso pode ser evidenciado a partir dos banheiros, cuja porta possui a inscrição, meninos e meninas, respectivamente.

Louro (2000, p. 80-81) reflete sobre a forma equivocada com que os/as profissionais encaram esse tipo de discussão, por acreditarem que, eliminando as questões de gênero e sexualidade, estas ficarão distantes da escola. Todavia, é indispensável reconhecer que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade, mas que ela própria as produz.

A divisão e a normalização do binarismo “menino *versus* menina” são fundadas nos aspectos biológicos e normatizam a forma de pensamento, segundo a qual há um jeito de ser, de se comportar e locais como o banheiro, destinados a cada um dos sexos. Miskolci (2017) afirma que o banheiro é uma tecnologia de gênero que merece ser repensada. Divisões arquitetônicas são algumas das formas que a sociedade encontra de colocar cada um no seu quadrado, ou no binarismo masculino e feminino, auxiliando na construção do gênero e gerando discriminação.

A apresentação de um modelo sexista exclui as múltiplas construções de gênero e de sexualidades, cristalizando uma forma de pensamento naturalizado.

A rotina da escola bell hooks inclui a chegada das crianças às 08:00, quando elas são recepcionadas, fazem oração e realizam alguma atividade envolvendo música e o movimento do corpo, enquanto aguardam o café. Em seguida, são organizadas duas filas onde as crianças são separadas por sexo/gênero para irem ao banheiro. Fui solicitada a ajudar nessa tarefa e convoquei todas as crianças que tivessem vontade de usar o banheiro. Uma das professoras, fitou-me com certo estranhamento, informando que era melhor que isso fosse feito de forma separada. Questionei o porquê e ela disse que geralmente faziam assim. Segui com o convite inicial e entre as crianças não notei nenhum desconforto ou questionamento com relação a minha conduta. Dias antes havia observado que a ida ao banheiro com fila organizada pela professora, as meninas estavam posicionadas, um menino entrou na fila e uma das suas colegas imediatamente interrogou: “você por acaso virou mulher?” (Diário de Campo, 12 de abril de 2023).

A organização do espaço escolar na infância visa a produção de feminilidades e masculinidades que são esperadas socialmente. O questionamento de uma das professoras e da própria criança denota o que consideram certo e errado, aceitável e inaceitável.

Felipe (2019, p. 239) destaca que é “preciso investir na formação docente de modo qualificado e competente, para que os/as professores/as não reproduzam confusões conceituais e façam uma interpretação equivocada das teorias que discutem identidades de gênero,

identidades sexuais, relações étnico-raciais”

Senti um estranhamento com relação ao modo de organização para ir ao banheiro, pois parece preceder uma lógica em que o funcionamento biológico de todas as crianças acontecesse de forma igual.

A questão do “tempo” aparece por meio da rotina que submete as crianças ao ritmo determinado pelo adulto: o tempo para falar, dormir, ir ao banheiro, fazer as refeições, orar, brincar e realizar a tarefa, a partir de uma regularidade das atividades e do tempo.

A rotina da creche está atrelada a um tempo e espaço disciplinar de organização das atividades cotidianas. Essa organização diária que está pautada a socialização das crianças inseridas nesta instituição que ainda se encontra presa a um modelo de escola que produz um determinado tipo de indivíduo, criança e aprendiz por meio da disciplina do corpo, padronização dos movimentos e homogeneização das formas de ser criança.

A diferença de sexos e também de gênero que é construída pode servir para justificar opressões, hierarquias e desigualdades. É fundamental desconstruir a ideia de um corpo essencialmente natural, uma vez que, se ser menina e ser menino fosse apenas uma construção biológica, não seria necessário tanto empenho para defini-los como tais. É ainda importante destacar que esse empenho perpassa por desconsiderar outras formas de existência.

O grande desafio na educação talvez permaneça o mesmo: o de repensar o que é educar, como educar e para que educar. Em uma perspectiva não normalizadora, educar seria uma atividade dialógica em que as experiências até hoje invisibilizadas, não reconhecidas ou, mais comumente, violentadas, passassem a ser incorporadas no cotidiano escolar, modificando a hierarquia entre quem educa e quem é educado e buscando estabelecer mais simetria entre eles de forma a se passar da educação para um aprendizado relacional e transformador para ambos (Miskolci, 2017, p. 53).

As respostas das crianças são pistas interessantes de como pensam as questões de gênero e sexualidade. Na interação, é preciso ficar atento à lógica da dominação, que consiste em fabricar diferenças para justificar a exclusão de uns e a hegemonia de outros. Nessa fabricação vão sendo construídas formas de ser menina e menino, como aponta a seguinte cena.

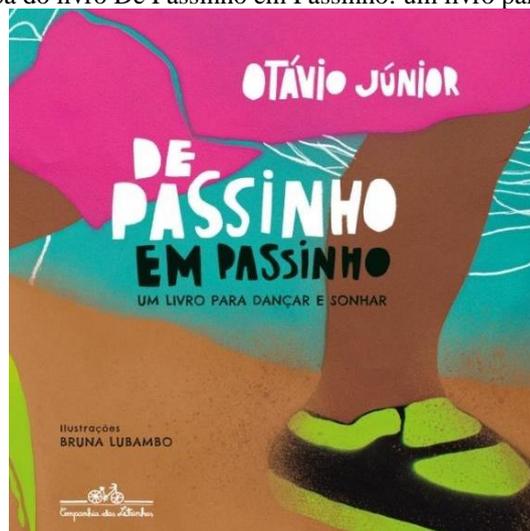
Enquanto a professora construía petecas, a turma parecia agitada. As crianças levantavam das suas cadeiras indo ao encontro dos colegas, riam, brincavam e a professora pedia que ficassem sentadas e em silêncio, até que em dado momento alterou seu tom de voz demonstrando insatisfação com o comportamento e informando que apenas Uthi ganharia a peteca pelo seu bom comportamento. Uthi demonstra ser bem tímida desde que chegou, interage pouco com os colegas, fala com voz e cabeça baixa, e foi premiada por ser assim. Na maior parte das vezes nota-se na turma que os meninos são mais agitados enquanto as meninas permanecem nas cadeiras e mais atentas ao que é prescrito como norma (Diário de Campo, 11 de abril de 2023).

A obediência, a fila e os ensinamentos como premiar uma menina pelo silêncio tem um papel profundo na maneira e na forma como educar as crianças, principalmente as mulheres.

Nesse contexto, as crianças trazem aspectos de como compreendem os entrelaçamentos de marcadores. A seguir, a cena descrita chama atenção de como as crianças ficam surpresas ao encontrarem um escritor, que é um homem negro e dançarino:

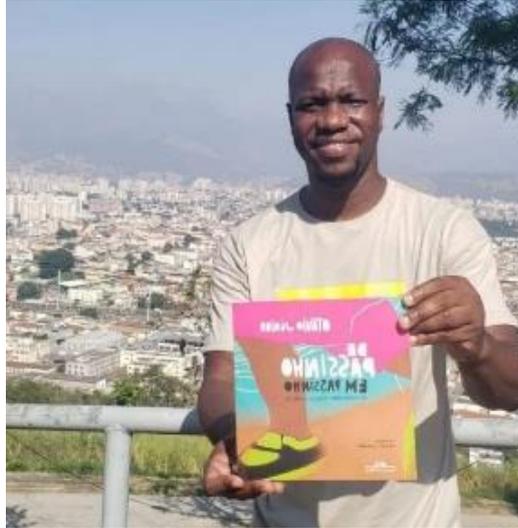
Homem Aranha e Batman folheavam um livro chegando na parte final, em que sinalizo para eles que Otávio era o autor do livro, um homem negro, dançarino do Rio de Janeiro. Eles falaram que não era, e buscaram a página da ilustradora falando que a escritora era ela. Informei que ela participou do livro fazendo os desenhos, mas quem criou a história foi Otávio (abrindo a página na qual o autor aparece segurando o livro). Perguntei porque eles não acharam que era ele o autor. Ambos ficaram me olhando atentos e calados (Diário de Campo, 11 de maio de 2023).

Figura 16 - Capa do livro De Passinho em Passinho: um livro para dançar e sonhar



Fonte: JÚNIOR, O. **De passinho em passinho:** um livro para dançar e sonhar. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

Figura 17 – Autor do livro De Passinho em Passinho



Fonte: GUIMARÃES, J. Livreiro do Alemão: livros dão suporte para sonhar e realizar. Estadão. 20 ago. 2021. Disponível em: <https://expresso.estadao.com.br/naperifa/livros-me-deram-um-suporte-para-sonhar-e-realizar-diz-livreiro-do-alemao/>. Acesso em: 11 mai. 2024.

Figura 18 – Bruna Lubambo, ilustradora do livro



Fonte: CARDOZO, W. “Histórias cotidianas também dão livro”. Itáú Social. 27 fev. 2023. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/noticias/historias-cotidianas-tambem-dao-livro/>. Acesso em: 11 mai. 2024.

Interessante perceber que o livro didático foi utilizado não apenas com o intuito de ouvirem a história, mas as crianças ampliaram a percepção do material, refletiram e desmontaram o racismo. Afinal, porque um homem negro ainda é visto com surpresa no lugar de dançarino e escritor?

O protagonismo do autor negro, Antônio Júnior na história infantil foi importante para desnaturalizar verdades, e as falas das crianças que revelaram estranhamento e surpresa sugerem a urgente reflexão sobre a escolha de materiais didáticos. Parece ainda haver uma representação desigual, onde além dos personagens negros serem a minoria estão representados em lugares subalternos, o que, de certa maneira, acaba contribuindo para a perpetuação de

estereótipos e do racismo no âmbito escolar e consequente desejo de afastamento de pertencimento étnico-racial.

A oportunidade de ter um material didático que ateste a existência de pessoas negras em espaços que não apenas os subalternos, rompendo com o modelo que reproduz apenas pessoas brancas como modelo de superioridade e sucesso pode contribuir para o sentimento de identificação e pertencimento étnico, uma vez que favorece a aceitação das características raciais do grupo negro, fortalecendo o desejo de pertencer.

5.3 Dia das mães: a representação das mulheres

Na semana que antecedeu o domingo do dia das mães, as crianças produziram cartões e também pintaram um pano de prato junto com as professoras, sendo estes objetos destinados como lembranças para serem entregues as mães. A escola também confeccionou cartazes e elementos para o mural conforme imagens a seguir:

Figura 19 – Pano de prato pintado pelas crianças



Fonte: Acervo da autora.

Figura 20 – Mural confeccionado para o dia das mães



Fonte: Acervo da autora.

Os processos educativos envolvem estratégias sutis e refinadas de naturalização que precisam ser visibilizadas e problematizadas. O pano de prato é um elemento que aponta para a vida doméstica, lugar no qual a sociedade patriarcal destina às mulheres, principalmente negras e pobres.

Para isso, basta fazer o exercício de pensar se essa lembrança seria destinada aos homens no dia dos pais. Assim, pode-se afirmar que dentro da casa também existe uma produção identitária de gênero que define quais tarefas homens e mulheres irão cumprir. As mulheres que ganham pano de prato são convocadas a lavar louça, fazer comida, ou seja, o presente reforça as demarcações de gênero.

Compreende-se que a intenção seria homenagear as mulheres, mas também é importante refletir sobre as perspectivas do que é ser mulher, ser mãe, e principalmente, as mães das crianças que estudam na escola bell hooks coadunam com as mães que as escolas constroem na homenagem? É preciso desvelar e aproveitar essas datas para discutir estereótipos fixados, inclusive o termo mãe como construção social que, conforme aponta o mural, sinaliza para “amor sem limites”.

Elisabeth Badinter (1985), no livro “Um amor conquistado, o mito do amor materno”, desconstrói a ideia de instinto materno. Embora a sociedade coloque o amor materno como algo inerente à mulher, a autora constata que o amor é sentimento que pode ser desenvolvido ou não. A construção de que o amor pelo filho é inato anula experiências individuais, gera violências com as que não se reconhecem nesse lugar e não experimentam esse tipo de sentimento tão aclamado.

