



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

LUIZE FERREIRA DIAS

**CONSTRUÇÃO DO PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL DE CRIANÇAS DE
UMA CRECHE NO MUNICÍPIO DE IPIAÚ-BA**

**JEQUIÉ/BA
2025**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PPG)
ÓRGÃO DE EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES ÉTNICAS E
CONTEMPORANEIDADE (PPGREC)**

LUIZE FERREIRA DIAS

**CONSTRUÇÃO DO PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL DE CRIANÇAS DE
UMA CRECHE NO MUNICÍPIO DE IPIAÚ-BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade.

Orientador: Prof. Dr. José Valdir Jesus de Santana

**JEQUIÉ/BA
2025**

D541c Dias, Luíze Ferreira

Construção do pertencimento étnico-racial de crianças de uma creche no município de Ipiá-Ba / Luíze Ferreira Dias. - Jequié, 2025.

111f.

Orientador: Prof. Dr. José Valdir Jesus de Santana
Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, Jequié, 2025.

1.Crianças. 2.Corpo negro. 3.Creche. 4.Pertencimento étnico-racial.
I.Santana, José Valdir Jesus de. II.Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade. III.Título.



GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade
- UESB/RT/PROPP/PPGREG/SEC

LUIZE FERREIRA DIAS

**"CONSTRUÇÃO DO PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL DE CRIANÇAS DE UMA CRECHE
NO MUNICÍPIO DE IPLAÚ-BA"**

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

Linha de Pesquisa 1: Etnicidade, Memória e Educação

Aprovada em: 30 de junho de 2025

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Valdir Jesus de Santana (UESB)
Presidente da Banca/Orientador

Prof. Dr. Cândida Maria Santos Daltro Alves (UESC)
Examinadora Externa

Prof. Dr. Maria de Fátima de Andrade Ferreira (UESB)
Examinador Interno

**JEQUIÉ
2025**



Documento assinado eletronicamente por **José Valdir Jesus De Santana, Professor Titular**, em 29/09/2025, às 12:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 13º, Incisos I e II, do [Decreto nº 15.805, de 30 de dezembro de 2014](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cândida Maria Santos Daltro Alves, Professor Pleno**, em 29/09/2025, às 15:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 13º, Incisos I e II, do [Decreto nº 15.805, de 30 de dezembro de 2014](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria De Fátima De Andrade Ferreira, Professor Pleno**, em 01/10/2025, às 11:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 13º, Incisos I e II, do [Decreto nº 15.805, de 30 de dezembro de 2014](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://seibahia.ba.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **00123889545** e o código CRC **C039BC06**.

AGRADECIMENTOS

Como não ser grata pela jornada que fiz e pelos caminhos percorridos até aqui.

Sou grata ao autor da vida, o divino criador de todas as coisas, meu sustento. A Nossa Senhora por sua intercessão, eu sei que nos momentos mais difíceis, ela me deu um colo de mãe.

A minha avó Biute pelas suas orações, sei do tamanho de sua fé e o quanto ela ora por mim: Luizinha.

Sou grata ao meu pai, Lucas, por cada vez que ele acreditou em mim e por desde cedo me levar para seu trabalho para aprender as primeiras letras, no mesmo mesão que ele usava para reformar sofá. Obrigada PAI, você foi meu primeiro professor.

Sou grata à minha mãe, Creusa, que teve que deixar a escola quando engravidou de mim, mas nunca deixou de acreditar na educação. Obrigada por cada apolo vendido para pagar a mensalidade da escola. Ah, obrigada também por me consolar quando perdi no vestibular da UESB e você me disse assim: Não é na UESC que você quer estudar? Então é lá que você vai passar. Você acreditou quando nem mesmo eu acreditava.

Sou grata à minha irmã Thais pelo apoio incondicional, por cuidar dos meus filhos e sempre estar ao meu lado quando precisei. Esse título também é seu! Fizemos juntas duas jornadas: a de Jequié para assistir as aulas do mestrado e a de Salvador para encontrar a sua cura. Choramos algumas vezes, mas aqui estamos nós. Você plenamente curada e eu prestes a receber o título de mestra. Sei que nossa relação é para além dessa vida.

Sou grata ao meu marido Willian que me acompanha na jornada acadêmica desde o namoro e que ouvia dos amigos: “Não sei como você deixa sua mulher viajar para estudar”. Aliás, nosso casamento foi numa semana que tive aula da Especialização na UESC. Você sempre foi meu apoiador e sempre acreditou no meu potencial, o Espaço Crescer é uma prova disso. Obrigada meu parceiro de vida!

Sou grata aos meus filhos, Cecília e Gabriel. Vocês são a melhor parte de mim, a minha mais perfeita produção. Perdoem-me as ausências, eu estava fazendo o que eu mais gosto de fazer: estudar, e é isso que quero deixar pra vocês, façam aquilo lhes façam felizes, a mamãe estará aqui sempre para apoiar.

Sou grata às minhas AMORAS HABLANTES, como foi incrível ter o apoio de vocês, só nós sabemos quantas dores e alegrias cada uma teve. Nunca esquecerei: AINDA BEM QUE A GENTE TEM A GENTE! Cada uma de vocês tem um lugar especial no meu coração. Quero

falar especialmente de Juliana Lino, que dividiu este mestrado comigo, obrigada pela parceria, pelas comidinhas. E a dupla Juliana e Lanna, vocês me ensinaram a ver a vida por outro ângulo, obrigada pelo socorro nas horas que sempre precisei, contem comigo sempre.

Sou grata aos docentes do PPGREC, meu muito obrigada, olhar para vocês me faz acreditar que vale a pena ser educadora e que a educação é um lugar de emancipação e de inclusão.

Sou grata ao Odeerê e a todos que compõem esse lugar (especialmente Jacson Roquelina, Cida e Dhemmys), foi caminhando por ali que encontrei e acolhi minha identidade de mulher negra.

Sou grata ao meu orientador, professor Dr. José Valdir, um homem de uma gentileza e sensibilidade fora do comum, foi uma honra compartilhar de sua sabedoria, você exala conhecimento.

Sou grata às professoras Dr^a Maria de Fátima de Andrade Ferreira e Dr^a Cândida Maria Santos Daltro Alves pelas contribuições à minha pesquisa no momento da qualificação e pelo aceite em participar de minha defesa. Suas contribuições foram essenciais para a finalização desta pesquisa.

Sou grata às crianças da creche que me acolheram com tanto amor e me ensinaram tanto como educadora, desejo que meu trabalho contribua para que vocês experimentem uma educação que acolhe e valoriza as diferenças.

Sou grata à Rosa, professora regente da turma, que com muita paciência e cuidado direcionava a turma com leveza e atenção. Sabe, pró Rosa, você me ensinou muito sobre professorar.

Sou grata à equipe da Creche Lindóia (gestora, professoras, equipe de apoio, auxiliares, cuidadoras, porteiro, equipe de secretaria), vocês não têm noção da grandeza da colaboração neste trabalho.

Sou grata à Luize, mulher e educadora negra que, apesar de muitas vezes achar que não era capaz e que não iria conseguir, resistiu e chegou até aqui. Sim! Eu sou o sonho de minhas ancestrais e no meu coração só existe GRATIDÃO!

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Código de Financiamento 001 – Portaria CAPES 2026/2018 e a Universidade Estadual do Sudoeste Baiano – UESB.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar de que maneira as crianças de uma creche localizada no município de Ipiaú/BA se reconhecem e são reconhecidas (ou não) em seu pertencimento étnico-racial e em que medida os repertórios pedagógicos disponíveis nessa instituição contribuem (ou não) para a afirmação de sua identidade étnico-racial. As crianças, ainda que bem pequenas, já interiorizam a ideia de uma identidade étnica/racial positiva ou negativa dependendo das situações ou referências às quais são expostas. Por isso, justifica-se a importância de uma educação infantil referenciada nos valores civilizatórios afro-brasileiros, conforme demandado pela Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana ao longo da educação básica nos sistemas de ensino de nosso país. A pesquisa fundamenta-se em autores(as) e autoras do campo da educação para as relações étnico-raciais, em especial aqueles(as) que têm como objeto de estudo o campo da educação infantil, com foco nas crianças pequenas e sua capacidade de agência, a exemplo de Nilma Lino Gomes (2011, 2017, 2019, 2020, 2022), Nilma Lino Gomes e Marlene de Araújo (2023), Eliane Cavaleiro (2001, 2014), Bárbara Carine (2023), Cristina Teodoro Trinidad (2011), Fabiana Oliveira (2004), Fúlvia Rosemberg (2012), Maria Aparecida Bento (2012), Flávio Santiago (2014, 2015), entre outros. Estes são pesquisadores(as) que têm mobilizado, em seus estudos com crianças, a sociologia da infância (Corsaro, 2011) em diálogo com a antropologia da criança (Cohn 2005). Aqui, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa (Minayo, 2009), do tipo descritiva (Mattar; Ramos, 2021) que, em diálogo com o método etnográfico (Clifford, 2002), utilizou da observação participante e do diário de bordo como técnicas de produção de dados. A pesquisa teve como interlocutoras crianças de 3 anos de uma creche localizada no município de Ipiaú-BA e as educadoras da referida instituição. A partir da pesquisa e das intervenções realizadas junto às crianças da creche, é possível afirmar que o uso de histórias infantis afrorreferenciadas contribuiu para a afirmação da identidade e do pertencimento étnico-racial das crianças. No entanto, observou-se que o espaço físico da creche apresenta uma sérios limites para que as crianças possam se ver representadas nesse espaço, tanto do ponto de vista da estrutura física, quanto dos artefatos culturais, como cartazes e imagens, que pouco representam a diversidade étnico-racial presente na instituição. Em relação às educadoras e às ações pedagógicas por elas desenvolvidas, identificou-se limites e entraves para a implementação de uma educação antirracista, conforme determinado pela Lei 10.639/2003, que em grande parte resultam da falta de formação, tanto inicial quanto continuada, para o trato pedagógico das relações raciais.

Palavras – chave: Crianças; corpo negro; creche; pertencimento étnico-racial.

ABSTRACT

This research aims to analyze how the children of a daycare center located in the municipality of Ipiaú/BA recognize themselves and are recognized (or not) in their ethnic-racial belonging and to what extent the pedagogical repertoires available in this institution contribute (or not) to the affirmation of their ethnic-racial identity. Children, although very young, already internalize the idea of a positive or negative ethnic/racial identity depending on the situations or references to which they are exposed. Therefore, the importance of an early childhood education referenced in Afro-Brazilian civilizing values is justified, as demanded by Law no. 10.639/2003, which made it mandatory to teach Afro-Brazilian and African History and Culture throughout basic education, in the education systems of our country. The research is based on authors in the field of education for ethnic-racial relations, especially those who have as their object of study the field of early childhood education, focusing on young children and their agency capacity, such as Nilma Lino Gomes (2011, 2017, 2019, 2020, 2022), Nilma Lino Gomes and Marlene de Araújo (2023), Eliane Cavalcante (2001, 2014), Bárbara Carine (2023), Cristina Teodoro Trinidad (2011), Fabiana Oliveira (2004), Fúlvia Rosemberg (2012), Maria Aparecida Bento (2012), Flávio Santiago (2014, 2015) among others. These are researchers who have mobilized, in their studies with children, the sociology of childhood (Corsaro, 2011) in dialogue with the anthropology of the child (Cohn 2005). This is a qualitative research (Minayo, 2009), of the descriptive type (Mattar; Ramos, 2021) that, in dialogue with the ethnographic method (Clifford, 2002), used participant observation and the logbook as a data production technique. The research had as interlocutors 3-year-old children from a daycare center located in the municipality of Ipiaú-BA and the educators of that institution. From the research and interventions carried out with the children of the daycare center, it is possible to affirm that the use of referenced Afro children's stories contributed to the affirmation of the identity and ethnic-racial belonging of the children. However, it was observed that the physical space of the daycare has a series of limits so that children can be represented in this space, both from the point of view of the physical structure and cultural artifacts, such as posters and images, which represent little of the ethnic-racial diversity present in the institution. In relation to educators and the pedagogical actions developed by them, limits and obstacles were identified for the implementation of an anti-racist education, as determined by Law no. 10.639/2003, which largely result from the lack of training, both initial and continued, for the pedagogical treatment of racial relations.