Segundo a autora, para os que defendem o amor materno, “uma mulher é feita para ser mãe, e mais, uma boa mãe”. Toda exceção à norma será necessariamente analisada em termos patológicos. “A mãe indiferente é um desafio lançado à natureza, anormal por excelência”. Redefinir tais concepções podem ser desconfortável, mas extremamente importante por desnaturalizar concepções que aprisionam e geram violências (Badinter, 1985, p. 9).

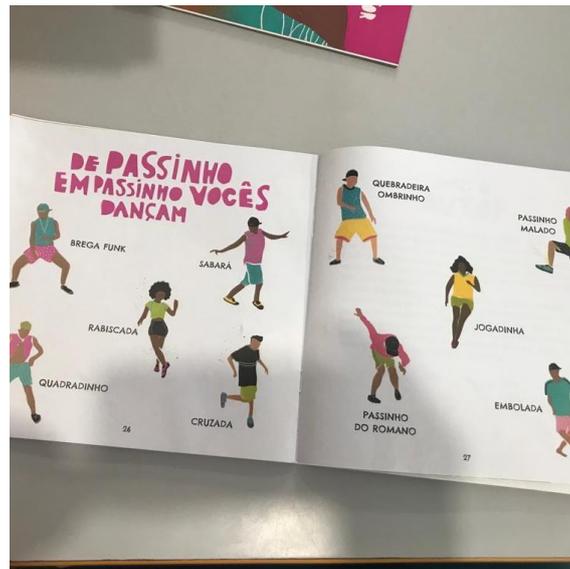
Nessa mesma semana, três crianças se aproximaram de mim, abraçaram-me e uma delas comentou, “a senhora ganhou três filhas”. Respondi que eu as adorava, mas que eu não quero ser mãe, e até o momento não desejo ter filhos. Elas olharam com estranhamento, e uma retrucou: “Oxe! Quem já viu mulher que não quer ter filhos?”.

Essa fala se apresenta como um susto e demonstra como parece haver já na construção de uma criança de quatro anos um destino para mulheres que é o de ser mãe, além do esperado ser o casamento com um homem, embora as crianças demonstrem ter conhecimento sobre sexualidades dissidentes e termos como “sapatão” e “viado”, conforme trecho a seguir:

Quando cheguei à sala as crianças estavam folheando o livro. Sophia abriu em uma página e pediu que eu escolhesse um personagem. Olhando os personagens, escolhi uma mulher descrita como “rabiscada” e ela rapidamente respondeu: “lá ele, tu escolheu mulher”. Perguntei o que tinha em escolher mulher. Ela disse que eu era [...] e ficou pensando. A Mulher Maravilha interrompeu dizendo que mulher que gosta de mulher é sapotona e homem que namora com outro homem é viado. Perguntei onde havia aprendido e o que ela achava das diferenças. Ela respondeu que aprendeu vendo no lugar onde morava e encerrou o assunto (Diário de Campo, 11 de maio de 2023).

Na cultura, o xingamento é a manifestação do preconceito com o intuito de inferiorizar e oprimir. Miskolci (2017) explica que o heterossexismo é a suposição de que todos deveriam ser heterossexuais. Os materiais didáticos e a mídia colaboram na construção desses regimes de verdade quando apresentam apenas o casal heterossexual como a norma. Em uma perspectiva *queer*, a educação pode e deve contribuir para que não se adote irrefletidamente preconceitos, visto que toda ocorrência de discriminação deve servir como material para reflexão e ação. Como proposta, o autor esclarece que é possível repensar o aprendizado a partir da humilhação e do xingamento, ou seja, tomar como ponto de partida o questionamento ao poder hegemônico, encarando as relações em suas assimetrias e hierarquias.

Figura 21 – Ilustração do livro *De Passinho em Passinho* com pessoas diversas dançando



Fonte: JÚNIOR, O. *De passinho em passinho: um livro para dançar e sonhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 2021, p. 26-27.

O corpo da mulher também apareceu de forma padronizada, no sentido de exigir cabelo longo, conforme cena a seguir:

O Homem Aranha se aproxima animado e disse: “Cati, minha mãe vai me levar para cortar o cabelo”. Digo que achei muito legal e informo que também estava pensando em cortar o meu curtinho igual ao dele. Visualizei uma carinha de quem não havia achado uma boa ideia, ele disse: “Mulher não pode cortar assim”. Pergunto o porquê não pode e ele diz que o corte é de homem. Pedi para ele um tempinho e pesquisei na internet algumas mulheres com cabelos curtos e homens com cabelos longos, mostrando que existia uma diversidade e que homens e mulheres têm cabelos curtos e longos. Ele olha as imagens e diz: “tudo estranho e muito feio” (Diário de Campo, 10 de maio de 2023).

O corpo é produzido na e pela cultura, portanto é histórico e também construído pela linguagem. Esta define por exemplo o que é um corpo forte, bonito e desejável. Goellner (2013) informa que filmes, músicas, revista, livros e imagens de propagandas são também locais pedagógicos que estão o tempo todo a dizer de cada um, seja pelo que exibem ou pelo que ocultam.

5.4 “Viado é um homem que virou mulher”

Fui convidada pela professora da turma para realizar, junto a ela, uma oficina com as crianças sobre a temática do abuso sexual. Nesse encontro, trabalhamos questões importantes nessa etapa da vida, a saber: nomear as partes do corpo, aprender sobre consentimento e identificar pessoas de confiança a serem acionadas em situações de abuso.

Inicialmente, as crianças assistiram os vídeos “Que corpo é esse? O direito de dizer

não¹⁰” e “Defenda-se – Sentimentos¹¹”. Demonstraram atenção ao conteúdo e, em seguida, foi proposto que se dividissem em grupos, onde confeccionaram cartazes com os diferentes tipos de corpos e desenhavam as pessoas que confiavam. Por fim, realizamos uma roda em que todos os grupos apresentaram suas construções, conforme as imagens a seguir:

Figura 22 – Cartaz produzido pelo grupo 1



Fonte: Acervo da autora.

Figura 23 – Cartaz produzido pelo grupo 2



Fonte: Acervo da autora.

¹⁰ Vídeo Que Corpo É Esse? | O direito de dizer não (Dandara. Canal Futura. Acesso em: <https://www.youtube.com/watch?v=SWmyTH2ow2Q>).

¹¹ Defenda-se: Sentimentos. Centro Marista de Defesa da Infância, 2018. Acesso em: <https://www.youtube.com/watch?v=0mTpFWuyk6g>.

Figura 24 – Cartaz produzido pelo grupo 3



Fonte: Acervo da autora.

Algumas questões importantes apareceram neste momento: 1) A unanimidade de poder contar com mulheres (mães, tias e avós) em situações de perigo, fazendo-nos pensar porque os homens não aparecem como referência de lugar seguro e protetivo. 2) Houve muitos risos no momento de nomear as partes íntimas, mas as crianças participaram trazendo seus saberes “cú, pinto, pepeca, xibiu [...]” 3) Ao criarem corpos de mulheres (assim no plural), chamou atenção que a vestimenta era sempre um vestido. Na oportunidade investiguei se as crianças sabiam que alguns homens gostam de usar saia e vestidos, ao passo que obtive a seguinte resposta da Mulher Maravilha 3: *“Sim [...]. os viados”*. As outras crianças riram, e pedi que explicassem o que era um viado? Ela respondeu que é *“um homem que virou mulher”*.

Falas como essas demonstram que as crianças estão atentas às representações culturais relacionadas aos corpos, às questões de gênero e nesse caso específico, das identidades, demonstrando que uma escola ao não trabalhar esses aspectos está falhando no que tange a educação para o reconhecimento das diferenças. As representações do que é um “viado” perpassam a construção das identidades de gênero. Eleger uma identidade como “norma” coloca automaticamente as demais sob o rótulo da abjeção.

A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como parâmetros em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis em relação às quais outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é “natural”, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade (Silva, 2014, p. 83).

Embora o dualismo ocidental leve a separar o corpo da mente, Louro (2000) informa que o corpo não “é dado”, mas produzido cultural e discursivamente, portanto adquire marcas da cultura, tornando-se distinto.

Nesse sentido, Furlani (2013) alerta que as diferenças são produzidas por relações de poder, portanto a condição de subordinação de certa identidade está diretamente relacionada à construção de sua representação negativa, por isso os trabalhos de educação sexual devem mais do que ensinar a “respeitar e tolerar as diferenças”, auxiliar na análise sobre como essas diferenças são produzidas.

É preciso manter vivo o debate e, conforme pontua Louro (2007), “provocar a polêmica, a discussão e o dissenso pode ser um modo de sacudir o estabelecido, pode contribuir para promover modificações nas convenções e regras, pode ser (quem sabe?) um jeito muito criativo de lidar com o conhecimento.”

Espera-se, por vezes, que exista uma disciplina curricular para tratar das questões de gênero, quando na verdade é o cotidiano das relações tecidas que suscitam reflexão, manejo, ação e desconstrução do que foi tomado como natural e como “brincadeira”.

Embora grupos conservadores façam a tentativa de deslegitimar a educação sexual no espaço escolar, cabe interrogar a quem interessa que esse tipo de temática seja silenciada. A quem serve que crianças não saibam a diferença entre afeto e abuso? A quem interessa que não tenham propriedade dos seus corpos ou que não aprendam a respeitar as diversas formas de ser e estar no mundo?

Ao longo da atividade o Homem Aranha produziu um homem dentro do carro e informou que “*uma das partes íntimas dele é a boca*”. E a Mulher maravilha completou: “*e só quem pode beijar é a mulher dele*” (*Diário de campo, 19 de julho de 2023*).

É possível observar que a Mulher Maravilha presumiu tratar-se de um casal heterossexual, trazendo como subjacente a monogamia e o machismo.

A linguagem não é um processo neutro sem implicações, ela pode favorecer a manutenção de uma tácita “superioridade” de um gênero sobre o outro, pode produzir hierarquias, preconceitos, sexismos e discriminações. É imperativo questionar o que está naturalizado.

A educação infantil muitas vezes é negligenciada pela visão distorcida de que crianças são seres incapazes de compreender questões que são lidas como do mundo adulto. Não adianta fechar as portas dos espaços escolares para questões como gênero e sexualidade: elas se farão presentes, inclusive porque o espaço escolar também é um lugar de fabricação do gênero que, quando não questionados, podem dar lugar a reprodução de violências e de desigualdades.

O espaço escolar costuma abrir as portas para temas como gênero e sexualidade quando sentem a necessidade de abordar a violência contra meninas e meninos, como abuso e estupro. Isso ocorre principalmente pela campanha do dia 18 de maio, conhecido como dia Nacional de

Combate ao Abuso Sexual e exploração infantil.

Campanhas são importantes, todavia não dão conta da complexidade do tema, visto que, antes de falar sobre violência, todo um caminho precisa ser percorrido, de modo que a criança conheça, compreenda e goste do seu corpo, para que assim possa se auto proteger.

6 DESESTABILIZANDO CONCEITOS E NORMAS: O QUE PENSAM E DIZEM AS CRIANÇAS

Na escola, como espaço estruturado pelas relações sociais, está implícita a divisão hierárquica de poder, precisamente entre adultos e crianças nos processos de socialização. Nesse contexto de relações percebe-se nitidamente nos momentos de tensões, e confrontos, as resistências e transgressões das crianças que se mostram de várias formas por meio das linguagens, interações, brincadeiras e pela maneira de viverem o corpo frente às definições impostas pelos adultos/professoras(es).

O relato a seguir expressa como as crianças percebem esta relação na qual o adulto, no caso em tela, a professora, é quem detém o poder e o conhecimento, ou seja, é aquela que manda e a criança tem que obedecer, em uma concepção tradicional de educação.

Sophia veio em minha direção e rapidamente peguei o gravador. Ela aproximou-se e perguntou porque eu estava usando o celular, que a regra da escola era não levar, e que iria contar para a professora.

Relembrei que o celular fazia parte do meu trabalho, ela disse: “não pode! Aqui só quem traz o celular é ela” (apontando para a professora), porque parece que aqui é só ela quem manda. Dirigiu-se a professora denunciando que eu estava com celular. A professora olhou pra mim rindo, piscou o olho e disse “Cati, não pode trazer o celular para a escola”.

A garota olhou para a professora questionando: “se ela não pode, então porque você traz?”

A professora respondeu que levava porque se algo ocorresse com as crianças, ela teria condições de ligar para os responsáveis. Rapidamente Sophia retrucou: “como eu nunca vi tu ligar?” (Diário de Campo, 05 de abril de 2023).

Nesse sentido deseja-se uma escola que considera as crianças e suas culturas, identificando a infância como potência e possibilidade e que reconheça as relações de poder presentes nas instituições e no processo de escolarização das crianças, principalmente aquele que se manifesta na hora de vetar comportamentos considerados incorretos. Tais atitudes podem aparecer no tom de voz mais forte, conforme situação ocorrida *na hora do café*.

O Homem Aranha recebeu um prato da professora e após pegar o material o jogou no chão. A professora elevou o tom de voz e foi possível observar que toda a turma ficou assustada. Interrogou o garoto porque havia feito aquilo, reiterando que não permitiria essa conduta. Um clima de tensão e medo ficou visível na sala de aula. É comum que quando as crianças fazem algo considerando incorreto, o tom de voz seja mais alto e utilizado para chamar atenção. (Diário de campo, 27 de abril de 2023).

É prudente refletir que falar mais alto é uma postura adultocêntrica que dificulta a construção de uma relação dialógica e de um espaço livre de constrangimentos. Demarca-se assim que, da mesma forma que não se almeja uma postura autoritária, também não se deseja uma conduta permissiva, onde a criança pode fazer o que quiser sem intervenções.

O autoritarismo se faz pelo controle, obediência irrestrita, tendo por vezes subjacente o medo da punição. Freire (2003) em *Pedagogia da Esperança* destaca a importância do educador para uma formação crítica que ajude os estudantes na compreensão crítica de como a sociedade funciona. Para tal, destaca a importância do diálogo que instaura uma posição democrática na relação educador-educando.

De acordo como o autor (2003), combater o autoritarismo não significa anular a autoridade, pois sem ela recorrer-se-ia a uma prática cuja ausência de limites deixaria os educandos entregues a si mesmos. Assim é preciso destacar que o(a) professor(a) tem papel importante no processo de ensino-aprendizagem, especialmente no que tange à democratização e organização do currículo, questionando a serviço de quem e contra quem está a seleção de determinados conteúdos programáticos.

O desafio é então é que o professor enquanto formador imbuído de sua autoridade auxilie os estudantes a partir de uma formação crítica, que tenha foco no protagonismo infantil e na construção da autonomia para a compreensão e questionamento crítico da realidade em que estão inseridos. A diferença de idade precisa ser questionada, pois na cultura ocidental quem tem menos idade é tomado como sinônimo de não saber, o que nega às crianças a condição de sujeito pensante. Não à toa ainda ouvimos adultos verbalizando em tom pejorativo expressões como “vê se cresce”, “tá parecendo uma criança”, colocando suas formas de existência em um lugar do que não se deve ser.

Se para Freire (2011), ensinar exige disponibilidade para o diálogo, um caminho possível para esse desafio é cultivar relações em que as crianças sejam tratadas de forma respeitosa e possam dizer o que pensam, inclusive quando “erram”.

Conforme aponta Ostetto (2017, p. 56), a escola deve ser um espaço no qual existe “um cotidiano em cuja dinâmica as crianças possam se manifestar em toda sua inteireza: sentimentos, pensamento, intuição, múltiplos sentidos”.

É importante demarcar que trazer esses aspectos observados para o texto não tem a pretensão de ser um julgamento em relação a conduta dos/as profissionais, tampouco deseja-se adotar um caráter prescritivo de como deve-se proceder. As reflexões são uma forma de olhar e colocar-me ao lado da instituição frente aos acontecimentos que provocaram incômodo.

O intuito é que juntos possamos questionar os moldes fixos do fazer cotidiano que, muitas vezes, passam despercebidos, assim como pôr em questão as formas de conceber a relação professora/pesquisadora-criança/estudante, visto que muitas vezes também me observei com condutas questionáveis diante do que acredito.

6.1 Que horas são? pergunta-convite para a escola entrar na brincadeira [...]

Questionar e analisar o cotidiano pode ser uma via potente para o princípio da produção de sujeitos críticos com a realidade, para romper com o viés da dominação, sem defender ou criticar negativamente as rotinas.

As crianças convocam a pensar o ambiente, conforme a descrição da cena a seguir:

A Mulher Maravilha 3 passou a manhã perguntando o horário, “já está perto da hora de ir para casa?”. Mais ou menos a cada meia hora eu respondia, até que questionei porquê ela estava tão interessada em ir embora. Ela respondeu que queria ir para casa, pois não gostava de ficar na escola. Tentei compreender perguntando o que ela não gostava, ela respondeu: “aqui só tem tarefa difícil, não pode brincar livremente, escutar reclamação e grito o tempo inteiro”. Concluiu dizendo que gostaria de ser adulta para não precisar ir à escola e poder fazer uma tatuagem, mostrando-me a tatuagem no seu braço (Diário de Campo, abril 2023).

Figura 25 – Tatuagem



Fonte: Acervo da autora.

Ao mencionar o desejo de ficar adulta, a Mulher Maravilha denuncia como a criança tem baixo poder de decisão nas situações que a envolvem, como ter mais momentos lúdicos na escola e mais autonomia sobre o próprio corpo.

Na escola bell hooks, as crianças não têm momentos para brincar de forma livre, e não ocorre o recreio onde é possível além de sair da sala, encontrar crianças de outras idades. Ao questionar sobre esse modelo educativo, a professora explicou que o espaço é pouco adequado, e as professoras preferem manter as crianças na sala de aula com mais segurança. Assim, ficam restritas ao ambiente da sala de aula, exceto nas quintas-feiras, quando ocorre aula de educação física na área externa da escola, lecionada por uma professora especialista. Tive também a

oportunidade de encontrar outros profissionais de educação infantil de outras escolas, onde pude concluir que, no município, as creches e pré-escolas não tem momento destinado ao recreio.

Diferentes justificativas foram dadas, desde o tamanho do espaço físico, à ampliação do trabalho para professores, visto que a responsabilidade aumenta quando as crianças se juntam e existem brigas, conflitos, havendo também o medo de se machucarem.

Enquanto evita-se todas as questões mencionadas, evita-se também o convívio com as diferenças, as negociações, bagunças, o corre-corre e a descontração. A extinção do recreio parece ser uma forma de controle e regulação dos corpos, que nesses momentos são desautorizadas as brincadeiras livres.

O brincar é uma das formas que a criança tem de expressão, criação e que oportuniza aprendizagens. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 30) orienta que, na organização do trabalho educativo, é importante garantir “a interação com crianças da mesma idade e de idades diferentes em situações diversas como fator de promoção da aprendizagem e do desenvolvimento e da capacidade de relacionar-se”

Nesse sentido, o recreio é o momento que amplia o contato com as diferenças. Müller e Carvalho (2009) explicam que brincar não é apenas direito, mas espaço de liberdade e de criação. Para os autores, “através da brincadeira a criança mergulha na vida, criando um espaço que expressa, que atribui sentido e o significado dos acontecimentos”. Brincar também é uma forma de buscar autorregulação, pois trazem elementos necessários para lidar com o medo, angústia, surpresa, raiva, entre outras emoções necessárias ao convívio coletivo. (Müller, Carvalho, 2009, p. 123)

As crianças tomam café e almoçam na sala de aula, e de forma geral espera-se que passem a manhã sentada. Entre as atividades propostas, antes do café a professora propõe alguma música que trabalhe o corpo, mas nos dias que pude estar, observei que esses momentos eram insuficientes. As atividades envolvendo o corpo das crianças eram, em geral, ações que escapavam às regras, e normas por um de contraposição.

Para se movimentar, as crianças faziam pedidos constantes para ir ao banheiro, embora houvesse um momento específico em que todas as crianças eram direcionadas, o que me causou estranhamentos, pois não compreendia a homogeneização da vontade de usar o banheiro no mesmo momento. Por vezes, a professora solicitava a quem pedia fora do momento estipulado que aguardasse. As crianças produziam movimentos como deslizar pelas cadeiras até o chão, pedir para beber água, pegar outros materiais como forma de levantarem-se e se movimentarem. Vieira e Castro (2018) ao estudarem as brincadeiras que ocorrem fora dos momentos

estipulados demonstram que:

As ações de crianças frequentemente expõem interesses, desejos – e talvez possamos dizer, necessidades – acerca de diversos outros aspectos da convivência escolar. Neste sentido, optamos por mencionar certas ações das crianças não necessariamente como desinteresse no que se refere ao ensino e àquilo que lhes é demandado, mas como interesse em outras formas de estar na escola, que coexistem com aquelas “oficiais” e não encontram espaços de expressão no cotidiano oficial. (Vieira e Castro, 2018, p. 157).

As crianças resistem a essa lógica, diante dos pedidos constantes e brechas encontradas para sair um pouco da sala de aula e levantarem-se das suas carteiras. Esse foi um aspecto desafiador no tocante a pesquisa, visto que um dos objetivos é analisar de que forma as relações estabelecidas na educação infantil influenciam na construção identitária das crianças e, para isso, seria imprescindível observar o máximo de interações entre elas. Ainda com esse impasse, decidi manter a escola e a turma, por acreditar nas rupturas que as crianças produzem diante da lógica de organização do espaço imposto, conforme tem acontecido. Mesmo nesse espaço, houve algumas interações entre elas e comigo, pois ao longo do processo notei que elas percebiam o quanto as escutava, e por vezes, levantam-se de suas cadeiras e dirigiam-se a mim iniciando interações.

A fala da Mulher Maravilha 3, em relação ao horário e desejo de ir para casa, remete à necessidade de repensar a elaboração das rotinas pedagógicas, contando com a participação das crianças sobre o uso do tempo nas atividades realizadas, considerando seus anseios, visto que a rotina é determinada pelos adultos.

Como mencionado anteriormente, as rotinas não são construídas naturalmente, mas conforme as “regras” impostas pela sociedade, pautadas no modelo de organização social e política que também busca um controle do corpo, que tem como objetivo ser formado, treinado e corrigido para obter determinadas qualidades e aptidões que mais tarde serão utilizadas como força de trabalho.

No livro *Microfísica do Poder*, Foucault (1990) analisa que o corpo só se torna força de trabalho quando trabalhado pelo sistema político de dominação, característico do poder disciplinar. Nesse sentido, o poder, além de não ser centralizado e não ter um caráter apenas repressivo, é também político e econômico, e, para se manter, utiliza o corpo que é controlado em suas ações e docilizado.

Outro aspecto observado na escola é que, embora as cadeiras sejam organizadas em círculo, mantém-se o aspecto disciplinar, pois além das crianças permanecerem sentadas nos locais destinados pelas educadoras, espera-se que não conversem entre si.

Barbosa (2000) define rotina como uma categoria pedagógica na qual os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil. As rotinas têm um caráter normatizador e alerta-se ao fato de a repetição não abrir espaço para o novo ou para a reflexão do que se faz. A rotina envolve organização dos horários, o uso do tempo, as normas, entre outras atividades que prescrevem o que se deve fazer e em qual momento, ou seja, existe uma padronização do tempo e do espaço.