Keywords: Children; black body; daycare; ethnic-racial belonging.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização das educadoras da creche.....	33
--	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Literatura afro referenciada.....	19
Figura 2 - Cartaz modificado, colado na parede da sala de referência	49
Figura 3 - Cartaz colado na parede da sala de referência	49
Figura 4 - Área aberta	56
Figura 5 - Visão da cozinha	56
Figura 6 - Área aberta	56
Figura 7 - Refeitório	56
Figura 8 - Banheiro.....	56
Figura 9 - Entrada da creche	56
Figura 10 - Crianças escolhendo fotos que se parecem com elas.....	64
Figura 11 - Criança realizando atividade.....	66
Figura 12 - Criança colando lã enrolada para representar seu cabelo	66
Figura 13 - Atividade feita por uma criança.....	66
Figura 14 - Atividade proposta pela professora.....	66
Figura 15 - Crianças realizando atividade	67
Figura 16 - Crianças realizando atividade	67
Figura 17 - Literatura infantil afro referenciada	72
Figura 18 - Literatura infantil afro referenciada	72
Figura 19 - Criança que foi elogiada por mim.....	74
Figura 20 - Contação de história – Cinderela e o baile dela.....	75
Figura 21 - Meninas usando vestido de princesa.....	75
Figura 22 - Explicação da atividade (O que você quer no seu baile?)	76
Figura 23 - Desenho produzido pelas crianças	76
Figura 24 - Meninos vestidos de príncipe	77
Figura 25 - Crianças recebendo a varinha de condão, feitas pela pesquisadora.....	78
Figura 26 - Crianças folheando o livro A pele que eu tenho	79
Figura 27 - Criança mostrando a foto que escolheu	80
Figura 28 - Crianças observando a escolha da coleguinha.....	81
Figura 29 - Crianças mostrando as fotos que escolheram	82
Figura 30 - Mesa preparada para a atividade.....	83
Figura 31 - Crianças mostrando as pinturas que fizeram de seus corpos	83
Figura 32 - Crianças usando massinha para construir seus corpos.....	84

Figura 33 - Criança mostrando o seu corpo que fez usando a massinha	85
Figura 34 - Livro Amoras	87
Figura 35 - Boneca Amora	87
Figura 36 - Espaço preparado para a contação de história - Meu crespo é de rainha..	88
Figura 37 - Crianças dançando e dizendo: Tia, meu cabelo é macio	89
Figura 38 - Professora sendo coroada depois da história - Meu crespo é de rainha....	90
Figura 39 - Criança usando coroa feita por ele.....	90
Figura 40 - Crianças confeccionando sua coroa.....	90
Figura 41 - Crianças usando coroas feitas por elas.....	91
Figura 42 - Cenário para contação de história do livro: O pequeno príncipe preto	92
Figura 43 - Crianças abraçando o boneco do Pequeno Príncipe Preto.....	93
Figura 44 - Bolo feito para o encerramento da pesquisa	93
Figura 45 - Bonecos e bonecas negros/as feitos para as crianças.....	94
Figura 46 - Pesquisadora entregando os bonecos/bonecas e abraçando as crianças ...	95
Figura 47 - Livros da autora	98

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 METODOLOGIA: OS CAMINHOS DA PESQUISA	25
1.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA QUANTO AO TIPO E TÉCNICAS UTILIZADAS NA PRODUÇÃO DOS DADOS	25
1.2 CARACTERIZAÇÕES DE IPIAÚ, DA INSTITUIÇÃO CAMPO E DOS SUJEITOS/INTERLOCUTORES DA PESQUISA	29
2 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: BREVES CONSIDERAÇÕES	38
2.1 O LUGAR DAS CRIANÇAS NEGRAS É ONDE CADA UMA QUISE! E NAS PESQUISAS BRASILEIRAS?	49
3 EDUCAÇÃO E ANTIRRACISMO NA CRECHE MUNICIPAL LINDÓIA DE ARAÚJO	62
3.1. EDUCAÇÃO INFANTIL, ANTIRRACISMO E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA CRIANÇA	63
3.2 A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO PROMOÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	69
3.3 DAS INTERVENÇÕES REALIZADAS JUNTO ÀS CRIANÇAS DA CRECHE MUNICIPAL LINDÓIA DE ARAÚJO	73
3.4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA PERSPECTIVA DAS EDUCADORAS	96
CONCLUSÃO	103
REFERÊNCIAS	107

INTRODUÇÃO

*Não há melhor palco para um pensamento que dança
do que do lado de dentro da cabeça das crianças.
Pode olhar, lá tudo é puro e profundo
que nem Obatalá, o orixá que criou o mundo
Por que choramos ao chegar?
Dizem que por nos afastar de Deus,
que é o que os mulçumanos chamam de Alá.
Neste planeta, Deus tem tanto nome diferente
que, para facilitar, decidiu morar no brilho dos olhos da gente.
E o pensamento dos pequenos, como surgem?
Com olhos de jabuticaba e cabelo de nuvem.
Vão espalhando toda beleza por aí.
Me esforço para ensinar, mas foi com eles que aprendi.
Em um passeio com a pequena no pomar,
explico que as pretinhas são as melhores que há.
SÃO AS PRETINHAS O MELHOR QUE HÁ.
Amoras penduradas a brilhar,
Quanto mais escuras, mais doces.
Pode acreditar.
Então a alegria
acende os olhos da menina;
que conclusão incrível
alcançou a pequenina?
Forte como um lutador no ringue
e gentil como Martin Luther King,
ela apanha amoras
dos galhos e do chão.
Ao vê-la, Zumbi dos Palmares diria:
- Nada foi em vão.
NADA FOI EM VÃO.
Fez as palavras soarem
como canto
ao brincar coma as frutinhas
com sabor de acalanto.
Me olhou nos olhos
muito bem, e disse
Papai, que bom,
porque eu sou pretinha também!
porque eu sou
PRETINHA TAMBÉM
(Amora, Emicida, 2018).*

Esta pesquisa é o resultado de uma experiência pessoal que reverberou e reverbera na minha jornada profissional. Tenho memórias de uma infância onde eu era uma menina muito tímida. Filha de pai tapeceiro e de uma dona de casa e vendedora de produtos da Avon. Tive uma infância simples, mas feliz. De minha mãe, sempre cuidadosa, tenho lembranças muito fortes dos penteados que fazia em mim. Cabelo meio preso com cachos bem-feitos pelo pente ou cheios de xuxinhas coloridas. Não tenho lembrança, na infância, do meu cabelo solto. Aliás, lembro-me da primeira vez que usei meu cabelo solto, no aniversário de uma amiga, em que

ela estava completando 15 anos. Na ocasião, usei um produto para diminuir o volume e só assim pude soltá-lo.

Segundo Gomes (2008), a dupla corpo e cabelo sempre estiveram presentes na construção da identidade dos negros e negras desse país, e para os(as) negros(as), ela sempre apresentou motivo de insatisfação. Soltar o meu cabelo era um desejo presente na infância, no entanto, a “[...] monocultura do corpo e do gosto estético” (Gomes, 2017, p. 81), que sustenta a branquitude¹, impedia-me de lidar com ele de forma adequada e respeitosa. Então, aos 14 anos de idade, usei química no cabelo pela primeira vez. No início, a ideia do relaxamento era para tirar o volume e mostrar o tamanho, já que cabelos cacheados tem o fator encolhimento que não permite perceber o seu tamanho real.

O cabelo do negro, visto como “ruim”, é expressão do racismo e da desigualdade racial que recai sobre esse sujeito. Ver o cabelo do negro como cabelo “ruim” e do branco como “bom” expressa um conflito. Por isso, mudar o cabelo pode significar a tentativa do negro de sair do lugar da inferioridade ou a introjeção deste. Pode ainda representar um sentimento de autonomia, expresso nas formas ousadas e criativas de usar o cabelo (Gomes, 2020, p. 29).

Volto à minha infância e destaco a figura do meu pai como aquele que foi meu primeiro professor. Já que este trabalho trata das infâncias e da educação infantil, desejo resgatar a memória do contato com as primeiras letras, no mesão onde meu pai trabalhava reformando sofá. Aos quatro anos, aprendi as letras do alfabeto maiúsculas e minúsculas e já grafava meu nome completo. Quando cheguei à escola, aos cinco anos, numa escola privada, já tinha essas habilidades desenvolvidas. Permaneci nessa escola por quatro anos, depois fui para a escola pública, pois minha família não tinha condições de continuar pagando a mensalidade. Nesse momento, eu já tinha um irmão. Uma das memórias mais fortes que tenho dessa época é o desejo de ser anjo, na missa da escola, no mês mariano. Muito tempo depois, encontrei uma foto onde eu estava entre duas amigas vestidas de anjo e, no meu semblante, um olhar triste. Segundo minha mãe, eu queria tanto ser o anjo que ela resolveu tirar a foto para deixar de recordação. Nessa foto, estou com o cabelo bem curtinho, estilo “Joãozinho”. Realmente eu não tinha o “perfil” para protagonizar aquele personagem, não tinha nem cabelo, nem cor de

¹ A branquitude, segundo Schucman e Conceição (2023, p. 52), “é um termo construído dentro da teoria crítica de raça com o objetivo de enunciar as estruturas sociais que produzem e reproduzem a supremacia branca e o privilégio branco, resultado da expansão colonial. A definição de branquitude não é a mesma para os diferentes estudiosos do campo, já que, para alguns, a branquitude é usada como sinônimo de identidade racial branca, enquanto para outros se trata de uma construção discursiva, uma posição de poder, ou ainda uma ideologia”. No mesmo sentido, Gomes (2017, p. 81) chama a atenção para o fato de que “[...] o racismo não só transforma a branquitude como característica moral a ser atingida, mas também no padrão estético a ser almejado. A branquitude extrapola o ideal moral e estético. Ela integra o campo da percepção social de negros e brancos”.

anjo. Hoje é possível olhar para as infâncias, especialmente as negras, e entender que elas podem ocupar diferentes lugares e que anjos podem ser representados por diferentes cores. Contudo, este pensamento só é possível à medida que acessamos um outro conhecimento, pautado numa educação antirracista e que valorize, acima de tudo, as diferenças. Como educadora negra, hoje entendo que anjo não tem cor e que o fazer pedagógico deve estar atento a estas questões. Por isso mesmo, como adverte Cardoso (2023, p. 96),

Quando pensamos nas instituições educacionais como um lugar das relações, não basta analisar o que fazem com a identidade das crianças negras, com a cultura negra, mas é preciso considerar que elas também contribuem na constituição da identidade racial de crianças brancas e professoras brancas.

Na escola pública, onde concluí a primeira etapa do Ensino Fundamental, carrego a doce lembrança de ter sido a rainha do milho, numa festa junina. Foram distribuídos bilhetes para serem vendidos e a criança que vendesse mais bilhetes seria a garota junina. Pela primeira vez, vejo-me protagonizando um lugar de destaque. Tenho uma lembrança do vestido que usei, onde predominava a cor amarela, e do presente que ganhei por ser a garota junina: um perfume.

Voltando ao ponto sobre o uso de química em meu cabelo, faço uso deste recurso dos quatorze até os trinta e três anos. Com o nascimento do meu segundo filho, no ano de 2013, fiquei impedida de alisá-lo, coisa que fazia impreterivelmente a cada três meses. Apesar de não ter sido uma ação planejada, este foi o primeiro passo para o meu reconhecimento como mulher negra. Nessa época já não lembrava mais como era meu cabelo, no entanto, uma viagem ao litoral revelou-me raízes encaracoladas e pontas alisadas. Quando retornei da viagem, decido fazer um permanente afro, na tentativa de ter cachos em todo cabelo.