A autora problematiza que, embora a rotina seja algo que promova algum tipo de segurança a respeito do que pode acontecer, tendo um valor estruturante e possibilitando algum grau de previsibilidade, “raramente uma sugestão de rotina é acompanhada de uma possível explicação sobre a seleção ou a escolha de atividades ou materiais, ou mesmo justificativas que indiquem os motivos pelos quais se inicia a manhã com um determinado tipo de atividade e se finaliza com outro”. Para além, o excesso de “rotinização” pode produzir uma ausência de exploração (Barbosa, 2000, p. 41).

As rotinas podem tornar-se uma tecnologia de alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos. Quando se torna apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agirem e a repetirem gestos e atos em uma sequência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio, é o vivido sem sentido, alienado, pois está cristalizado em absolutos. É fundamental, ao criar rotinas deixar uma ampla margem de movimento, senão encontraremos o terreno propício à alienação (Barbosa, 2000, p. 45).

É urgente pensar a criança no contexto da educação infantil e compreendê-la como centro do planejamento curricular, como sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010).

Houveram muitos momentos de inquietude em relação a organização das rotinas escolares e que denunciam a necessidade da abertura de espaços dialógicos e de construção por parte da escola, onde haja reflexão, estudo e mudanças. É preciso então colocar em prática o ato de “estranhar” práticas e discursos (Louro, 2018) que são reveladas no cotidiano escolar.

6.2 “Só a páscoa é coisa boa [...] e bruxas são mulheres más, que andam em vassouras e mexem com coisas do demônio”

Durante as observações foi possível visualizar como Mulher Maravilha 3 lida com as atividades de organização do ambiente. Após os colegas terminarem o lanche e almoço, ela

apressava-se para retirar os pratos da mesa, e enquanto os colegas solicitavam ajuda dos professores para amarrar os cadarços, a Mulher Maravilha fazia com desenvoltura e amarrava os calçados dos outros estudantes. Se encontrava algo no chão, levava o objeto para o lixo, demonstrando desejo de manter tudo muito organizado. Era comum sua preocupação com o horário, na tentativa de saber se já estava próxima a hora de ir para casa, conforme descrição do diário de campo:

Mulher Maravilha 3 se aproximou mais uma vez, perguntou se estava perto de meio dia. Falei que não, era 10:15, e ela disse “ahhhhhhhh pró, quero ir para casa, aqui é muito chato”.

Perguntei o que faria naquela tarde. Ela respondeu que iria ajudar a sua mãe nas tarefas domésticas, informou que varre, passa pano no chão e, às vezes, vai para o local de trabalho da mãe e contribui também. Sophia, que ouvia nossa conversa, também informou que a tarde iria arrumar a casa, pois sua mãe viajou e estava com a prima. (Diário de Campo, 29 de maio de 2023).

É possível notar que, enquanto as meninas mencionam contribuir com as atividades do lar, os meninos não falam sobre esse assunto. Em uma sociedade machista, são endereçadas mensagens aos meninos de que as atividades domésticas são de responsabilidade das mulheres, a começar por ser um trabalho não pago ou mal remunerado, gerando uma série de desigualdades e exploração da força de trabalho feminina, que acabam sobrecarregadas em diversas etapas da vida.

A infância é uma produção histórica, portanto precisa ser pensada inserida na sociedade capitalista, no seu pertencimento étnico-racial e nas relações de gênero e classe. Desde o Brasil, colônia crianças negras e pobres foram encaradas como potenciais trabalhadoras.

Quando ambas as crianças sinalizam ajudar suas mães nas tarefas de casa, escancaram que o trabalho emerge desde muito cedo em suas vidas, e esse modelo não se aplica a todas as crianças, mas principalmente às negras e de baixa renda. Meninas com idades entre quatro e cinco anos não mencionaram desejo de ir para suas casas brincar, e sim trabalhar, contribuir com os processos de subsistência de suas famílias.

No decorrer dos dias, as crianças trouxeram outras perspectivas acerca das mulheres, dessa vez contando sobre o dia das bruxas:

Cheguei na sala e fui recebida com muitos abraços, o Homem Aranha sentou-se no meu colo e falou que logo mais seria o dia das bruxas. Questionei o que era bruxa, e ele respondeu que era uma mulher má, que anda na vassoura e mexe com coisas do demônio.

Perguntei onde havia aprendido isso, e ele respondeu que só a páscoa era coisa boa, e que ele frequentava uma igreja evangélica do bairro X, perguntando se eu também era da igreja.

Respondi que não frequentava igreja e ele foi brincar com outros colegas que estavam lhe chamando (Diário de Campo, 29 de maio de 2023).

Foi possível notar que o Homem Aranha trazia muitas questões acerca da sua religião, além de conceitos como “coisas do demônio” e indicou que “só a páscoa é coisa boa”.

Luiz Rufino (2021, p. 24), discute que é preciso desaprender do cânone, que na composição colonial, se inscreve e ressalta o poderio do homem branco, macho, heteropatriarcal, judaico cristão, europeu, monorracial e capitalista. Desaprender seria uma forma de driblar um saber que se colocou como único. Rufino ressalta que, a colonização que segue em curso investiu em diferentes formas de violência, e uma delas é o aniquilamento do outro através da dominação das cosmogonias nos processos de escolarização.

Segundo o autor, “a colonização não se faz sem que haja um plano de ensino e um currículo que institua a aprendizagem do ser colonizado via violência e esquecimento de si para sua transformação em algo permanentemente em desvio e submisso” (Rufino, 2021, p. 22)

Vê-se então que o espaço escolar não é neutro em relação a questões religiosas, algumas práticas envolvendo religiosidade fazem parte do cotidiano, como a canção a seguir:

Deus Cuida de Mim
Pequenos Atos

Ele sabe tudo que eu preciso
Tem nas mãos a guarda do meu coração
Se estou feliz ele sorri comigo
Se estou confuso ele segura a minha mão

O melhor amigo que alguém pode querer
Sem Ele eu sei que nada posso fazer
Nem todo ouro poderia comprar
A segurança que meu Deus me dá

Deus cuida de mim, eu posso confiar
Vai ser sempre assim não pode mudar
Se alguém me perguntar porque eu sou tão feliz
Posso cantar: Deus cuida de mim

Deus cuida de mim, e nada faltará
Ele é meu pastor, eu vou descansar
Tudo o que eu precisar encontro Nele sim
Posso cantar: Deus cuida de mim

Ah, eu sei vai ser sempre assim
Vou cantar: Deus cuida de mim
Ah, eu sei vai ser sempre assim
Vou cantar

A oração a seguir também é utilizada cotidianamente no início das atividades:

“Bom dia meu Deus querido, a aula já vai começar
queremos que o Senhor venha conosco ficar
aqui estamos juntinho e vamos já estudar
Abençoa a nossa escola, a nossa professora e o nosso lar
Muito obrigado meu Deus, muito obrigado meu Senhor
Não há riqueza maior que possuir o seu amor.”

Nos exemplos citados é importante notar que a prática religiosa está presente e naturalizada no contexto escolar, portanto cabe problematizar quais expressões culturais religiosas estão incluídas nesse processo e quais não aparecem ou ficam marginalizadas. Ao eleger a tradição religiosa judaico-cristã como se fosse a única existente e não mencionar outras formas de experiências religiosas, quais parâmetros de convívio com a diferença estão sendo apresentados às crianças?

Quando o Homem Aranha diz que “só a Páscoa é coisa boa”, está automaticamente eliminando todas as demais formas de expressões religiosas e coloca-as como ruins, negativas ou não legítimas. Define assim, julgamento de valor, vê e qualifica o mundo por meio de uma única “lente” que é a do grupo que participa. As ausências de contato com outras experiências podem gerar o chamado etnocentrismo que consiste em avaliar de forma preconceituosa outras culturas, religiões ou etnias.

Gomes e Araújo (2023, p. 46) ao discutirem sobre o conceito de justiça curricular que envolve o compromisso com a dignidade humana a partir da reflexão sobre as práticas pedagógicas e os currículos, trazem uma indagação necessária: “os currículos evidenciam a multirreferencialidade de saberes e produções culturais relacionadas aos coletivos sociais negro, brancos e indígenas? Ou prevalece a cosmovisão dos coletivos de brancos e/ou a perspectiva eurocêntrica?”

Embora o estado brasileiro seja laico, observa-se que ainda há um caminho a ser percorrido na garantia desse aspecto, portanto, a escola pode ser uma via potente de apresentação e convívio com as diferenças, inclusive as religiosas.

A professora de educação física que comparece à escola todas as quintas-feiras desenvolveu uma atividade em alusão ao dia do indígena. Para tal, as crianças receberam um cocar, e a professora as encaminharam à área externa da escola, dividiu a turma em lados opostos e sinalizou que ocorreria uma “competição de índios”.

Foram entregues petecas para as crianças que deveriam acertar o time adversário, quem fosse tocado pelo objeto seria eliminando do jogo, até ficar um último participante, cujo time

venceria. *Peguei o celular na tentativa de gravar até que Sophia chegou perto de mim e questionou: - “Por que você fica olhando e gravando tudo que eles e a gente faz?”*.

Relembrei a ela o acordo feito no momento do TALE em que eu havia explicado como me interessava tudo que eles faziam, falavam e pensavam. Ela interrompeu-me dizendo: *“Filma tu, fala sobre tu mesma”*. Perguntei se ela gostaria que eu parasse, ela riu e disse que não, mas que achava engraçado eu fazer aquilo. Em análise posterior, fiquei pensando como o questionamento de Sophia pode também ter sido um convite para que eu participasse da atividade junto a eles e me envolvesse mais com o grupo.

Na pesquisa com crianças tem-se que manter sempre uma postura ética, para evitar constrangimentos. A partir de então, comecei a focar mais no diário de campo, pois percebia como o comportamento delas mudavam quando se percebiam filmadas/gravadas.

Soares (2006) destaca que a pesquisa com crianças deve respeitá-las a partir de informações que possam compreender o que está ocorrendo, e é indispensável que saibam que suas participações são voluntárias e que têm a liberdade para recusarem participar e podem desistir a qualquer momento.

Um outro aspecto evidente na cena é a forma como ainda são retratados os povos indígenas no Brasil. O cocar é um adorno que tem uma história e significado específico para as diferentes etnias, designando aspectos da identidade e resistência, portanto quando utilizado por pessoas que não pertencem a estes grupos de forma descontextualizada e estereotipada, segundo William (2019) produz um esvaziamento dos signos de luta, pois são desviados de sua origem e de seu contexto histórico e social, nomeando esse fenômeno de apropriação cultural.

O autor explica que “tornar os componentes culturais negros ou indígenas palatáveis é uma estratégia do racismo, e isso reitera que o debate sobre apropriação é necessário e deve ser conduzido com seriedade. Mudar sentidos, depurar, esvaziar, é a “lógica” da apropriação cultural.” (William, 2019, p. 22). Para o autor, a apropriação cultural é uma estratégia de dominação e da colonização que tem como principal consequência o genocídio simbólico que ocorre com grupos historicamente marginalizados numa estrutura de dominação que gera apagamento e exclusão.

A adoção de elementos como o cocar em datas comemorativas do calendário escolar por estudantes não indígenas pode e deve ser repensada, de forma a não reforçar estereótipos e estigmas. Faz-se necessário reiterar o comprometimento ético e político da educação com a luta dos grupos historicamente subalternizados, trazendo por exemplo, questões caras aos povos indígenas no Brasil, a exemplo da garantia e preservação do território que lhes pertence.

Assim, o sistema de ensino ainda reitera e reproduz práticas e referências etnocidas e

eurocênticas, contrariando a luta dos movimentos sociais, que coadunou com a aprovação da lei 10.639 (Brasil, 2003) e a lei 11.645 (Brasil, 2008), que tornou obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo do ensino fundamental e médio em todas as escolas brasileiras.

Embora o aparato legal não seja necessariamente a garantia de uma educação para as diferenças, esse marco auxilia as escolas a planejarem e trabalharem pedagogicamente para combater o racismo e as discriminações.

O currículo precisa abrir espaço para diferentes narrativas que compõem a construção da história local e para as participações de negros e indígenas na formação do seu povo. A esse respeito, Nascimento, Machado e Nascimento (2021) trazem questões importantes quando pensam sobre a presença indígena no território do Sertão dos Maraká. Os autores questionam a narrativa dos colonizadores quando declaram que a “civilização Maraká” haveria sido extinta. Todavia, afirmam que a própria existência dos colonizadores estaria ameaçada, caso não fosse a experiência dos indígenas que obtinham conhecimento sobre como sobreviver diante das dinâmicas da caatinga. Em movimento de resistência e fruto de ampla pesquisa, os autores afirmam que os “Maraká vivem”.

Trago esse exemplo, que também diz respeito a minha própria experiência, enquanto moradora da cidade de Maracás, pois, ao ler este trabalho entrei em conflito, visto que havia aprendido durante anos que os indígenas não mais existiam. Celebrávamos por anos, inclusive com desfiles, no dia 19 de abril, que também se comemora o aniversário da cidade, o que era tido como homenagem aos que aqui estiveram. Meu contato com o texto dos autores citados reverberou em reflexões de: “como assim, eles não morreram?” Conforme discutem os autores, em um processo lento de retomada étnica, pessoas autodeclaram-se como indígenas.

Esse estudo é um marco importante que muda toda uma lógica, visto que durante anos o próprio espaço escolar reproduziu apenas a narrativa do colonizador, informando aos estudantes que os indígenas que não foram dizimados nas lutas e disputas haviam sido afastados para outros territórios distantes daqui.

É perigoso a ideia de “uma história única”, alerta Adichie (2019), ao pensar sobre a história única contada a respeito do continente africano, alerta que as histórias podem ser usadas para expropriar e forjar a história de um povo. Ao falar de sua experiência com escritora e leitora na infância, retrata a importância da descoberta da existência de autores africanos:

nós somos impressionáveis e vulneráveis face a uma história, principalmente quando somos crianças. Porque tudo que eu havia lido eram livros nos quais as personagens eram estrangeiras, eu convenci-me de que os livros, por sua própria natureza, tinham

que ter estrangeiros e tinham que ser sobre coisas com as quais eu não podia me identificar [...] eu amava aqueles livros americanos e britânicos que eu lia. Eles mexiam com a minha imaginação, me abriam novos mundos. Mas a consequência inesperada foi que eu não sabia que pessoas como eu podiam existir na literatura. Então o que a descoberta dos escritores africanos fez por mim foi: salvou-me de ter uma única história sobre o que os livros são (Adichie, 2019 p. 7).

A insistência em histórias únicas, de acordo a autora está diretamente relacionada com as questões de poder, na qual a escolha sobre a forma de contar uma história cria estereótipos.

“quando uma criança negra ouve, na escola, que os africanos viviam livres, dançando, caçando nas florestas, quando foram aprisionados e transportados em navios negreiros – essa criança pode ficar revoltada com a brutalidade da escravidão. Mas, ao mesmo tempo, ela sentirá, enquanto negra, depreciada: “Então os negros eram assim tão frágeis?” (Nascimento, 2022, p.125).

Para a autora, é mais compreensível quando se afirma que houve cumplicidade entre reis europeus e africanos que viam na escravização possibilidade de lucros, o que ajuda a compreender que o negro não foi somente vítima, mas os soberanos africanos, cúmplices e algozes.

Nesse sentido, se as histórias importam e podem ser usadas para subalternizar e apagar existências, elas também podem servir para humanizar e reparar a dignidade de um povo.

Assim, é importante que haja esforços inclusive políticos para que outras narrativas façam parte do currículo escolar, pois a educação também tem a tarefa de dar respostas às injustiças produzidas pelo sistema colonial, que não foi encerrado com a abolição da escravatura, mas segue em curso com suporte e aparato de muitas instituições. É importante questionar porque livros como “*Antônia Onça e o Mestre em Amansar Brancos*” não fazem parte do currículo escolar no contexto local? Porque ainda não é leitura obrigatória? O que falta para que esses estudos sejam também convertidos em histórias infantis acessíveis ao entendimento das crianças pequenas?

Como afirma Rufino (2021, p.11), o colonialismo é um evento que opera produzindo “assassinatos, encarceramentos, tortura, estupro, humilhação, subordinação, esquecimento e desvio existencial “. Na contramão dessa lógica, acredita-se na educação em oposição ao extermínio do outro, como força que instaura dúvidas e ampara seu fazer como prática de liberdade capaz de gerar outras respostas ao mundo. Como afirma o autor, a educação deve ser entendida como uma “encantaria implicada em contrariar toda e qualquer lógica de dominação”, ou seja, precisa estar comprometida com a diversidade de existências e experiências.

Visando um sistema de ensino não colonial, a educação infantil precisa questionar os modos de fazer que naturalizam opressões e funcionar como espaço de diáspora. Silva (2018, p.15) afirma que “a construção de uma identidade nacional, de um poder estatal na realidade brasileira insere os indígenas em uma condição radicalmente periférica, subalterna, para obedecer e se enquadrar efetivamente no sistema de normas que se refere à sua própria vida”.

6.3 A realidade social: a violência e desigualdade na escola

As crianças olham para sua realidade, o que requer a necessidade de criar-se práticas, que rompam com o modo tradicional de educar para que suas narrativas sejam valorizadas e tomadas como produção de conhecimento acerca da realidade que vivenciam.

Sonic chegou na sala, guardou seus pertences e veio em minha direção, mostrou o pé machucado e disse-me que Júnior (nome fictício do tio da criança) havia dado um tapa em seu pescoço, ao passo que foi correr atrás dele caiu e machucou o pé. Não era a primeira vez que eu o ouvia falar algo a respeito de apanhar em casa. Perguntei como era Júnior, ele disse-me que era grande, mas parecia criança. Descreveu que ele ficava muito nervoso quando perdia no jogo e eles brigavam. Procurei a professora e a direção para investigarmos o assunto junto à mãe e verificar possibilidades frente à proteção da criança. Nessa manhã Sonic terminou a aula com febre. A escola chamou a mãe, ela explicou que cuidava do irmão que, apesar de adulto, tinha deficiência, e eles brigavam muito e não sabia como fazer, uma vez que somente tinha ela como responsável por Sonic e seu irmão (Diário de Campo, 10 de maio de 2022.)

É a realidade quem deve nortear as propostas de ensino, onde tais práticas propiciem um processo de ensino-aprendizagem que seja transformador e propiciem a libertação do indivíduo (Oliveira e Gonzaga, 2012).

Trata-se de um desafio desenvolver um sistema educacional, que promova a aprendizagem da criança por meio de suas vivências, desafio este que pode ser superado a partir do entendimento do(a) professor(a) sobre os conhecimentos a serem ministrados, e, também da compreensão do processo de ensino e aprendizagem.

Enquanto produzia um desenho, o Homem Aranha contou-me que mora em um bairro que leva o nome de um pássaro. Vi o desenho que incluiu piscina, árvores e disse que levando aquele nome tão bonito, o lugar onde ele mora deve se parecer com o seu desenho, ao passo que ele vira rapidamente da cadeira em tom de indignação: “Não parece não! Lá só tem terra” (Diário de Campo, 12 de maio de 2022).

Olho para a professora e ela me diz que as crianças vivenciam uma realidade social de desigualdade. Conta-me que, em determinado dia, ao dar uma aula sobre a água, uma das crianças levantou a mão e informou que a sua mãe mandava-lhe beber água quando sentisse fome. Inquieta com a realidade das crianças, a professora afirmou que nesse dia chegou em casa

e não conseguiu almoçar. Demonstrou tristeza ao observar a qualidade do material pedagógico entregue às crianças e, por vezes, com seu próprio dinheiro adquire materiais pedagógicos para que elas tenham condições de fazerem as atividades.

As crianças fazem duas refeições na escola, tomam café quando chegam e almoçam antes de irem para casa. Embora tenham garantia de duas refeições, em alguns dias notei como a qualidade da merenda ainda precisa ser melhorada.

O Homem Aranha contou-me que no dia seguinte seria o aniversário do seu irmão. Perguntei se iriam comemorar e ele respondeu que não, pois o gás acabou e a sua mãe não tinha dinheiro para comprar outro. Relatou ainda que eu estava com cheiro de tangerina “pocan” e perguntou-me se eu podia levar uma para ele (Diário de Campo, 29 de maio de 2023).

As desigualdades atravessam a trajetória das crianças, estudiosos/as negros/as tem sido enfático na afirmação de que tanto a reprovação quanto o abandono escolar são resultado das opressões e discriminações sofridas, sob o silêncio de quem deveria se posicionar. No dia da apresentação do Projeto Político Pedagógico (PPP), momento que envolveu famílias e comunidade externa, buscou-se pensar sobre a violência enquanto um problema complexo.

Embora o espaço fosse dedicado a discutir um projeto amplo, foi evidente a preocupação das famílias com o pedido de segurança das crianças. O contexto de tensão deu-se principalmente devido às notícias veiculadas pela mídia. Em Santa Catarina houve invasão em uma escola ocasionando a morte de algumas crianças.

O clima de tensão estabelecido incluiu os seguintes pedidos feitos pelos responsáveis: “aumentar muros, inserir grades nas portas e capinar um terreno ao lado, onde o mato está alto podendo servir de esconderijo para vândalos. Durante uma dinâmica realizada por mim, intencionaram como desejo para aquele espaço a paz e a segurança.” (Diário de Campo, 04 de maio de 2023).

Ao analisar o exposto, é possível concluir que os impactos das desigualdades, os contextos de violência e injustiças persistem e imprimem limites às existências das crianças e suas famílias, a partir da violação de direitos, onde observa-se o descaso por parte das diferentes esferas de governo. As crianças, principalmente negras e pobres já lidam com tensos processos de desumanização, trazendo como esse contexto as atinge e denunciando a urgência de políticas públicas que garantam seus direitos fundamentais.

7 À GUIA DE CONCLUSÃO

A pesquisa revelou a importância da produção de conhecimento junto às crianças, por

meio de suas vivências na escola. Diante da perspectiva pós-estruturalista adotada nesse trabalho compreende-se, que este estudo é apenas o retrato parcial de uma realidade, sendo que o conhecimento está em permanente construção. Para os questionamentos levantados não existem verdades absolutas, portanto aqui não há intencionalidade em estabelecer parâmetros de generalização, tampouco um manual para dizer o que as instituições de educação devem ou não fazer.

Espera-se, contudo, que o estudo, a partir das análises das vozes infantis em interlocução com o pensamento de autores e autoras que pensam as questões étnicas e de gênero possam trazer processos de reflexão que ajudem a repensar a realidade.

No processo de descreverem a si mesmas, na relação com seus pares e familiares, as crianças já sentem e percebem as diferenças raciais e de gênero. As meninas negras demonstraram maiores dificuldades em afirmar seu pertencimento étnico racial quando pensaram sobre a tonalidade das suas peles.

Paralelamente, algumas crianças trouxeram a defesa de outros elementos que as aproximam do seu grupo étnico, como manter o cabelo natural, uso de penteados como tranças e defesa do gênero musical hip hop. Subversões foram observadas ao convocarem os adultos a se repensarem, como ocorreu no meu contato com Sophia, onde a mesma sugeriu que eu comprasse creme para devolver os cachos ao meu cabelo.

As meninas desobedeceram e questionaram menos a proposta do desenho de si mesmas, e quando desenharam e pintaram características que envolveram a cor da pele e o cabelo, foi imediata a presença de dilemas, interrogações e angústias. Notou-se maior desconforto nas crianças negras quando iam verbalizar sua condição étnico racial em comparação às brancas, denunciando a estrutura social racista com forte traço de colonização e subalternização que gera dificuldades na construção de uma autoimagem positiva e necessita ser urgentemente desmontada.