Cabelos alisados nos anos 1960 do século XX, afros nos anos 1970, permanente-afro nos anos 1980, relaxamento e alongamentos nos anos 1990, black power estilizado a partir dos anos 2000, no século XXI, o cabelo crespo carrega significados culturais, políticos e sociais importantes e específicos que os classificam e os localizam dentro de um grupo étnico/racial (Gomes, 2020, p. 34).

Nesse sentido e retomando Gomes (2020), começo a olhar para o meu cabelo como marca da minha identidade/história, e é a partir dele que me reconheço como uma mulher negra. Como destaca Souza (2021), no Brasil não nascemos negros, nos tornamos, e o marcador desta tomada de consciência foi o meu cabelo. Para além de assumir e resgatar os cachos, o cabelo me colocou em um lugar de reconstrução de identidade. Novas posturas e comportamentos me levaram a uma tomada de consciência, fizeram-me refletir sobre o meu lugar de educadora negra. Junto com o cabelo veio o batom vermelho, as roupas coloridas, parecia ser um desejo de não mais ficar no anonimato e na invisibilidade.

Enquanto coordenadora pedagógica atuando na educação infantil, passo a ser vista pelas crianças de outra forma. Tornou-se comum ouvir delas: *Tia, você é cheirosa! Tia, seu cabelo é bonito! Tia, seu cabelo é macio! Tia, seu cabelo é cheiroso! Tia, meu cabelo está solto igual ao seu!* Começo a entender o quanto a referência e representatividade são importantes para as crianças nesta faixa etária da educação infantil. Muito mais que uma mulher negra, eu me torno uma educadora negra. Nessa trajetória, me percebo, me reconheço e me reconstruo, ao passo que começo a enxergar as crianças com suas diferentes infâncias presentes no espaço de atuação (creche).

No ano de 2021, participei do documentário “Negras Mulheres”, dirigido por Manoela Paulina, formada em dança pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. A gravação do documentário foi apenas um dos pontos deste lindo projeto. O vídeo, o resultado das nossas conversas online, onde dividimos dores e alegrias de diferentes infâncias, apresentava um ponto em comum: estávamos falando de “infâncias negras” (Gomes; Araújo, 2023). Essa experiência me levou a revisitar minha infância e entender o que por muito tempo eu acreditava ser normal, ou seja, o racismo presente nos espaços onde eu frequentava, especialmente a escola.

No mesmo ano de 2021, recebi o convite de uma estudante de teatro da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Juliana Souza Oliveira, que esteve comigo no documentário *Negras Mulheres*, para participar do seu estágio intitulado “Caixinha negras memórias: uma proposta artístico-pedagógica para o ensino do teatro com mulheres negras”. Mais uma vez, sou convidada a revisitar minha infância e ativo memórias doces, mas também memórias tristes que reafirmam a minha descoberta de mulher negra. Volto a dizer que muitas vezes me senti invisível e não representada.

A cada experiência vivida, ia entendendo o meu papel de educadora negra atuando numa creche; todos os dias, eu me via e me reconhecia naquelas crianças. No entanto, esse olhar e esse reconhecimento se dão numa sociedade branca, de classe e ideologia dominantes branca, de estéticas e comportamentos brancos e de exigências e expectativas brancas (Souza, 1983). Começo a entender que meu papel de educadora negra iria além do trabalho de coordenação pedagógica. Precisaria levar para aquelas crianças referências positivas e para as professoras que eu coordenava uma proposta de educação antirracista. Pinheiro (2023, p. 145) destaca que “o educador, a educadora antirracista é, acima de tudo, uma pessoa consciente de si dentro dos sistemas de opressão que estruturam a nossa sociedade”.

A partir do supracitado despertar dessa consciência, renasce em mim o desejo de voltar para a universidade e de fazer pesquisa. Compreendo que meus sujeitos serão as crianças e que o corpo, a construção da identidade e a importância de uma educação antirracista serão os eixos estruturantes da minha pesquisa. Ao tomar conhecimento do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC), com área de concentração em Relações Étnicas, Gênero e Sociedade, entendo e reconheço meu objeto de pesquisa e como posso colaborar de forma efetiva com a educação do meu município.

Em 2022 começo a cursar a Especialização em “Etnicidades, Educação e (De)Colonialidades”, no Órgão de Educação e Relações Étnicas – ODEERÊ – UESB, e entro em contato com um universo até então desconhecido. Nesse espaço, tenho oportunidade de discutir conceitos como decolonialidade, colonialismo, colonialidade, etnicidade, identidade, grupos étnicos, entre outros. Passo a ter contato com autores e autoras que parecem entender a minha história e o lugar de onde venho. No mesmo ano, colaboro com as atividades do Cantinho do Griô² como contadora de histórias. Ressalto aqui que, em paralelo a essas descobertas, vou adquirindo livros infantis afroreferenciadas, bonecos e bonecas negras e começo a construir um recurso pedagógico que chamo de mala literária itinerante. Essa mala comporta autores e autoras como Kiusam de Oliveira (2020), Rodrigo França (2020), bell hooks (2018), Emicida (2018), Lázaro Ramos (2020), Ana Fátima Cruz (2020), entre outros. A partir desse momento, começo a construir um acervo literário com temáticas do campo das relações étnico-raciais, com foco na educação infantil, e com o objetivo de valorizar e reconhecer a identidade étnico-racial das crianças nessa etapa da educação básica, conforme demonstrado na foto abaixo:

² O Cantinho do Griô é um espaço dedicado às crianças na Semana de Educação da Pertença Afrobrasileira, realizada pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, campus de Jequié, e tem por objetivo contar histórias afro referenciadas para as crianças, inicialmente da comunidade do Pau Ferro – Jequié/BA. Com o passar do tempo, passou a atender, também, crianças e adolescentes das escolas da rede pública e privada do município de Jequié e região. O cantinho é uma extensão do Projeto Erê, vinculado ao Órgão de Educação e Relações Étnicas – ODEERE/UESB.

Conforme Cavalleiro (2023, p. 98), “a escola oferece aos alunos, brancos e negros, oportunidades diferentes para se sentirem aceitos, respeitados e positivamente participantes da sociedade brasileira”. Ainda conforme a pesquisadora, “a existência do preconceito e de discriminação étnicos, dentro da escola, confere à criança negra a incerteza de ser aceita por parte de professores” e, com isso, os processos de exclusão e abandono da criança negra no contexto educacional são produzidos sistematicamente. Ademais, segundo Cavalleiro (2024, p. 14),

[...] o processo de socialização e de educação das crianças pequenas, sem a devida intervenção crítica por parte dos adultos, permite que preconceitos implícitos, atitudes e práticas racistas se enraízem profundamente desde a infância. A capacidade das crianças de absorver e reproduzir preconceitos raciais é significativa e, sem uma orientação adequada, esses preconceitos podem se tornar parte de suas percepções e seus comportamentos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil afirmam que as instituições de educação infantil devem 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 étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (Brasil, 2010, p. 17).

Ou seja, as referidas diretrizes reconhecem que a educação infantil deve ser um espaço de valorização das crianças, que deve reconhecer e valorizar a diversidade étnico-racial que compõe as instituições escolares e assegurar a todas as crianças que suas identidades sejam construídas de forma positiva.

É importante dizer que as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil surgem para atender a demanda da Resolução CNE/CEB nº 5/2009. Esse documento apresenta um direcionamento para que tais diretrizes estejam articuladas com as Diretrizes Nacionais da Educação Básica, que “reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares” (Brasil, 2009, p. 1).

O Artigo 3º da Resolução CNE/CEB nº 5/2009 aponta qual o percurso que a Educação Infantil deve fazer para atender a demanda das crianças pequenas e sua diversidade.

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de

modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (Brasil, 2009, p. 1).

Outro documento importante para educação infantil é o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2013) que apresenta algumas ações consideradas centrais para a construção de uma educação antirracista, entre as quais se destacam:

a) Ampliar o acesso e o atendimento seguindo critérios de qualidade em educação infantil, possibilitando maior inclusão das crianças afrodescendentes; b) Assegurar formação inicial e continuada aos professores e profissionais desse nível de ensino para a incorporação dos conteúdos da cultura afro-brasileira e indígena e o desenvolvimento de uma educação para as relações étnico-raciais; c) Explicitar nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil a importância da implementação de práticas que valorizem a diversidade étnica, religiosa, de gênero e de pessoas com deficiências pelas redes de ensino; d) Implementar nos Programas Nacionais do Livro Didático e Programa Nacional Biblioteca na Escola ações voltadas para as instituições de educação infantil, incluindo livros que possibilitem aos sistemas de ensino trabalhar com referenciais de diferentes culturas, especialmente a negra e a indígena; e) Efetuar ações de pesquisa, desenvolvimento e aquisição de materiais didático-pedagógicos que respeitem e promovam a diversidade, tais como: brinquedos, jogos, especialmente bonecas/os com diferentes características étnico-raciais, de gênero e portadoras de deficiência (Brasil, 2013, p. 49).

Pesquisadores(as) do campo da educação para as relações étnico-raciais chamam atenção para o fato de que as crianças, ainda que bem pequenas, já interiorizam a ideia de uma identidade étnica/racial positiva ou negativamente dependendo das situações ou referências às quais estão expostas (Cavalleiro, 2001, 2014, 2024; Abramowicz; Oliveira; Rodrigues, 2010; Abramowicz; Oliveira, 2012; Rosemberg, 2012; Bento; 2012; Santiago, 2014, 2015). Cavalleiro (2014), por exemplo, demonstrou como as crianças desenvolvem preconceito racial e discriminação entre os 3 e os 5 anos de idade, ou seja, desde muito cedo. Por isso a importância de uma educação infantil referenciada nos valores civilizatórios afro-brasileiros, conforme demandado pela Lei n. 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana ao longo da educação básica, nos sistemas de ensino de nosso país.

Sendo a educação infantil a “primeira etapa da educação básica” (Brasil, 1996), cuja finalidade é o desenvolvimento integral da criança de até os cinco anos de idade, nos seus diferentes aspectos (físico, psicológico, intelectual e social), faz-se necessário “[...] que a história do povo brasileiro seja contada a partir de várias perspectivas, dando visibilidade às diferenças culturais no universo escolar” (Franco, 2020, p. 62). Nesse sentido, segundo Franco, “educar para as relações étnico-raciais se coloca, então, como um dos caminhos para combater o racismo e a discriminação racial presentes na sociedade e, conseqüentemente, no espaço da

educação infantil” (2020, p. 70). É essencial que esse ambiente dedicado às crianças tão pequenas entenda seu papel, acolha as diferentes infâncias e as compreenda por meio de conceitos plurais com especificidades, aproximações, diferenças e pontos comuns.

Não é possível falar de Educação Infantil, de criança, sem destacar o corpo, seus movimentos e todas as histórias que este corpo traz. No caso desta pesquisa, pretendemos enfatizar o corpo negro, posto que, segundo Gomes (2017), ele pode nos falar de processos emancipatórios e libertadores, assim como reguladores e opressores. Para Gomes (2017, p. 97), “somos um corpo no mundo”, somos sujeitos históricos e corpóreos no mundo. Assim sendo, não se faz educação sem considerar este corpo e todas as suas marcas, especialmente quando falamos de corpo negro, que sempre foi sinal de resistência.

Nesta pesquisa, portanto, busca-se responder a seguinte **questão**: *De que maneira as crianças de uma creche localizada no município de Ipiaú-BA se reconhecem e são reconhecidas (ou não) em seu pertencimento étnico-racial e de que forma os repertórios pedagógicos disponíveis nessa instituição contribuem (ou não) para a afirmação de sua identidade étnico-racial?*

Com o intuito de responder a questão acima, traçamos como **objetivo geral** analisar de que maneira as crianças de uma creche localizada no município de Ipiaú/BA se reconhecem e são reconhecidas (ou não) em seu pertencimento étnico-racial e de que forma os repertórios pedagógicos disponíveis nessa instituição contribuem (ou não) para a afirmação de sua identidade étnico-racial.

Definiu-se como **objetivos específicos**: analisar de que forma o espaço educativo da creche contribui para que as crianças negras construam um sentimento de pertencimento étnico-racial a partir dos repertórios pedagógicos disponíveis; identificar e analisar como as educadoras dessas crianças compreendem a perspectiva de uma educação antirracista e de que modo elaboram (ou não) práticas pedagógicas com essa finalidade; analisar, através de intervenções pedagógicas, a percepção das crianças acerca do corpo negro e de como essas percepções enunciam (ou não) aspectos positivos e/ou negativos acerca desse corpo.

A pesquisa fundamenta-se em autores e autoras do campo da educação para as relações étnico-raciais, em especial aqueles(as) que têm como objeto de estudo o campo da educação infantil, com foco nas crianças pequenas e sua capacidade de agência, a exemplo de Nilma Lino Gomes (2011, 2017, 2019, 2020, 2022), Nilma Lino Gomes e Marlene de Araújo (2023), Eliane Cavalheiro (2001, 2014), Bárbara Carine (2023), Cristina Teodoro Trinidad (2011), Fabiana Oliveira (2004), Fúlvia Rosemberg (2012), Maria Aparecida Bento (2012), Flávio Santiago

(2014, 2015), entre outros. São pesquisadores(as) que têm mobilizado, em seus estudos com crianças, a sociologia da infância (Corsaro, 2011) em diálogo com a antropologia da criança (Cohn 2005).

A pesquisa tem uma abordagem qualitativa (Duarte, 2004; Minayo, 2009) por entender que o trabalho com crianças de 3 anos exige do pesquisador um olhar minucioso e cuidadoso, tendo em vista que se trata de um grupo em constante desenvolvimento emocional, cognitivo, motor, afetivo. É preciso considerar que a pesquisa qualitativa trabalha com pessoas e com tudo que elas criam e são capazes de criar, portanto suas opiniões, crenças e valores devem ser respeitadas.

Diante do que a pesquisa qualitativa oferece ao pesquisador, a etnografia foi o método que melhor atendeu ao objetivo desta pesquisa. Segundo Spradley (1979), a principal preocupação na etnografia é com o significado que têm as ações e os eventos para as pessoas ou os grupos estudados. Willian Corsaro (2011), um dos mais importantes estudiosos da infância, defende que a flexibilidade da pesquisa etnográfica atende bem às particularidades das crianças, visto que o percurso da pesquisa pode ser alterado de acordo com as necessidades infantis.

A pesquisa foi realizada em uma creche localizada em um bairro da periferia de Ipiaú – Bahia, em uma turma composta por 20 crianças, com idade de 3 anos, sendo 14 meninas e 06 meninos. Realizou-se observação participante durante cinco meses, no ano de 2024, observando a rotina das crianças desde a chegada até a saída, levando em consideração aspectos como: interação entre as crianças, interação crianças x adultos, o ambiente no qual elas estão inseridas e a forma como este espaço interfere na maneira como as crianças se enxergam nesta fase tão diversa que é a infância. Foram feitas algumas intervenções com as crianças, a partir da contação de histórias, ressaltando-se que todas as histórias escolhidas são afroreferenciadas.

Esta pesquisa pretendeu ouvir as crianças, entendendo todo o protagonismo que elas podem exercer nos espaços que frequentam. Autoras como Gomes e Araújo (2023) chamam atenção para a importância de permitir que as crianças falem sobre si e que sejam protagonistas de suas próprias histórias. Nesse sentido, a pesquisa etnográfica chama atenção para a ênfase no processo, naquilo que está acontecendo, e não no produto ou resultados finais.

Nunes (2016), em seu artigo *Cadê as crianças negras que estão aqui?: o racismo (não) comeu*, nos apresenta uma reflexão acerca da representação da criança negra brasileira e nos convida a refletir sobre outros pontos de vista, não apenas sob o viés da exclusão e discriminação. A autora nos apresenta pesquisas que buscam analisar a criança negra a partir

da sociologia da infância. Autores(as) como Oliveira (2004), Trinidad (2011), Gaudio (2013) e Santiago (2014) reivindicam um olhar mais atencioso para as crianças, permitindo que elas falem por si, ou seja, escutando-as.

A presente pesquisa encontra-se organizada, além desta introdução, em três capítulos e as conclusões. No primeiro capítulo, intitulado “*Metodologia: os caminhos da pesquisa*”, situa-se a abordagem e o tipo de pesquisa, as técnicas utilizadas para a produção dos dados, a caracterização dos sujeitos e do campo da pesquisa e a técnica utilizada para a organização e análise dos dados.

No segundo capítulo, intitulado “*A política de educação infantil no Brasil: breves considerações*”, recupera-se, mesmo que de forma breve, a construção das políticas de educação infantil, em nosso país, a partir da Constituição Federal de 1988, que a reconhece como primeira etapa da educação básica. Apresentamos, ademais, algumas pesquisas que tiveram como objeto de estudo as relações étnico-raciais no contexto da educação infantil, que já apontavam para os efeitos e consequências do racismo na construção da identidade das crianças, em especial das negras.

O terceiro capítulo, “*Educação e antirracismo na Creche municipal Lindóia de Araújo*”, é dedicado à análise e interpretação dos dados. Nele, a partir da pesquisa de campo, analisamos como o educativo da creche em questão contribui para que as crianças negras construam um sentimento de pertencimento étnico-racial, como as educadoras compreendem a perspectiva de uma educação antirracista e de que modo elaboram (ou não) práticas pedagógicas com essa finalidade; são analisadas, também, as intervenções pedagógicas realizadas pela pesquisadora junto às crianças. Por fim, nas *conclusões*, situamos os principais achados da pesquisa.

1 METODOLOGIA: OS CAMINHOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentam-se os procedimentos metodológicos adotados para a construção da presente pesquisa. Especificamente, situa-se a abordagem e o tipo de pesquisa, as técnicas utilizadas para a produção dos dados, a caracterização dos sujeitos e do campo da pesquisa e a técnica utilizada para a organização e análise dos dados.

1.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA QUANTO AO TIPO E TÉCNICAS UTILIZADAS NA PRODUÇÃO DOS DADOS

Minayo (2009, p. 16) afirma que “a metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do/a pesquisador(a) (sua experiência, sua capacidade crítica e sua sensibilidade). O método científico articula a “teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade” (Minayo, 2009, p. 15).

O caminho escolhido para este percurso se deu pela pesquisa qualitativa, pois o trabalho com crianças de 3 anos exige do pesquisador um olhar minucioso e cuidadoso, tendo em vista que se trata de um grupo em constante desenvolvimento emocional, cognitivo, motor e afetivo, como já referido. Ademais, a abordagem de pesquisa de natureza qualitativa

[...] envolve o uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos – estudo de casos; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais/registros de campo; históricos interativos e visuais – que descrevem momentos significativos rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos. Portanto, os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance (Denzin; Lincoln *et al.* 2006, p. 17).

É preciso considerar que a pesquisa qualitativa trabalha com pessoas e com tudo que elas criam e são capazes de criar, portanto suas opiniões, crenças e valores devem ser respeitadas. Segundo Minayo (2009), os sujeitos da pesquisa são como atores sociais que trazem consigo uma história de vida, suas falas são reveladoras, cheias de normas e valores.

Duarte (2004) salienta que a pesquisa qualitativa é traduzida por tudo aquilo que não é mensurável, pois a realidade e o sujeito são elementos indissociáveis. Assim sendo, quando se trata do sujeito, levam-se em consideração seus traços subjetivos e suas particularidades, sendo que tais pormenores não podem ser traduzidos em números quantificáveis.

A pesquisa qualitativa é interpretativa e utiliza-se de múltiplas fontes, além de diferentes

estratégias e procedimentos, sendo os mais utilizados a observação, as entrevistas e a análise documental. Por isso, segundo Chizzotti (2008, p. 28), “a análise, a discussão e interpretação dos resultados envolvem a identificação de padrões recorrentes e sua comparação com a literatura e o referencial teórico”. No mesmo sentido, conforme Mattar e Ramos (2021, p. 132), a pesquisa qualitativa “procura gerar uma compreensão holística dos fenômenos estudados” e, com essa finalidade, adota “[...] multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, [...] procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles” (Chizzotti, 2008, p. 28).

Minayo e Sanches (1993) afirmam que “há vários métodos e técnicas de análise do material qualitativo”. Esta pesquisa configura-se como uma pesquisa do tipo *descritiva*” (Gil, 2012). Conforme Mattar e Ramos (2021, p. 119), “as pesquisas descritivas propõem-se em descrever situações e eventos”, de forma a privilegiar a perspectiva dos sujeitos da pesquisa sobre uma diversidade de questões, no caso desta pesquisa, *as crianças* de uma instituição de educação infantil, localizada no município de Ipiaú-BA, e *as educadoras* desta mesma instituição.

Em sua discussão sobre as possibilidades de uma Antropologia da Criança, Cohn (2005, p. 08) nos apresenta os seguintes questionamentos: “O que é criança? O que é ser criança? Como vivem e pensam as crianças? O que significa a infância? Quando ela acaba?”. Estas são perguntas nada fáceis de serem respondidas, mesmo se partirmos da ideia de que as crianças estão por toda parte, que todos nós um dia fomos crianças ou ainda que a infância é uma fase da vida vivenciada por todo ser humano. É preciso entender a complexibilidade desta fase, considerando que não se trata apenas de momento determinado por questões biológicas. Muitas vezes transitamos por uma visão romântica do que seja criança e infância, sem considerar, especialmente, o lugar que elas ocupam na sociedade.

Segundo Cohn (2005, p. 8), “se quisermos realmente responder estas questões, precisamos entender o universo infantil e não o que esperamos que ele nos ofereça. Precisamos nos tornar capazes de entender a criança e o seu mundo a partir do seu próprio ponto de vista”. Nesse sentido, a antropologia da criança traz grandes contribuições para os estudos feitos com crianças, posto que nos possibilita compreender o contexto social e cultural nos quais as crianças estão inseridas e as suas visões de mundo, ou seja, suas agências.

Uma das principais contribuições da antropologia da criança para este trabalho é nos fornecer um modelo que nos permite entender a criança por si mesma. A *etnografia* é o método de coleta de dados escolhido para este trabalho porque nos permite uma observação direta, neste

caso das crianças, dos seus fazeres e uma compreensão do seu ponto de vista. Segundo Araújo e Gomes (2023, p. 18), “as crianças sabem sobre si”. É assim que pretendemos traçar o nosso caminho metodológico, entendendo que as pesquisas devem permitir que as crianças falem sobre si e sejam protagonistas de suas próprias histórias.

Considerando as diferentes infâncias presentes no espaço da pesquisa e por se tratar de crianças de três anos, foi feita uma *observação participante*, considerando que é a técnica que melhor atende às demandas dos sujeitos pesquisados, além de proporcionar maior profundidade na compreensão do que está sendo investigado. Para estabelecer uma relação de confiabilidade entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados (neste caso as crianças), buscamos uma maior integração e aproximação entre os envolvidos durante a pesquisa.

Sobre a observação participante, é importante destacar que é uma técnica que exige um contato face a face do pesquisador com seu sujeito de estudo e deverá ter uma profundidade e amplitude para que alcance o objetivo desejado. Segundo Lima (2008), a observação exige que o pesquisador utilize todos os seus cinco sentidos para examinar uma realidade a ser investigada, seja ela uma comunidade, uma vila, uma empresa, um grupo, um fato ou fenômeno, etc.