Nesse processo complexo e cheio de contradições não se pode afirmar que as crianças negam suas identidades étnicas, pois em diversos momentos destaca-se o protagonismo assumido por elas, ao construírem ferramentas de enfrentamento e resistência, em que fincaram seu pertencimento. Além dos elementos já citados, os meninos foram os que mais transgrediram a proposta, desenhando elementos da natureza e do território onde vivem e sua importância na própria vida e na vida da comunidade a qual pertencem.

Dentro do período que ocorreu essa investigação foi possível ter uma noção de como ocorrem as relações de gênero e pertencimento étnico racial entre crianças, que criam cultura e também reproduzem estereótipos vividos (ao adotarem o termo viado, por exemplo) em suas

casas e na sociedade de forma geral. As crianças oferecem pistas para que educadoras/es, pesquisadoras/es reflitam sobre a temática, pois, embora acredita-se que socialmente as crianças devam ser afastadas das temáticas abordadas, foram elas que trouxeram elementos referentes sobre como aprendem e pensam o gênero, as desigualdades sociais e a construção étnica de suas identidades.

Elas trazem perspectivas de mudanças no que tange à compreensão da diversidade a partir do convívio em sociedade, todavia é preciso validar suas vozes, criar espaços em que de fato possam participar da construção do espaço escolar e da realidade que as cerca.

Hooks apontou caminhos teóricos e reflexivos em que a prática do diálogo é um dos meios mais simples que auxiliam a “cruzar as fronteiras, as barreiras que podem ser ou não erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social” e por outras diferenças (hooks, 2017, p.174).

Analisar as relações de gênero e pertencimento étnico-racial com base na perspectiva das crianças que estudam na escola bell hooks fez constatar que as crianças compreendem e dão pistas de que estão atentas a sociedade, às diferenças, onde questionam a organização e o tempo do espaço escolar, transgridem a partir do que os adultos denominam “indisciplina”, e convocam os adultos a pensarem sobre si e também reinventam o que aprendem na comunidade e na escola.

Com base nas relações construídas no espaço escolar, as crianças vivenciam o gênero e constroem suas identidades étnicas de forma ainda excludente e, infelizmente, o ambiente educacional ainda reproduz discursos que mantêm as identidades hegemônicas, assim como questiona pouco o racismo, sexismo e a predominância da religião cristã em detrimento das demais formas de fé. Embora no grupo de crianças exista uma predominância de famílias vinculadas ao catolicismo, vemos surgir outras formas como “umbanda e sem religiosidade”.

Enquanto pesquisadora que não ocupa o quadro da instituição e que também não é profissional da educação, experimentei como é desafiador fazer uma educação diferente, pois ao realizar as análises observei diversos processos na própria pesquisa que gostaria de ter feito diferente. Assim, o resultado desse trabalho me colocou no lugar de estar junto as crianças, mas também “junto a escola”, pois compartilho das angústias das educadoras de não haver receitas prontas e do desafio que é questionar a norma, fazer uma educação antirracista, não adultocêntrica e que valorize a diversidade.

Constatei que o caminho de questionar o que está dado é cheio de tensões, conflitos e angústias. Nesse sentido, reafirmo o entendimento de que a escola é um lugar de transformação das realidades via desconstrução de verdades dadas como absolutas e que, muitas vezes, naturalizam as desigualdades e discriminações. Construir um espaço em que as diferenças

sejam respeitadas e não toleradas demanda esforços conjuntos e implicação de todos/as no combate a práticas discriminatórias.

É urgente apostar na educação pública, enquanto espaço de socialização, que ressignifique as práticas, incluindo a escuta das crianças como sujeitos ativos e potentes que muito tem a contribuir com seus saberes na (re)construção desse espaço que precisa reafirmar seu objetivo com a promoção de experiências que ultrapassem a função de transmissão de conhecimento, e faça alianças em prol da formação de sujeitos críticos, reflexivos e capazes de gerar a transformação social necessária para uma sociedade justa e equânime.

Acredito que com abertura à escuta, questionamento de práticas automatizadas no cotidiano e atenção ao que estudantes já trazem. As educadoras poderão conduzir situações didáticas em que seja possível questionar o machismo, o sexismo, o racismo e a heterossexualidade compulsória impulsionando a construção de uma sociedade mais respeitosa.

Penso que algumas questões merecem investigação, como a articulação da perspectiva das crianças com a perspectiva da equipe escolar. Ao realizar a análise fiquei instigada em compreender como os profissionais da escola percebem também o seu pertencimento étnico racial e como as questões de gênero os atravessam. A identidade étnico racial é um processo que envolve tensões, visto que não somos lidos da mesma forma, e o fenótipo constrói compreensões sobre os sujeitos. Entre como o outro me vê e como me vejo, há um processo relacional, embora para algumas pessoas essa identidade já esteja bem demarcada.

No curso da pesquisa, compreendi que ser pesquisadora é um processo que não está findado. O aprendizado no percurso em contato com o campo, com as teorias e lidar com o que eu achei que não havia dado certo, foram fatores reforçadores do entendimento de que embora ao lermos um trabalho temos a tendência de acharmos que ocorreu tudo de forma tranquila e não é assim que acontece.

Em muitos momentos, adotei a postura de observadora, pois não me senti confortável para estar mais envolvida e presente, recuei frente alguns questionamentos das crianças, pois fiquei receosa de onde o debate pudesse chegar, constatando mais de perto como a norma da heterossexualidade compulsória e da branquitude permanecem em um lugar difícil de tocar e muito bem organizada. Inclusive a minha escrita alternada entre primeira e terceira pessoa, atestam os lugares experimentados.

Fiquei extremamente incomodada com as relações de poder, visto que na pesquisa isso ocorre de forma mais evidente entre escola, família, igreja e as crianças. Cheguei a desejar eliminar as relações de poder, mas compreendi que as disputas estarão presentes, portanto, será preciso encontrar maneiras de enfrentá-las.

Assim, espero que esta investigação contribua com as escolas públicas a lidarem com os atravessamentos de gênero, sexualidade, raça e etnia, assim como as instituições possam tornar-se um lugar de relações educativas e participativas e não de exclusão, para garantir os direitos necessários à formação para a cidadania e a construção das identidades, haja vista que o reconhecimento das crianças no interior dessas instituições como participantes de uma geração com cultura específica deve ser visibilizada e valorizada.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. A sociologia da infância no Brasil: uma área em construção. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 01, p. 39-52, 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edufsm/v35n01/v35n01a04.pdf> Acesso em: 21 abr. 2023.
- ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 461-474, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7yYpXMyr5jx5P3VwqcXdk4f/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 30 abr. 2024.
- ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALMEIDA, S. L. DE. **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2019.
- ANDRÉ, M. E. D. A. DE. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005.
- ARAÚJO, D. B.; COLLING, L. Por uma escola que aprenda com as diferenças. *In*: MACEDO, E.; RANNIERY, T. **Currículo, sexualidade e ação docente**. Petrópolis: DP et Alii, 2017, p. 131-156.
- ARAÚJO, M. Educação na infância e relações étnico-raciais: inquietações, indagações e movimentos de superação. **Revista Eventos Pedagógicos**, Sinop, v. 6, n. 4, p. 450-481, 2015. v.6, n. 4. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/reps/article/view/9747/6009> . Acesso em: 2 mar. 2024.
- ARENHART, D.; DA SILVA, M. Entre a favela e o castelo: infância, desigualdades sociais e escolares. **Cadernos Ceru**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 59-82, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/89149/92025> . Acesso em: 21 abr. 2023.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- ARRUTI, J. M. Etnicidade. *In*: SANSONE, L.; FURTADO, C. A. (Org.). **Dicionário Crítico das Ciências Sociais dos países de fala oficial portuguesa**. Salvador: EDUFBA, 2013, p. 199-214.
- AUGÉ, M. **Não lugares**: Introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas: Papirus, 1994.
- BADINTER, E. **Um amor conquistado**: o mito do amor materno. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BARBOSA, M. C. S. **Por amor & por força: rotinas na Educação Infantil**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- BARTH, F. **O Guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000.

BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 02, p. 549-559, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/DMNhhmpzNbKWgH8zbgQhLQks/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 9 set. 2022.

BENTO, C. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BENTO, M. A. S. (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos e conceituais. São Paulo: CEERT, 2012.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>.
Acesso em: 01 mai. 2024.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf
Acesso em: 10 maio 2024.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos artigos. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 dez. 2006.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 9 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192.
Acesso em: 11 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial**

da União, Brasília, DF. 18 dez. 2009. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf Acesso em: 10 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 11 maio 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual**. São Paulo, 2009. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatoriofinal.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998, v. 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 maio. 2016. Disponível em:
<https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf> Acesso em: 20 mar. 2022.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARDOZO, W. “Histórias cotidianas também dão livro”. **Itaú Social**. 27 fev. 2023. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/noticias/historias-cotidianas-tambem-dao-livro/>. Acesso em: 11 mai. 2024.

CARONE, I.; BENTO, M. A. S. **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

CARVALHO, M. P. DE. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 22, p. 247–290, jan. 2004. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/cpa/a/qRmTmwBC9b7KPyYkWFv5YXG/#>. Acesso em: 01 mai. 2024.

CASTRO, L. R. DE. **Infâncias do sul global: experiências, pesquisa e teoria desde a Argentina e o Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2021.

CAVALLEIRO, E. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. 3. ed. São Paulo: Selo Negro, 2001.

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

COLLING, L. **Gênero e sexualidade na atualidade**. Salvador: EDUFBA, 2018.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Psicologia brasileira na luta antirracista**.

Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2022.

CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, 2005.

CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com Willian Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 31-50.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. 2. ed. São Paulo: Artmed, 2011.

COUTO, D. R.; POCAHY, F.; OSWALD, M. L. M. B. Crianças e infâncias (im)possíveis na escola: dissidências em debate. **Revista Periódicus**, Salvador, v. 1, n. 9, p. 55-74, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/25716>. Acesso em: 21 maio. 2024.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Sociologia da Infância: pesquisa com crianças. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 351-360, 2005. Disponível: <https://www.scielo.br/j/es/a/GdNZMSwhJTXwFJ3RhbfYjpJ/?format=pdf&lang=pt> Acesso: 10 jan. 2023.

ECOS – COMUNICAÇÃO EM SEXUALIDADE. **As políticas de educação em sexualidade no Brasil – 2003 a 2008**. São Paulo: ECOS/Fundação Ford, 2008.

FELIPE, J. Scripts de gênero, sexualidade e infâncias: temas para a formação docente. In: ALBUQUERQUE, S. S.; FELIPE, J.; CORSO, L.V. **Para pensar a docência na educação infantil**. Porto Alegre: Evangraf, 2019, p. 238-250.

FERNANDES, N., TREVISAN, G. Cidadania ativa na infância: roteiros metodológicos. In: ALBERTO, M.; LUCAS, A. P. **Experiencias mundiales de ciudadanía de la infancia y adolescencia**. João Pessoa, Editora da UFPB, 2018, p. 121-139.

FERREIRA, A. M. DE A.; AMARAL, A. S. DO. A saúde do trabalhador e a (des)proteção social no capitalismo contemporâneo. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 17, n. 2, p. 176–184, 2014.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FRANTZ, F. **Pele negra, máscaras brancas**. 3. ed. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FURLANI, J. Educação Sexual: Possibilidades Didáticas. *In*: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo na educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 67-82.

GASTALDI, A. B. F.; BENEVIDES, B.; COUTINHO, G. (Org.). **Mortes e violências contra LGBTI+ no Brasil: dossiê 2022**. Florianópolis: Acontece, ANTRA e ABGLT, 2023.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOBBI, M. Múltiplas linguagens de meninos e meninas e a educação infantil. *In*: **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais**. Belo Horizonte, 2010. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6678-multiplaslinguagens&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 22 ago. 2022.

GOELLNER, S. V. A produção cultural do corpo. *In*: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo na educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 30-42.