Para Clifford (2002), a observação participante serve como uma fórmula para o contínuo vaivém entre o “interior” e o “exterior” dos acontecimentos: de um lado, captando o sentido de ocorrências e gestos específicos, através da empatia; de outro, dá um passo atrás, para situar esses significados em contextos mais amplos.

As observações foram realizadas no período de maio a outubro de 2024. As crianças foram observadas desde a sua chegada à creche até a sua saída. De acordo com Cohn (2005, p. 45), “a observação participante pode ser complementada com outros recursos, tais como coletas de desenhos e histórias elaboradas pelas crianças e registros audiovisuais”. Nesse contexto, o *diário de bordo* foi um dos instrumentos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa, e através dele foi possível registrar as percepções diárias, conversas informais, expressões faciais, reações, comportamentos, brincadeiras e tudo que as crianças são capazes de produzir no espaço de interação, neste caso, a creche.

Além das observações e registros, foram feitas algumas *intervenções* a partir da contação de histórias. Saliento aqui que a primeira intervenção se deu a partir de uma necessidade imposta pelo campo. Em uma das observações, a professora estava trabalhando com a história de Cinderela. Diante daquele cenário, em que era apresentada a história de uma princesa branca, lembrei-me do livro “Cinderela e o baile dela”, de Janaina Tokitaka, e

perguntei à professora se poderia contar uma história para as crianças. Diante da afirmativa da professora, contei a história citada e realizei algumas atividades.

A contação de história e a construção de uma mala itinerante me colocou no lugar de buscar novos caminhos e mostrar outras possibilidades para as crianças pequenas. Portanto, as intervenções realizadas nesta pesquisa ocorreram através da contação de histórias.

A primeira contação de história, realizada em dezoito de julho de 2024, como já referido, foi “Cinderela e o baile dela”, de autoria de Janaina Tokitaka (2020), e teve como objetivo mostrar uma outra versão do conto clássico Cinderela. Foram feitas as seguintes proposições: Comparação das duas histórias, dos personagens e do desfecho, identificação de semelhanças e diferenças entre as duas histórias, proposição de uma festa dançante com as crianças, permitindo-se que meninos e meninas se vestissem de príncipes e princesas e produzissem um desenho da sua própria festa.

A segunda contação de história, realizada no dia vinte e sete de agosto de 2024, intitulada “A pele que eu tenho” de bell hooks (2022), tinha como objetivos: apresentar para as crianças uma narrativa que contemplasse os diferentes tons de pele; entender como as crianças se reconhecem; apresentar uma ideia positiva sobre nossas diferenças, a partir de uma história afrorreferenciada. Foram feitas as seguintes proposições: iniciar a contação da história perguntando se sabiam o que é pele; para que ela serve; apresentar música MPBIA – Qual a cor de sua pele; depois de ouvir a canção, perguntar a cor da pele de cada um; mostrar imagens de crianças com diferentes tons de pele; oferecer o desenho do contorno do corpo humano e pedir que cada criança pinte de acordo com o tom da sua pele; distribuir giz de cera de diferentes tons de pele; oferecer massa de modelar de diferentes tons de pele para que cada criança construa um corpo parecido com o seu.

A terceira contação, “Espelho, espelho meu! Onde é que minha cor se escondeu?”, de Tânia Alves, foi realizada em 28 de agosto de 2024 e buscou compreender como as crianças elaboram sentidos acerca do seu pertencimento étnico-racial. Foram utilizadas as seguintes ações: perguntar como são as histórias que eles conhecem, quais são suas histórias preferidas, como são as pessoas das histórias, qual a cor das pessoas das histórias. Contar a história usando espelhos; pedir que as crianças se olhem no espelho e se observem; brincar de jogo da memória com fotos das crianças; criar bonequinhos com massinha de diferentes tons de pele; construir cartaz: espelho, espelho meu! Minha cor, enfim apareceu! Carimbar as mãos com diferentes cores.

A quarta intervenção, realizada no dia três de setembro de 2024, se deu a partir do livro “Amoras”, de Emicida. O objetivo desta atividade foi apresentar às crianças uma história contada pelo pai de uma criança negra, destacando elementos positivos da estética e cultura afro-brasileira. Foram realizados os seguintes procedimentos: contação da história Amora, de Emicida; degustar amoras; falar sobre Emicida, que escreveu o livro para sua filha Estela (Relação pai x filha); assistir ao vídeo do livro Amoras, ouvir a canção Mundo Bitá e Emicida – O amor é tudo de bom; destacar as pessoas que aparecem na história (Zumbi, Malcolm X, Obatalá, Martin Luther King).

A quinta intervenção, realizada no dia cinco de setembro de 2024, teve como ponto de partida “Meu Crespo é de Rainha”, de bell hooks. Teve como objetivo apresentar a estética negra a partir dos diferentes tipos de cabelo; valorizar o cabelo das crianças, destacando a beleza de cada um. As proposições foram: contar a história, apresentar a canção de MPBIA - O meu cabelo; convidar algumas funcionárias da creche com cabelos diferentes, coroá-las e falar da beleza de cada uma; construir coroas com as crianças; colocar adereços nos cabelos das crianças; apresentar o pente garfo.

Esta pesquisa transita pelas infâncias e me fez revisitar minha própria infância. Ela me permitiu olhar para as crianças e as infâncias presentes no campo de pesquisa com um olhar sensível e com o desejo de que todas as crianças, especialmente as negras, tenham a primeira experiência em espaços de educação formal cheio de afetos, respeito e trocas.

1.2 CARACTERIZAÇÕES DE IPIAÚ, DA INSTITUIÇÃO CAMPO E DOS SUJEITOS/INTERLOCUTORES DA PESQUISA

A creche onde foi realizada esta pesquisa está situada na Rua São José, número 225, bairro Euclides Neto, em Ipiaú, Bahia. Ipiaú, também conhecida como cidade modelo, está localizada no interior da Bahia e, segundo dados do IBGE de 2024, tem uma população de 42.507 habitantes. A cidade já foi uma importante produtora de cacau da Bahia, sendo responsável por 49% do PIB baiano, trazendo muito lucro para a região.

Nos anos de 1990, com a praga da vassoura de bruxa, a cacauicultura acabou perdendo destaque na economia. Diante da crise cacauera, observa-se que o município buscou outros caminhos para sua economia. A presença de duas fábricas de polpa de frutas é o exemplo desta mudança, e a extração de níquel vem mudando o cenário da cidade, atraindo pessoas de outras partes do país e do mundo, além de imprimir outras características ao comércio local, atraindo lojas e novos estabelecimentos comerciais. Nos últimos anos, a cidade também vem sendo

conhecida por realizar um dos maiores festejos juninos da Bahia, a festa de São Pedro, que trouxe muita visibilidade para o município e movimentou o comércio.

O bairro onde está situada a creche, *lócus* da pesquisa, é um dos mais populosos da cidade. Seu nome é em homenagem ao grande escritor Euclides Neto. O bairro onde a creche situa-se é conhecido popularmente como Bairro Novo. Trata-se de um bairro periférico que se destaca na cidade. O comércio local conta com mercadinhos, padaria, farmácia, lojas de roupas, além de uma agência do INSS. Em seus aspectos religiosos, é possível constatar a presença de uma Igreja Católica (segunda paróquia da cidade), igrejas evangélicas e terreiros de candomblé. Ressalto aqui que o terreiro mais conhecido e mais frequentado da cidade está localizado neste bairro. Verificou-se a presença de duas equipes de saúde da família, duas pequenas creches, uma escola de educação infantil (4 e 5 anos), uma escola que atende aos anos iniciais do ensino fundamental e outra escola que atende aos anos finais do ensino fundamental (Militarizado).

Considerando o tema desta pesquisa, a creche foi escolhida por se tratar de um espaço com muitas possibilidades para a investigação e coleta de dados. Inicialmente, ela foi chamada de Creche Adélia Muniz Fernandes, fundada no dia 1º de janeiro de 1997, nome conferido em homenagem à primeira dama da época. A ideia principal era atender às crianças moradoras do Bairro Euclides Neto e demais adjacências, “com intencionalidade de oferecer educação, alimentação e atendimento em higiene e saúde, pois se entendia que suas famílias carentes e trabalhadoras não podiam proporcionar-lhes esses cuidados básicos” (Projeto Político Pedagógico, 2023/2024, p. 9).

Com o passar de alguns anos, este pensamento remoto foi dando lugar a um novo conceito, respaldando-se em uma visão mais ampla denominada educar, cuidar e brincar. Compreendendo que a indissociabilidade entre educar, cuidar e brincar significa a promoção de uma ação pedagógica respaldada em uma visão integrada acerca do desenvolvimento infantil respeitando as peculiaridades de cada criança e oportunizando situações de aprendizagem significativas e prazerosas. Hoje a instituição através de uma ação educativa planejada busca a interação social das crianças atendidas, aprimorando e renovando sua proposta pedagógica, revendo e aplicando seu Projeto Político Pedagógico dentro da realidade socioeconômica e cultural ao qual estamos inseridos” (Projeto Político Pedagógico, 2023/2024, p. 9).

Inicialmente, o documento que rege o campo de pesquisa nos revela uma visão de criança como um sujeito que necessita de cuidados, por entender que sua família não seria capaz de provê-la e para tanto ela oferece uma educação de caráter assistencialista. Após algumas reformulações, o Projeto Político Pedagógico traz para o centro do trabalho o trinômio cuidar/educar/brincar. Apesar de mencionar as interações e o desenvolvimento infantil, o

documento ainda não deixa explícito de que forma essa interação social acontece, considerando que esta criança é um sujeito social.

Ainda sobre o campo de pesquisa, no ano de 2015, a creche teve seu nome alterado, passando a se chamar Creche Municipal Lindóia Araújo Lopes da Silva. Essa mudança se deu para atender a Lei nº 2.221 de 16 de novembro de 2015, artigo 9º. Desde 2022, a creche é gerida pela mesma pessoa que também exerce funções pedagógicas, atende a 90 crianças de 01 ano e 07 meses a 03 anos e 11 meses completos até 31 de março do ano da matrícula.

O primeiro contato com a gestora da creche se deu por telefone, onde marcamos um dia para minha visita. No dia 08 de abril de 2024, estive na creche pela primeira vez; fui muito bem recepcionada pela diretora e apresentada a toda equipe como uma *estagiária* que faria a pesquisa de mestrado ali. O segundo encontro se deu no momento de planejamento entre a diretora e as quatro professoras que compõem o corpo docente. Das quatro, apenas uma é concursada, com mais de 30 anos de exercício do magistério, enquanto as outras três são funcionárias contratadas após um processo seletivo.

Neste segundo encontro, apresentei-me como uma pessoa que estava ali como observadora e que o foco seriam as crianças. Salientei que não estava ali para pontuar o que estava certo ou errado, apenas observar o dia-a-dia da creche e como as crianças respondiam ao trabalho que era proposto. Apresentei meu projeto em slide e fui falando da minha trajetória como mulher negra, que também se tornou uma educadora negra através de uma experiência pessoal (transição capilar). Nesse encontro, distribui folhas de papel com as seguintes questões: Quem sou eu? Quem são as crianças que eu trabalho? As interlocutoras me pediram para responder as questões em casa e me entregar depois, pois segundo elas precisavam parar para pensar no que iam escrever. Insisti dizendo que era para responder a primeira coisa que viesse à cabeça, mas a diretora interferiu pedindo que me entregassem depois.

Durante o encontro, percebi que minha fala e o tema do meu projeto trouxeram à tona algumas memórias da infância das professoras participantes, a maioria dolorosas, especialmente quanto falavam de estética, do cabelo e do como o racismo impactou as suas subjetividades e identidades. Como já chamou a atenção Gomes (2003, p. 80), “o cabelo crespo é um dos argumentos usados para retirar o negro do lugar da beleza”. Por questões éticas, daremos nomes fictícios a essas professoras, cujas narrativas estarão transcritas a seguir.

Meu pai morreu e minha mãe ficou sozinha, como ela não tinha como pentear meu cabelo porque trabalhava fora, cortava Joãozinho, meu irmão tinha cabelo bom e eu e minha irmã cabelo ruim (Violeta, maio, 2024).

Meu cabelo só andava curtinho, minha mãe tem cabelo bom, liso, só uma irmã puxou a ela, o resto tudo tem cabelo ruim, tive muito piolho e seborreia, então tive que cortar o cabelo curto (Margarida, maio, 2024).

Sempre usei meu cabelo liso (com relaxamento), tenho parentes descendentes de índio, meu marido tem cabelo bom, minhas filhas, um tem cabelo mais molinho, a outra cacheado. Uma sempre gostou do cabelo natural, mas eu sempre fazia penteados, só no dia que lavava deixava solto. Caí na besteira de alisar o cabelo de uma das filhas, a outra acabou alisando também. Elas se arrependeram. Hoje as duas usam cabelos cacheados, minhas netas também. Só eu não consigo, sempre usei assim, nunca tive referências. Minha neta vê meu cabelo e fala: Seu cabelo é liso, não é vovó? (Rosa, maio, 2024).

Minha mãe nunca deixou a gente usar química, tenho uma irmã que parece índia, meu avô era índio, pegado no mato. Já usei química, mas foi por pouco tempo, gosto do meu cabelo cacheado (Azaléia, maio, 2024).

Gostava do meu cabelo natural, mas fui na onda de algumas pessoas que diziam que eu deveria escovar para ficar mais formal, combinava mais comigo. Sua presença me fez mexer com coisas lá atrás. Minha filha é ruiva, tem cabelo vermelho, sempre incentivei para ela deixar natural, mas quando ficou maior quis deixar liso. As pessoas perguntam quem é o pai da minha filha, porque meu ex-companheiro, pai dela é um homem negro. Minha filha tem pele clara, cabelo ruivo, ruim, nariz de panela, as pessoas achavam que eu pintava o cabelo dela, fui julgada várias vezes. Quando ela nasceu a enfermeira lavou bastante a cabeça achando que era sangue (Girassol, maio, 2024).

Minha filha usa o cabelo cacheado, ela demora um tempão arrumando, mas fica todo cacheadinho, fica lindo. Ela não quer saber de relaxar (Violeta, maio, 2024).

Trata-se de quatro professoras regentes de classe na creche onde foi realizada a pesquisa. Das quatro, apenas uma é efetiva e já exerce o magistério há 31 anos. As outras três foram selecionadas em um processo seletivo e fazem parte do quadro docente da creche há dois anos. As três professoras que trabalham em regime de contrato já tiveram experiências em outras escolas da rede municipal, também com contrato temporário. Durante a nossa conversa, foi possível perceber um certo receio ao se referir ao tom de pele das crianças. Foram usadas expressões como: “aquele moreninho”, “mais escurinho”, “moreno”.

Quadro 1 – Caracterização das educadoras da creche

Nome	Formação	Tempo de exercício do magistério	Tempo que leciona na creche	Regime de trabalho	Cor/raça
Violeta	Pedagogia, com Especialização em Coordenação e Gestão	20 anos	2 anos	Contratada	Parda
Margarida	Pedagogia, com Especialização em Educação Inclusiva (em curso)	10 anos	2 anos	Contratada	Parda
Rosa	Pedagogia e História (2ª graduação); Especialização em Atendimento Educacional Especializado	31 anos	8 anos	Efetiva	Preta
Azaleia	Letras e Pedagogia (2ª graduação)	10 anos	1 ano	Contratada	Parda

Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados coletados em campo (2024).

As três professoras que se declararam pardas enfatizaram que é assim que está na certidão de nascimento. A única professora que se declarou preta também afirmou que em sua certidão consta “parda”, mas ela se considera negra, apesar de não ter o cabelo natural.

O terceiro momento foi uma reunião de pais com a turma na qual faria as observações. A diretora iniciou o encontro com o texto Teoria da Pipoca, intitulado “Cada criança é única, tem seu tempo”. A professora da turma manifestou a satisfação em tê-los na creche e a importância de estar perto dos filhos. Agradeceu a confiança e disse que as portas estariam abertas para recebê-los. A diretora prosseguiu dizendo que gostaria de saber o que os responsáveis estavam achando da creche e que precisam caminhar juntos.

Vocês precisam ensinar os filhos que existe uma maneira de agir, existem regras. Dedique tempo para seus filhos. Qual filho vocês querem para o futuro? A responsabilidade é da família. Olhem os filhos com carinho. O olhar da família é mais importante que o olhar da creche. Estou implorando o cuidado, funções da família. Quando a família deixa de fazer, eles não se sentem importantes (Diário de bordo, 14/05/2024).

Logo em seguida, apresentei-me, falei da minha pesquisa e do meu projeto. Deixei explícito que era uma decisão dos responsáveis participar ou não da pesquisa, que ela já havia sido autorizada pela Secretária de Educação do município e que eles assinariam um documento autorizando as crianças a participarem da pesquisa. Uma das pessoas presentes perguntou quanto tempo eu ficaria na creche e se eles saberiam o resultado da pesquisa. Expliquei que minha permanência duraria de 3 a 4 meses e que o resultado ficaria disponível para toda

comunidade. A diretora finalizou a reunião entregando um cartãozinho e a professora pediu para conversar individualmente com alguns presentes.

Iniciei as minhas observações no dia 28 de maio de 2024. Cheguei bem cedinho à creche para entender como era a chegada das crianças. Combinei com a professora de ir às terças e quintas-feiras e passava o dia inteiro na creche. As crianças eram recebidas no portão por agente de portaria e eram encaminhadas até a sala de referência. Algumas ainda choravam ao chegar e o porteiro recebeu uma delas dizendo: “*Chora não! Coisa feia!*” Outra criança que também chegou chorando ouviu de sua mãe: “*Para de chorar, senão vai apanhar!*”. Essa criança chorou muito e foi acolhida pela diretora que a pegou no colo e levou até a sala de referência.

Em relação à rotina da sala, no primeiro momento, a professora distribui brinquedos ou coloca vídeo. Logo em seguida, as crianças foram direcionadas ao refeitório, onde é servido o café da manhã. As crianças foram divididas em dois grupos porque o espaço não comporta todas as crianças de uma única vez. No retorno à sala de referência, a professora, geralmente, faz rodinha, oração e fala sobre o tema/assunto que será trabalhado, depois distribui brinquedos. O próximo passo é o almoço, e enquanto as crianças saem para o refeitório, uma agente de limpeza higieniza a sala de referência e arruma os colchonetes no chão. Depois do almoço, as crianças são encaminhadas para o banheiro para lavar as mãos e fazerem “xixi”. Elas dormem em torno de uma hora e trinta minutos, acordam e já são encaminhadas para o banho e depois lancham. Nesse intervalo entre a arrumação das crianças, a professora distribui brinquedos ou liga a TV, que eles chamam de *cineminha*. Em alguns momentos, as crianças executam atividades pedagógicas. Durante as minhas observações, vi muito pouco as crianças brincando na área externa, que por sinal é pequena e não é coberta.

Outro espaço pouco usado é a entrada da creche, onde tem um pula-pula, um pequeno escorregador e alguns balanços. As crianças usufruem muito pouco desses brinquedos. Vale ressaltar que a creche funciona numa casa adaptada, sendo que a entrada é uma garagem. Logo que adentramos ao ambiente, verifica-se um espaço onde funciona o refeitório, um pequeno quarto que é utilizado como secretaria, com um pequeno banheiro para os funcionários, que também serve de depósito; mais dois quartos que funcionam como sala de referência para crianças do maternal I, A e B, além de pequena área com mesa, lavanderia e a cozinha. Foram construídos mais dois espaços que servem como sala de referência para as turmas do maternal II, A e B: são dois banheiros utilizados pelas crianças, sem nenhuma adaptação, com dois chuveiros, que são utilizados por todas as crianças da creche. Por vezes, as crianças ficaram sem tomar banho por falta de água.

A turma escolhida para realizar as observações era composta por 23 crianças matriculadas, mas apenas 20 continuavam frequentando. São 14 meninas e 6 meninos, cuja turma é intitulada *Maternal II*, composta por crianças de 03 anos, algumas já completando 04 anos e encerrando a etapa de creche. São crianças negras com diferentes tonalidades de pele, cabelos crespos, cacheados e uma criança filha de cigana com pai “brasileiro”; a mãe desta criança foi criada por um casal de “brasileiros”. Outro dado curioso é a presença de duas duplas de gêmeas idênticas.

Ao analisar a ficha de matrícula onde consta um campo Raça/Cor, observei que nas mais antigas constam as opções para marcar: *branca, preta, parda, amarela e indígena*. Nas mais atuais, já consta o espaço para ser preenchido; outro dado importante é que nas fichas mais recentes já não consta o campo para religião. No entanto, todas as fichas com o espaço para marcar a pertença religiosa das crianças encontravam-se em branco, sem preenchimento. Das vinte crianças matriculadas nesta turma, seis responsáveis declararam que a criança era parda, doze não responderam a este campo e apenas um responsável declarou que a criança era negra.

Nem sempre sou eu que faço a ficha de matrícula, às vezes quem está preenchendo não pergunta. Sobre a religião ninguém responde, aqueles que são de religiões de matrizes africanas não falam por receio de discriminação”. Quem se declarou negro? Logo ele que não é tão negro assim? (Gestora – Girassol, Diário de campo, 24/09/24).

A turma é regida por uma professora concursada que atua no município de Ipiaú há 31 anos e já leciona nessa creche há oito anos, uma mulher negra retinta, de cabelos sempre escovados. Em uma de nossas conversas se identificou como morena, mas disse que sua pele era preta e que nem sabia se podia dizer assim. Além da professora regente, atuam nessa turma duas auxiliares. Inicialmente, uma estudante de Letras, que havia sido contratada por um programa em parceria entre a Universidade do Estado da Bahia, UNEB – Campus XXI e o município de Ipiaú. Trata-se de uma mulher de meia idade, de pele clara e cabelos lisos. Durante as observações, o contrato desta estagiária foi encerrado e a turma recebeu outra monitora, agora estudante do Ensino Médio. A turma conta com duas monitoras e uma professora. Ambas interagem pouco com as crianças; assumem, na maioria das vezes, o papel de observadoras ou daquela pessoa que precisa controlar as crianças para manter a ordem.

O documento que rege a creche é o Projeto Político Pedagógico (PPP), o qual traz logo no início as seguintes definições:

É Projeto – porque reúne propostas de ação concreta a executar durante determinado período de tempo. É Político – por considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e

coletivamente na sociedade, modificando os rumos que ela vai seguir. É Pedagógico porque define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem (Projeto Político Pedagógico – Creche Lindóia, 2023, p. 5).

Trata-se de um documento de trinta e cinco páginas que contém vários anexos: plano anual e matriz curricular, plano diário e rotina, portaria de matrícula e calendário letivo, projetos a serem desenvolvidos e protocolo de segurança, tendo sido elaborado a partir de documentos como BNCC, DCRB e DCRI.

Nossas atividades estão embasadas nas Metodologias Ativas que têm como protagonista o educando e o aprender fazer, fazendo e o aprender autônomo por meio das experimentações, interações. Nossas fontes curriculares de estudos e implementações estão embasadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no Documento Referencial da Bahia (DCRB) e no Documento Curricular Referencial de Ipiáú (DCRI) (Projeto Político Pedagógico Creche Municipal Lindóia Araújo Lopes da Silva, 2023, p. 13-14).