GOMES, N. L. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 75-85, 2003.

GOMES, N. L. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. 2. ed. São Paulo: Autêntica, 2007.

GOMES, N. L.; ARAÚJO, M. DE. **Infâncias negras: Vivências e lutas por uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2023.

GUIMARÃES, A. S. A. Cor e raça: raça, cor e outros conceitos analíticos. *In*: PINHO, O.; SANSONE, L. (org.). **Raça: Novas perspectivas antropológicas**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 63-82.

GUIMARÃES, J. Livreiro do Alemão: livros dão suporte para sonhar e realizar. **Estadão**. 20 ago. 2021. Disponível em: <https://expresso.estadao.com.br/naperifa/livros-me-deram-um-suporte-para-sonhar-e-realizar-diz-livreiro-do-alemao/>. Acesso em: 11 mai. 2024.

hooks, bell. **Alisando o nosso cabelo**. Gazeta de Cuba – Unión de escritores y Artistas de Cuba, 2005.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. 2. ed. São Paulo: editora WMF Martins Fontes, 2013.

hooks, bell. **Meu crespo é de rainha**. São Paulo: Boitáta, 2018.

hooks, bell. **Pertencimento**: uma cultura do lugar. São Paulo: Elefante, 2022.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. **Coordenação de População e Indicadores Sociais**. Rio de Janeiro, 2023.

JÚNIOR, O. **De passinho em passinho**: um livro para dançar e sonhar. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

JUNQUEIRA, R. D. Diversidade sexual e homofobia: a escola tem tudo a ver com isso. *In*: XAVIER, C. (Org.). **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande: UFMS, 2009, p. 111-142.

KRENAK, A. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KREUTZ, L. Identidade étnica e processo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, 1999, p. 79–96.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo no cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LARROSA, J. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Autêntica, 2017.

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

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, G. L. **Currículo, gênero e sexualidade**. Lisboa: Porto Editora, 2001, v. 5.

LOURO, G. L. Conhecer, pesquisar, escrever. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto v. 1, n. 25, 2007, p. 235-245, 2007.

LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Campinas, vol. 19, n. 2, 2008, p. 17-23. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/fZwcZDzPFNctPLxjzSgYvVC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 18 fev. 2020.

LOURO, G. L. Corpo, Escola e Identidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/46833>. Acesso em: 6 maio. 2024.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 3. ed. São Paulo: Autêntica, 2018.

MELO, M. T. L. DE. O chão da escola-Construção e afirmação da Identidade. **Retratos da escola**, Brasília, v. 3, n. 5, 2009.

MINAYO, M. C. DE S. (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MIRANDA, S. A. DE. Dilemas do reconhecimento: a escola quilombola “que vi de perto”. **Revista da ABPN**, Curitiba, v. 8, n. 18, p. 68-89, 2016.

MISKOLCI, R. **Marcas da Diferença no Ensino Escolar**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MISKOLCI, R. **Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MONTEIRO, M. K.; ALTMANN, H. Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 720-741, jul. 2014.

MOREIRA, A. A. A. **Espaço do desenho: a educação do educador**. São Paulo: Loyola, 1983.

MÜLLER, F. Entrevista com William Corsaro. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 271-278, 2007.

MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

MUNANGA, K. Algumas considerações sobre "raça", ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **Revista USP**, São Paulo, n. 68, p. 46-57, 2006.

NASCIMENTO, B. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. **Revista Afrodiáspórica**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 6 e 7, p. 41-49, 1985.

NASCIMENTO, B. **O negro visto por ele mesmo: ensaios, entrevistas e prosa**. São Paulo: Ubu, 2022.

NASCIMENTO, E.; MACHADO, I. K. Novaes; NASCIMENTO, W. Os Maraká: história, etnogênese e cultura no sertão de Maracás. *In*: NASCIMENTO, W. (Org.). **Antônia Onça e o mestre em amansar brancos: trajetórias e saberes indígenas e africanos no sertão da Bahia**. Rio de Janeiro: Autografia, 2021.

NÓVOA, A. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NUNES, E. Criminalização da pobreza é a maior ameaça à infância, [Entrevista concedida a] Isadora Rupp, **Nexo**, São Paulo, 23 ago. 2022. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2022/08/23/%E2%80%98Criminaliza%C3%A7%C3%A3o-da-pobreza-%C3%A9-a-maior-amea%C3%A7a-%C3%A0-inf%C3%A2ncia%E2%80%99>. Acesso em: 07 maio 2024.

OBSERVATÓRIO DE MORTES E VIOLÊNCIAS LGBTI+ NO BRASIL. **Dossiê 2022:** Mortes e violências contra LGBTI+ no Brasil. Florianópolis: Acontece, ANTRA, ABGLT, 2023.

O'DWYER, E. C. **Processos identitários e a produção da etnicidade.** Rio de Janeiro: E-papers, 2013.

OLIVEIRA, C. B. DE; GONZAGA, A. M. As contribuições de Paulo Freire a uma educação científica na formação docente. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 8, n. 1, 2012.

OLIVEIRA, F. DE.; ABRAMOWICZ, A.. Infância, raça e "paparicação". **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 209–226, ago. 2010.

OLIVEIRA, R. C. DE. **Identidade, Etnia e Estrutura Social.** São Paulo: Livraria Pioneira, 1976.

OSTETTO, L. E. Sobre a organização curricular da Educação Infantil: conversas com professoras a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 19, n. 35, p. 46-68, 2017.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. 5. ed. Instituto de Psicologia: Universidade de São Paulo, 2022.

PEQUENOS ATOS. **Deus cuida de mim.** Rio de Janeiro: Pequenos Atos, 2018.

PEREIRA, A. B. Do controverso “chão da escola” às controvérsias da etnografia: aproximações entre antropologia e educação. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 23, n. 49, p. 149-176, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/W9zgrV5qYHM5qgYqSbWZZLf/?format=pdf> Acesso em 17 set. 2023.

POUTIGNAT, P.; STREIFF-FENART, J. **Teorias da Etnicidade.** São Paulo: Editora da Unesp, 1998.

PRINS, B.; MEIJER, I. C. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 155-167, jan. 2002.

REDIN, M. M. Crianças e suas culturas singulares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças:** diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009, p.115-125.

REIS, T.; EGGERT, E. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 09–26, jan. 2017.

RODRIGUES, L. F.; EUCLIDES, M. S.; HERNECK, H. R. Lápiz cor de pele: entre “riscos” e rabiscos das infâncias negras nos cotidianos escolares. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 24, n. especial, p. 113-123, 2023.

ROSEMBERG, F. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 7-40, 1999.

ROSEMBERG, F. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre

infância e relações raciais. *In*: BENTO, M. A. S. (Org). **Educação infantil: igualdade racial e diversidade**. São Paulo: CEERT, 2012.

RUFINO, L. **Vence-demanda: educação e descolonização**. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SANTIAGO, F. **Eu quero ser o sol!:** (re)interpretações das intersecções entre as relações raciais e de gênero nas culturas infantis entre as crianças de 0–3 anos em creche. 2019. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

SANTOS, C. A. DOS. A invenção da infância generificada: a pedagogia da mídia impressa constituindo as identidades de gênero. *In*: **27ª reunião nacional da ANPED**. Goiânia, 2004. Anais eletrônicos. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/ge23/t231.pdf>. Acesso em 28 jan. 2023.

SARMENTO, M. J. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. *In*: FILHO, A. J. M.; PRADO, P. D. (Org.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância** Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 27-60.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. **As crianças contextos e identidades** - Processos de mediação com crianças em idade pré-escolar. Braga: CEC-UMinho, 1997.

SCHUCMAN, L. V. **Famílias inter-raciais: tensões entre cor e amor**. Salvador: Edufba, 2018.

SILVA, E. C. de A. Povos indígenas e o direito à terra na realidade brasileira. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 133, p. 480–500, set. 2018.

SILVA, T. T. DA. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, T. T. DA; HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e Diferença: A perspectivas dos estudos culturais**. 15. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SOARES, N. F. A investigação participativa no grupo social da infância. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 6, n. 1, p. 25-40, 2006.

SOARES, N. F.; SARMENTO, M. J.; TOMÁS, C. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 12, n. 13, 2005. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1678/1593> . Acesso em: 30 ago. 2023.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro** ou As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: UFMG, 2010.

STREY, M. N. Mulheres e moda: a feminilidade comunicada através das roupas. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, v. 7, n. 13, p. 148-154, 2008.

TAVARES, B. Geração hip-hop e a construção do imaginário na periferia do Distrito Federal.

Sociedade e Estado, Brasília, v. 25, n. 2, p. 309–327, maio 2010.

TAVARES, J. S. C.; KURATANI, S. M. DE A. Manejo clínico das repercussões do racismo entre mulheres que se “tornaram negras”. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília v. 39, p. 1-13, 2019.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

URRA, F. Masculinidades: a construção social da masculinidade e o exercício da violência. In: BLAY, E. A. **Feminismos e masculinidades**: novos caminhos para enfrentar a violência contra a mulher. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014, p. 117-138.

VIEIRA, I. K.; CASTRO, L. R. DE. A brincadeira “fora de hora”: afirmação, fruição e os impasses da ação de crianças na escola. **Revista Infancia, Educación y Aprendizaje**, Valparaíso, v. 4, n. 1, p. 134-159, 2018.

WILLIAM, R. **Apropriação cultural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ZUBARAN, M. A.; SILVA, P. B. G. Interloquções sobre estudos afro-brasileiros: pertencimento étnico-racial, memórias negras e patrimônio cultural afro-brasileiro. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 12, n. 1, p. 130-140, 2012.

APÊNDICE 1

QUESTIONÁRIO

NOME DO RESPONSÁVEL: _____

O QUE É DA CRIANÇA: _____

NOME COMPLETO DA CRIANÇA: _____

IDADE (da criança): _____ TURMA: _____

QUANTAS PESSOAS MORAM COM VOCÊ EM SUA CASA:

Duas Três Quatro Cinco Seis Mais de seis.

QUEM SÃO ESSAS PESSOAS: Cônjuge/Companheiro(a) Filho(s) Pai Mãe

Outros familiares Amigos

SOMANDO A SUA RENDA COM A RENDA DAS PESSOAS QUE MORAM COM VOCÊ, QUANTO É, APROXIMADAMENTE, A RENDA FAMILIAR MENSAL?

NENHUMA RENDA

ATÉ UM SALÁRIO MÍNIMO

DE 1 A 3 SALÁRIOS MÍNIMOS

DE 3 A 6 SALÁRIOS MÍNIMOS

DE 6 A 9 SALÁRIOS MÍNIMOS

DE 9 A 12 SALÁRIOS MÍNIMOS

RESIDE EM QUAL BAIRRO DA CIDADE? _____

PROFISSÃO: _____

ESCOLARIDADE:

Ensino fundamental incompleto Ensino fundamental completo Ensino médio

incompleto Ensino médio completo Ensino Superior incompleto Ensino Superior completo

SUA AUTODECLARAÇÃO DE COR/RAÇA:

Branca Preta Parda Amarela Indígena Outro: _____

E DO SEU/SUA FILHO(A):

Branca Preta Parda Amarela Indígena Outro: _____



APÊNDICE 2

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

 <p><i>Olá! Sou Catielli Susuani Dias da Silva, convido você a participar do estudo cujo título é: Relações de Gênero e Pertencimento: a perspectiva das crianças</i></p>	 <p><i>Informamos que seu pai/mãe ou responsável legal permitiu a sua participação. Gostaríamos muito de contar com você, mas você não é obrigado a participar e não tem problema se desistir.</i></p>
<p><i>Pretendemos saber como ocorrem as relações de gênero e pertencimento a partir do olhar das crianças. A pesquisa será feita na sua escola, onde passarei alguns dias com vocês e realizarei oficinas de desenho.</i></p> 	<p><i>A sua participação é importante, pois o que você pensa, faz, diz e como se relaciona com seus colegas ajudará a pensar caminhos e propostas de valorização das diferenças.</i></p> 
<p><i>As suas informações ficarão sob sigilo, ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der.</i></p> 	  <p><i>Os resultados da pesquisa serão publicados, mas sem identificar os dados pessoais, vídeos, imagens e áudios de gravações dos participantes.</i></p>
<p>Nome da criança:</p>	
<p>Se você quiser participar faça um lindo desenho aqui!</p>	

APÊNDICE 3**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS**

Eu _____,
CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso da imagem e/ou depoimento do meu filho, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, as pesquisadoras Catielli Susuani Dias da Silva, Claudia de Faria Barbosa do projeto de pesquisa intitulado **RELAÇÕES DE GÊNERO E PERTENCIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS** a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Jequié - BA, ____ de _____ de 20____.

Responsável Legal

Pesquisador responsável pelo projeto

APÊNDICE 4

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO(A) SENHOR(A),

CONVIDAMOS o(a) senhor(a) (ou à pessoa pela qual o(a) Sr.(a) é responsável) para participar de uma pesquisa científica.

Por favor, leia este documento com bastante atenção e, se você estiver de acordo, rubricue as primeiras páginas e assine na linha “Assinatura do participante”, no ponto 8.

1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Catielli Susuani Dias da Silva

1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: Cláudia de Faria Barbosa

2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

<p>2.1. TÍTULO DA PESQUISA</p> <p>Relações de Gênero e Pertencimento: a perspectiva das crianças</p>
<p>2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa):</p> <p>Este trabalho tem a intenção de colaborar com a construção de uma educação que acolha e respeite a diversidade, assim como, dar às crianças a oportunidade de falarem e valorizar suas narrativas.</p>
<p>2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos):</p> <p>Para que possamos compreender como ocorrem as relações de gênero e pertencimento entre crianças e analisar de que forma as relações estabelecidas na educação infantil influenciam na construção identitária das crianças.</p>

3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)

3.1 O QUE SERÁ FEITO:

Serão realizadas observações no cotidiano escolar, a exemplo da sala de aula, recreio e demais espaços em que estas estiverem inseridas, e para que esta pesquisa seja realizada é necessário à sua autorização, pois trabalharei com o(a) seu(sua) filho(a) e utilizarei registros fotográficos, filmagens, gravações de áudio nas atividades que serão realizadas no decorrer da pesquisa. Serão ainda, realizadas duas oficinas para construção de desenhos. Além de prestar anuência pelos menores participantes do estudo, será também solicitado o preenchimento de um questionário visando conhecer melhor um pouco da criança.

122

3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:

As observações e oficinas ocorrerão no espaço físico da escola **bell hooks**, sendo realizadas de segunda à sexta feira, entre oito e doze horas, no período entre abril e junho de 2023.

3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:

As observações terão uma média de 3 horas por dia e as oficinas média estimada de uma hora.

4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo

MÍNIMO

MODERADO

ALTO

4.1. NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

Pela temática e proposta metodológica definida, o risco sofrido pela criança pode ser em relação ao desconforto com a presença da pesquisadora em sala de aula e demais espaços da escola, além da experimentação de emoções desagradáveis durante as oficinas.

4.2. MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

Me apresentarei como pesquisadora e conversarei com as crianças em linguagem lúdica, garantindo que saibam e se preparem para cada momento; O sigilo das informações serão resguardados e estas terão conhecimento de que poderão se retirar a qualquer momento. Se surgirem emoções desagradáveis as crianças serão acolhidas e

caso necessário serão encaminhadas para a rede municipal de saúde onde poderão receber apoio psicológico.

5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

Desfrutar da oportunidade de terem suas vozes amplamente ouvidas e poderem elaborar sentidos a respeito de suas existências e configurações familiares.

5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

Os benefícios deste estudo são indiretos e podem contribuir para a compreensão sobre a política de educação infantil. Ele pode vir a servir de subsídio para se pensar, ampliar e aperfeiçoar essa política pensando nas diferenças a partir da perspectiva das crianças. Portanto, não há previsão de benefícios diretos aos participantes.

6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):

- 6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?**
R: Nenhum dos dois. A participação na pesquisa é voluntária.
- 6.2. Mas e se você acabar gastando dinheiro só para participar da pesquisa? R:**
O pesquisador responsável precisará lhe ressarcir estes custos.
- 6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?**
R: Você pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.
- 6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)**
R: Não. Você só precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.
- 6.5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?**
R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.
- 6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir?**
R: Nenhum.
- 6.7. O que acontecerá com os dados que você fornecer nessa pesquisa?**
R: Eles serão reunidos com os dados fornecidos por outras pessoas e analisados para gerar o resultado do estudo. Depois disso, poderão ser apresentados em eventos científicos ou constar em publicações, como Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações, Teses, artigos em revistas, livros, reportagens, etc.
- 6.8. Os participantes não ficam expostos publicamente?**
R: Em geral, não. O(A) pesquisador(a) tem a obrigação de garantir a sua privacidade e o sigilo dos seus dados. Porém, a depender do tipo de pesquisa, ele(a) pode pedir para te identificar e ligar os dados fornecidos por você ao seu nome, foto, ou até produzir um áudio ou vídeo com você. Nesse caso, a decisão é sua em aceitar ou não. Ele precisará te oferecer um documento chamado "Termo de Autorização para Uso de Imagens e Depoimentos". Se você não aceitar a exposição ou a divulgação das suas informações, não o assine.
- 6.9. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?**
R: Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídos.
- 6.10. Qual a "lei" que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?**
R.: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Há, também uma cartilha específica para tratar sobre os direitos dos participantes. Todos esses documento podem ser encontrados no nosso site (www2.uesb.br/comitedeetica).
- 6.11. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?**
R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.

7. CONTATOS IMPORTANTES:

Pesquisador(a) Responsável: Catielli Susuani Dias da Silva
Endereço: Rua João Rosa, s/n, Pau Ferro-Jequié-Bahia
Fone: 73-35254655 / E-mail: dias.cati@hotmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.
Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: cepjq@uesb.edu.br
Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 18:00

8. CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante ou do seu responsável)

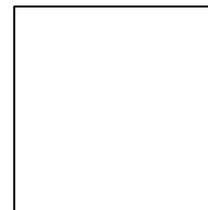
Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

- em participar do presente estudo;
- com a participação da pessoa pela qual sou responsável.

Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Cidade do Interior-Bahia, ____ / ____ /2023.

Assinatura do(a) participante (ou da pessoa por ele responsável)



(Se for o caso) Impressão Digital

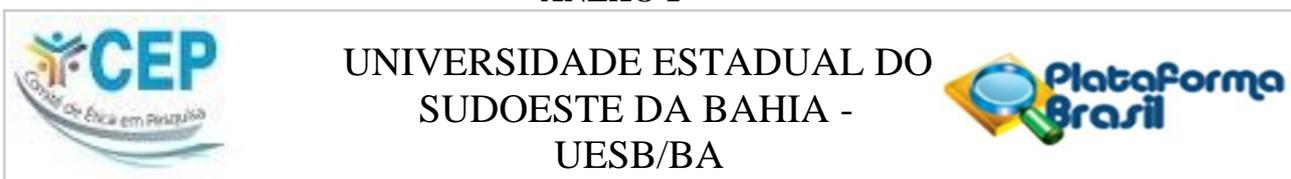
9. CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

LOCAL, Clique aqui para inserir uma data.

Assinatura do(a) pesquisador

ANEXO 1

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA****Título da Pesquisa:** RELAÇÕES DE GÊNERO E PERTENCIMENTO NA EDUCAÇÃO

INFANTIL: A

PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS

Pesquisadora: Catielli Susuani Dias daSilva **Área Temática:****Versão:** 3**CAAE:** 67030422.6.0000.0055**Instituição Proponente:** Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio**DADOS DO PARECER****Número do Parecer:** 5.970.532**Apresentação do Projeto:**

Apresentado pela pesquisadora como a seguir: “A presença de crianças que demandam a legitimidade dos seus corpos e modos de ser é uma realidade nos espaços de ensino formal. Diante das inúmeras situações racistas e sexistas vivenciadas, este estudo pretende analisar as relações de gênero e pertencimento a partir da perspectiva das crianças no contexto da educação infantil. Desse modo, esta pesquisa busca investigar de que forma as crianças são desencorajadas a frequentar a escola e sofrem silenciosamente pela impossibilidade de viver a condição de diferente/desviante. Para tal, será realizado um estudo do tipo etnográfico, e utilização da observação participante, diário de campo e oficina de desenhos. Espera-se que os resultados apontem caminhos para a valorização das diferenças na educação infantil.”

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Analisar as relações de gênero e pertencimento a partir da perspectiva das crianças que estudam na escola Bell Hooks. (Bell Hooks foi o nome fictício dado a escola onde será realizada a pesquisa).

Objetivos Secundários:

- Compreender como ocorrem as relações de gênero entre crianças;
- Explicitar a perspectiva das crianças sobre pertencimento étnico-racial

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Apresentados pela pesquisadora, conforme se segue:

Riscos: Pela temática e proposta metodológica definida, o risco sofrido pela criança pode ser em relação ao desconforto com a presença da pesquisadora em sala de aula e demais espaços da escola, além da experimentação de emoções desagradáveis durante as oficinas. Me apresentarei como pesquisadora e conversarei com as crianças em linguagem lúdica, garantindo que saibam e se preparem para cada momento; O sigilo das informações será resguardado e estas terão conhecimento de que poderão se retirar a qualquer momento. Se surgirem emoções desagradáveis as crianças serão acolhidas e caso necessário serão encaminhadas para a rede municipal de saúde onde poderão receber apoio psicológico.

Benefícios: Os benefícios deste estudo são indiretos e podem contribuir para a compreensão sobre a política de educação infantil. Ele pode vir a servir de subsídio para se pensar, ampliar e aperfeiçoar essa política pensando nas diferenças a partir da perspectiva das crianças. Portanto, não há previsão de benefícios diretos aos participantes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um projeto de pesquisa na área de Ciências Sociais Aplicada vinculado ao Programa de Pós-graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade – PPGREC, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Campus de Jequié.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentados pela pesquisadora, nesta versão 3, conforme se segue:

- PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2053876.pdf em 28/03/2023 - OK
- FOLHA_CEP.PDF em 28/03/2023 – OK

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há mais pendências éticas.

Precisa apenas estar atenta à seguinte solicitação:

Relatórios: - Durante a execução do projeto e ao seu final, anexar na Plataforma Brasil os respectivos relatórios parciais e final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 466/12 (itens II.19, II.20, XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, inciso V).

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião por videoconferência, autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB autorizou a liberação do parecer do relator por ad referendum.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2053876.pdf	28/03/2023 15:06:14		Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_CEP.PDF	28/03/2023 15:02:42	Catielli Susuani Dias da Silva	Aceito
Outros	termo_autorizacao2.pdf	16/02/2023 11:51:08	Catielli Susuani Dias da Silva	Aceito
Cronograma	cronograma_2.pdf	16/02/2023 11:48:20	Catielli Susuani Dias da Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_versao2.pdf	16/02/2023 11:46:44	Catielli Susuani Dias da Silva	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	03/12/2022 12:37:08	Catielli Susuani Dias da Silva	Aceito
Declaração de Pesquisadores	PPG_Termo_Orientadora_assinado.pdf	01/12/2022 15:23:45	Catielli Susuani Dias da Silva	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_CERTO.pdf	21/11/2022 23:30:29	Catielli Susuani Dias da Silva	Aceito
Outros	TERMO_IMAGEM.pdf	21/11/2022 14:49:55	Catielli Susuani Dias da Silva	Aceito
Outros	QUESTIONARIO.pdf	21/11/2022 14:48:33	Catielli Susuani Dias da Silva	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP: Não

JEQUIE, 28 de Março de 2023.

Assinado por:

Leandra Eugenia Gomes de Oliveira