Em alguns momentos, no PPP, apresenta-se o termo pluralidade, mas não fica explícito de que forma será trabalhada essa pluralidade. Outra característica que chama atenção é o fato das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 não serem citadas neste documento, o que, conseqüentemente, revela uma ausência no trabalho com as culturas afro-brasileira, africana e indígena. Não foi encontrada nenhuma orientação para o trabalho com o tema das relações étnico-raciais. Um de seus objetivos diz: valorizar a história de cada um a partir do convívio social. Contudo, como é possível valorizar a história de cada um sem trazer para o centro do trabalho a nossa origem africana? O ensino de história e culturas africanas e afro-brasileiras não é mais uma questão opcional, mas uma obrigatoriedade respaldada pela lei, que exige das instituições adequações, estudo e formação para que o trabalho seja realizado de forma estruturada.

Quando perguntado às professoras da instituição sobre o conhecimento de alguns documentos que regem a educação brasileira, foi unânime a resposta: nenhuma das quatro professoras tinha conhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e cultura Afro-Brasileira e Africana. Outro documento ainda não conhecido pelas educadoras da creche são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, apenas uma educadora relatou ter conhecimento. Este documento estabelece que a “identidade étnica, assim como a língua materna”, é elemento de constituição da criança.

Por isso reafirmamos que a valorização da diversidade étnico-racial deve estar no centro dos documentos que compõem as instituições de ensino, não como uma expressão de boa

vontade de agentes componentes destes espaços, como coordenadores pedagógicos, gestores, secretários de educação, mas sim deve ser pensado como um direito da criança que ali está sendo atendida. Ou seja, a partir da regulamentação, serão necessárias ações que promovam atividades que garantam o pleno desenvolvimento de sua identidade.

Contudo, nenhum projeto ou intervenção contido no Projeto Político Pedagógico levou em consideração o fato de a instituição atender majoritariamente crianças negras, suas ações ainda estão pautadas no currículo e numa matriz pedagógica eurocentrada que continuam reproduzindo o discurso dos colonizadores. O seu plano de ação intitulado “Projeto Identidade Pessoal e Cultural” está pautado nas datas comemorativas, em nenhum momento considera a criança como um ser cultural e produtor de cultura. É um documento que não faz referência às expressões culturais africanas, afro-brasileiras e indígenas. Durante todo o período letivo, faz referência, apenas, ao mês de abril e à comemoração ao “dia do índio”, e não faz nenhuma referência à cultura africana ou afro-brasileira ou outras manifestações culturais.

A escolha pela creche como campo de pesquisa se deu por entender que é um espaço pouco pesquisado e por fazer parte do meu universo profissional. No Brasil, ainda é muito recente a pesquisa com crianças da Educação Infantil, especialmente em creches. Autoras como Gomes e Araújo (2023) chamam a atenção para a importância de permitir que as crianças falem sobre si e que sejam protagonistas de suas próprias vidas. As crianças participantes desta pesquisa foram observadas em suas atividades diárias; a partir das contações de histórias, elas foram ouvidas e colocadas no centro do processo.

2 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: BREVES CONSIDERAÇÕES

O Brasil tem um histórico de não reconhecimento da criança como ser social e de direitos. A discriminação das crianças e a persistente negação de seus direitos traz como consequência o aprofundamento da exclusão social. O Preâmbulo da Declaração das Nações Unidas afirma que a humanidade deve às crianças o melhor de seus esforços.

Embora a Educação Infantil tenha mais de um século de história como cuidado e educação extradomiciliar, somente nos últimos anos foi reconhecida como direito da criança, como dever do Estado e como primeira etapa da Educação Básica. A Constituição Federal Brasileira de 1988 – CF/88, em seu artigo 227, determina 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, p. 132).

A CF/88 é um marco documental que coloca a educação da criança como dever do Estado, ao qual compete formular políticas, implementar programas e viabilizar recursos que garantam à criança desenvolvimento integral e vida plena, de forma que complemente a ação da família. Neste sentido, cabe ainda dizer que a CF/88 serve de referência para as políticas sociais contemporâneas, pois, pela primeira vez, a educação de crianças de até sete anos é tratada como direito.

O reconhecimento da educação infantil, particularmente o da creche, como instituição pública no âmbito da educação foi sancionado pela constituição federal de 1988, denominada “constituição cidadã” que, além de restabelecimento da ordem democrática, conferiu direitos a segmentos sociais negligenciados até então: mulheres, os/as negros/as, os/as indígenas, os/as portadores/as de necessidades especiais, as idosas, as crianças e os adolescentes passaram a receber atenção especial. Além disso reconheceu o país como pluri-racial e multilinguístico, incorporando o aporte de negros/as e indígenas ao patrimônio nacional (Rosemberg, 2012, p. 18).

Já no ano de 1990, dois outros documentos reafirmam o direito à educação às crianças: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Tailândia, 1990, Unesco, ressaltando quatro eixos de aprendizagem: valores, atitudes, conhecimento e habilidades. A perspectiva trazida na Declaração Mundial parte do entendimento que os quatro eixos são fundamentais para a aprendizagem, ou seja, à medida que a criança acessa o conhecimento, defende-se que ela seja capaz de saber fazer, ao mesmo tempo que demonstra o desejo de fazer, desenvolvendo as habilidades necessárias. O outro documento é o Estatuto da Criança e do Adolescente, que

reafirma os direitos das crianças ao mesmo tempo que impulsiona a formulação e implementação de políticas para a infância, levando o Ministério da Educação e Cultura - MEC a realizar encontros e seminários com o objetivo de discutir com gestores municipais e estaduais de educação questões relativas à definição de políticas para a Educação Infantil.

Até então, a Educação Infantil era um subsetor das políticas educacionais. “Legalmente, integra-se ao sistema de ensino desde 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional – LDB), como primeira etapa da educação básica e compreende as creches, para as crianças de até 3 anos e as pré-escolas, para crianças de 4 e 5 anos” (Rosemberg, 2012, p. 12).

Art. 29º. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.
Art. 30º. A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade (Brasil, 1996, p. 22).

A partir das discussões em torno da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promovidos pela Coordenadoria de Educação Infantil (Coedi) do MEC, é que se começa a pensar em uma política nacional que garantisse os direitos da população de 0 a 05 anos a uma educação de qualidade em creches e pré-escolas. Apesar destas discussões, que demonstram um certo avanço, na prática ainda existe uma lacuna e um equívoco sobre o real papel da Educação Infantil.

Um destes equívocos situa-se nos objetivos para cada faixa etária. Se na lei a garantia era de educação para todas as crianças de 0 a 05 anos, na prática eram organizadas para atender a objetivos e camadas sociais diferenciadas. Segundo Rosemberg (2012), nas creches concentravam-se predominantemente a educação da população de baixo poder econômico, enquanto as pré-escolas eram organizadas, principalmente, para filhos das classes média e alta. A autora chama atenção ainda para a precarização dos espaços para estas crianças (creches domiciliares e programas de educação de mães), o que visava a substituição, e não a complementação, o que para ela causava um impacto *negativo* especialmente entre as crianças de 0 a 03 anos, negras e pobres.

Essa não é uma realidade distante. Atualmente, as crianças ainda não têm seus direitos assegurados em sua totalidade. No município de Ipiauí-BA, onde esta pesquisa foi realizada, as crianças têm garantia de vaga nas creches a partir de 1 ano e 8 meses ou 1 ano e 6 meses em raras exceções. Apenas instituições privadas oferecem esse serviço, o que demonstra que há um longo percurso a ser percorrido na garantia de direitos para esta população, crianças de 0 a 5 anos. Destacamos ainda que mesmo na faixa etária citada não há um atendimento em sua

totalidade, visto que na fachada da creche há uma placa: NÃO TEMOS VAGAS. Durante o período desta pesquisa, presenciei famílias à procura de vaga, sem sucesso. Compartilha-se, aqui, da tese defendida por Rosemberg (2012, p. 12), ou seja, “[...] a fase da criança pequena, a de 0 a 3 anos, constitui um tempo social discriminado pela sociedade brasileira, nos campos acadêmicos e político, inclusive pelos chamados novos movimentos sociais”.

Na tentativa de refletir sobre a Educação Infantil que passa a ter um caráter obrigatório, em 1998 foi publicado outro documento pensado para esta etapa, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI):

Atendendo às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) que estabelece, pela primeira vez na história de nosso país, que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, nosso objetivo, com este material, é auxiliá-lo na realização de seu trabalho educativo diário junto às crianças pequenas. Considerando a fase transitória pela qual passam creches e pré-escolas na busca por uma ação integrada que incorpore às atividades educativas os cuidados essenciais das crianças e suas brincadeiras, o Referencial pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural (Brasil, 1998, p. 7).

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) é um marco para a educação de crianças pequenas, pois ainda não havia nenhum documento que norteasse esta etapa da educação. Como coordenadora pedagógica atuante na Educação Infantil, o RCNEI chega como um norte para o trabalho com crianças em creches e pré-escolas. Pela primeira vez, nós educadores da infância encontramos uma referência que se aproxima das realidades das nossas crianças. Trata-se de um documento que se constitui de um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com o trabalho de quem atua nesta etapa da educação básica. Ele leva em consideração as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de 0 a 5 anos e apresenta os seguintes princípios:

- O respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade (Brasil, 1998, p. 13).

Apesar de ser um documento elaborado especialmente para a Educação Infantil, ele não contempla as especificidades de um país tão diverso, além de não atender as demandas das diferentes infâncias existentes no Brasil. Isso nos leva a refletir acerca dos impasses estruturais para atender um projeto educativo emancipatório para as crianças pequenas.

Seguindo o fluxo da educação brasileira e a necessidade de atendimento às crianças, especialmente da primeira infância, fica cada vez mais evidente a necessidade de políticas públicas que atendam às demandas da educação brasileira. Em vista disso, em 2000 foi aprovado o primeiro Plano Nacional de Educação, com o objetivo de traçar metas para a educação brasileira nos próximos dez anos. No que se refere à Educação Infantil, o plano traz um diagnóstico desta etapa de ensino e estabelece metas para serem cumpridas.

Considerando, no entanto, as condições concretas de nosso País, sobretudo no que se refere à limitação de meios financeiros e técnicos, este plano propõe que a oferta pública de educação infantil conceda prioridade às crianças das famílias de menor renda, situando as instituições de educação infantil nas áreas de maior necessidade e nelas concentrando o melhor de seus recursos técnicos e pedagógicos. Deve-se contemplar, também, a necessidade do atendimento em tempo integral para as crianças de idades menores, das famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa. Essa prioridade não pode, em hipótese alguma, caracterizar a educação infantil pública como uma ação pobre para pobres. O que este plano recomenda é uma educação de qualidade prioritariamente para as crianças mais sujeitas à exclusão ou vítimas dela (Brasil, 2000, p. 11).

Quando o documento evidencia a necessidade de ofertar vagas para famílias de menor renda e de localizar estes espaços em áreas de maior necessidade, ou seja, periféricas, outra questão que não se apresenta de forma explícita vem à tona: a maioria dos pobres no Brasil são negros, o que nos leva a identificar uma desigualdade que também é racial. Como destaca Rosemberg (2012, p. 32), “as políticas ditas universalistas, passadas e atuais, estão atuando para a sustentação do racismo estrutural brasileiro”. Ou seja, diante da incapacidade de atendimento da totalidade de nossas crianças, associam o direito à educação a grupos com limitação financeira e na sua maioria esta oferta é feita de forma precária, isto é, educação “pobre” para crianças pobres.

Avancemos para 2010, quando aconteceu a Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada com ampla participação de agentes educadores de diferentes modalidades e de todos os cantos deste país. Após um amplo e democrático debate, este evento culminou na elaboração de um novo Plano Nacional de Educação (PNE), que dentre sua principal característica era ser decenal e por força constitucional, ou seja, ultrapassa governos e deveria ser avaliado a cada dez anos. Apesar de trazer grande avanço, um longo caminho deveria ser percorrido, especialmente porque a Educação brasileira dependeria da elaboração ou adequação

dos Planos de 26 estados, do Distrito Federal e dos 5.570 municípios. A partir desse momento, os Planos Estaduais de Educação (PEEs) precisariam ser amplamente discutidos e produzidos em consonância com o PNE. Da mesma forma, os Planos Municipais de Educação (PME) deveriam estar coerentes com o PNE e com o PEE do estado pertencente.

No que tange à Educação Infantil, o Plano Nacional de Educação previa na sua Meta 01:

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até a vigência deste PNE. A partir desta meta cabia a cada município elaborar seu Plano Municipal de Educação, já que a Educação Infantil fica sob a responsabilidade dos municípios (Brasil, 2014, s/p).

O Plano Municipal de Educação da cidade de Ipiaú foi aprovado em 23 de junho de 2015 e com base na meta 01 do Plano Nacional de Educação apresentou doze metas e estratégias para a Educação Infantil. Dentre elas, destacamos a meta 1.3, onde consta: “Construção de 06 creches em parceria com a União, com estrutura adequada para atender a demanda da Educação Infantil no município” (Plano Municipal de Educação de Ipiaú, 2015). Considerando que já se passaram nove anos, apenas uma creche foi construída no município, os espaços continuam sendo casas adaptadas para o funcionamento de creches. Essa é a realidade da creche onde está sendo realizada esta pesquisa. Já na meta 1.11, afirma-se: “Garantir o número de profissionais da Equipe escolar, de forma atender satisfatoriamente a demanda da Educação Infantil” (Plano Municipal de Educação de Ipiaú, 2015). Aqui se apresenta outro entrave na Educação infantil, especialmente em creches, visto que o número de profissionais não corresponde à quantidade de crianças existentes neste espaço e ainda existe um déficit de profissionais que atuem em áreas específicas como: música, artes, motricidade, acompanhamento psicológico e psicopedagógico entre outros.

O Plano Municipal de Educação de Ipiaú reconhece que é um desafio para o município a oferta de vagas para as crianças da Educação Infantil. Os indicadores apontavam que enquanto 79,8% das crianças de 4 e 5 anos estavam matriculadas em pré-escolas, apenas 20% das crianças entre 0 e 3 anos estavam matriculadas em creches.

Rosemberg (2012) chama atenção para o fato de o acesso à Educação Infantil, especialmente à creche, está diretamente ligado a questões raciais. Nesse sentido, segundo a autora,

A diferença no percentual de frequência entre crianças negras e brancas é reduzido: 5,2% (PNDA,2008, apud IPEA, 2010). Porém as crianças pequenas, negras e brancas

são altamente prejudicadas. Politicamente, antes de preocupar-me com o hiato racial, me preocuparia com o hiato de idade, pois é ele que maior impacto tem entre as crianças negras. Minha prioridade não seria atentar para 5,2% de crianças negras que não atingem o mesmo patamar de frequência à creche que crianças brancas, mas os 84,5% de crianças negras de 0 a 3 anos que não dispõem de creche (2012, p. 37).

Destacamos que para além da oferta, existe uma preocupação, ou pelo menos deveria existir, no que diz respeito à qualidade da oferta. Pelo fato de a creche ter sido vinculada por muito tempo a órgãos de assistência, não houve o cuidado com a qualidade. O cenário visto nestes espaços dedicados às crianças pequenas era de pouco investimento e baixa qualidade, educadoras sem formação profissional adequada, brinquedos, livros e espaços externos e internos insuficientes e inadequados. O Plano Municipal de Educação de Ipiaú destaca:

É indispensável que se pense em uma oferta de educação ancorada por uma proposta pedagógica que vise primordialmente a qualidade pautada em ações orientadas que permitam à criança um desenvolvimento ativo, como um ser autônomo, que busca o entendimento sobre o mundo que o cerca (Plano Municipal de Ipiaú, 2015, p. 63).

Como garantir este desenvolvimento para as crianças em espaços inadequados se elas são privadas de se desenvolverem plenamente, pois passam a maior parte do tempo em pequenas salas fechadas e a creche não conta com área de lazer ou espaços externos adequados? A creche onde foi realizada esta pesquisa funciona em uma casa alugada. As quatro salas de referência funcionam em quartos, existe um espaço para as refeições que é muito pequeno, por isso as crianças são divididas em dois grupos a cada refeição, uma área lateral pouco utilizada por não ter cobertura, impedindo as crianças de irem ora pelo sol ou pela chuva. Isso demonstra que, nove anos após a publicação do Plano Municipal de Educação da referida cidade, pouco se avançou para o cumprimento das metas estabelecidas.

Em 2010, o Ministério da Educação (MEC) lançou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, com o objetivo de “Estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na educação infantil” (Brasil, 2010, p. 11).

A leitura das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009) possibilita depreender que se procura, por meio do documento legal, promover e garantir a existência de um currículo que rompa com o assistencialismo, distancie-se da escolarização e seja promotor das relações das crianças consigo mesmas, com seus pares, com os adultos e com o mundo. Em tal perspectiva, nas diretrizes, palavras como aula, aluno, ensino, escola e conteúdo são interdidas no vocabulário curricular, por serem entendidas pelos especialistas da área (cujos estudos se sustentam na Sociologia da Infância e na Pedagogia Italiana) como integrantes de uma concepção escolarizante da infância (Carvalho, 2015, p. 467).

Trata-se de uma grande conquista para a Educação Infantil já que traz discussões que até então não haviam sido pensadas para esta etapa da educação. No item 5 das referidas Diretrizes, que trata da concepção de Proposta Pedagógica, o documento propõe que as instituições de Educação Infantil cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica,

Construindo 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 étnica, socioeconômica, étnico racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (Brasil, 2010, p. 17).

Observa-se, pela primeira vez, que um documento que servirá como base para a construção de currículos na Educação Infantil chama atenção para a necessidade de garantir ações que levem as crianças a compreenderem desde cedo questões como: gênero, relação étnico-racial e religiosidade.

Já o item 7, que descreve sobre “Organização de Espaço, Tempo e Materiais”, enfatiza a importância do trabalho coletivo e da produção de materiais, espaços e tempos para assegurar: “A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América” (Brasil, 2010, p. 20). Destaco ainda o item 8, intitulado “Proposta Pedagógica e Diversidade”, que propõe: “O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação” (Brasil, 2010, p. 21).

É importante ressaltar que, como coordenadora da Educação Infantil, não me recordo de uma discussão mais ampla sobre esse documento. Sabia de sua existência, contudo não houve mobilização para que houvesse uma reflexão em torno dele na construção das propostas curriculares do referido município. De acordo com Corazza (1995), os discursos dos documentos curriculares, embora tenham como foco principal as crianças, também difundem práticas para o docente exercitar posturas para seguir e maneiras de conduzir-se, tendo em vista seu exercício profissional. Isso ocorre porque a conduta docente é um efeito discursivo, uma vez que “o” sujeito professor ocupa posições derivadas de combinações, composições e adaptações de discurso e práticas. No entanto, como os docentes que atuam na Educação Infantil poderiam colocar em prática esta nova forma de conceber o currículo, pois além de uma formação inicial e continuada, não há espaços adequados e materiais que possibilitem o desenvolvimento do trabalho pedagógico com as crianças. A partir das observações feitas na creche, foi possível perceber que não há materiais pedagógicos e literários que atendam esta

demanda de uma educação para diversidade, especialmente considerando os itens citados acima.

Conforme apontam Aquino e Vasconcellos (2012), o conceito de currículo expresso nas diretrizes não é pautado no conhecimento disciplinar e escolar, pois é considerado como um conjunto de práticas que possibilitam que os docentes elaborem, de modo autônomo, os seus planejamentos, a partir das experiências e dos interesses das crianças, tendo em vista as relações, as brincadeiras e a promoção das culturas infantis.

No entanto, a educação brasileira começou a transitar pela construção da Base Nacional Comum Curricular – BNCC:

Um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (Brasil, 2018, p. 5).

Em abril de 2017, o Ministério da Educação entregou a versão final da BNCC ao Conselho Nacional de Educação. No que se refere à Educação Infantil, ela retoma a discussão sobre o Cuidar e o Educar, e coloca o cuidado como indissociável ao processo educativo. Ademais, faz um chamado para que creches e pré-escolas entendam e acolham as experiências vividas pelas crianças e o conhecimento produzido em suas famílias, especialmente por se tratar de uma primeira experiência vivida pelas crianças fora da família. A BNCC propõe seis direitos das crianças: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Eles foram elaborados com o intuito de garantir condições para que as crianças possam desempenhar um papel ativo em ambientes desafiadores e que sejam capazes de resolver conflitos, entendendo seu papel no mundo social e as relações que se estabelecem com os outros. Em relação aos seis direitos das crianças, a BNCC apresenta a seguinte caracterização:

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas. **Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando. **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens. **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (Brasil, 2018, p. 34).

Com a sua aprovação, a BNCC passa a ser um documento norteador da Educação infantil em todo o país, apresentando cinco campos de experiências, a saber: 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. Esses campos de experiências foram baseados nas Diretrizes Curriculares para Educação Infantil – DCNEI, considerando os saberes e conhecimentos fundamentais a serem propiciados às crianças e associados às suas experiências. Além disso, conta com dezenas de objetivos de aprendizagem divididos por faixa etária que passaram a ser o centro do planejamento das creches e pré-escolas brasileiras.

Mas, como é possível falar de experiências infantis sem levar em consideração a história das crianças e seus saberes? Chamo atenção para o fato da BNCC não trazer nenhuma referência concreta para o debate das relações étnico-raciais. Apesar de trazer, em alguns objetivos de aprendizagem, algumas referências sobre o trabalho com o corpo e o respeito às diferenças, sendo uma indicação muito superficial e não aprofunda o debate sobre as relações étnico-raciais.

Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças. Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive. Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida. Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade (Brasil, 2018, p. 41, 42 e 47).

É importante ressaltar que esses objetivos foram elaborados para crianças de quatro anos a cinco anos e onze meses, ou seja, não contempla as crianças das creches.

Após a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, a União, Estados e Municípios entraram numa corrida para construir um documento de referência para cada instância. Durante a pandemia, lives e encontros pelas plataformas digitais mobilizaram diversos agentes da educação.

Como coordenadora pedagógica da Educação Infantil, participei de encontros virtuais para a construção do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) e coordenei o grupo de trabalho para elaboração do Documento Curricular Referencial de Ipiáú (DCRI). Ressalto

que o grupo que ficou sob minha coordenação foi responsável por elaborar metas para o berçário, pois além da rede municipal não ofertar vagas para esta faixa etária (crianças com menos de 1 ano), eu já acumulava experiência com estas crianças de um outro espaço no qual atuo, uma instituição privada. Das nove colaboradoras pertencentes a este grupo de trabalho, apenas uma atuava com turma de berçário.

O Documento Curricular Referencial de Ipiaú apresenta como um dos desafios para a efetivação da Política de Educação Infantil, a partir da BNCC, “garantir que sejam assegurados os direitos de aprendizagem e desenvolvimento para todas as crianças em todas as faixas etárias”. No entanto, quatro anos se passaram desde a homologação deste documento e as crianças de até 1 ano e meio continuam fora de espaços educativos, sem atendimento. Quem são estas crianças que não têm seus direitos garantidos?

O Documento Curricular Referencial de Ipiaú - DCRI dedicou quatro páginas para a temática “Educação das Relações Étnico-Raciais”. O texto cita as leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 e destaca a necessidade de trabalhar esta temática.

As formas de discriminação, obviamente, não têm seu nascedouro na escola, mas o racismo, as desigualdades e as discriminações correntes na sociedade perpassam esse lugar e, por vezes, são ali perpetuados. Por isso, para que essas instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam como um espaço democrático e de respeito à diversidade e isso inclui educar para as relações étnico-raciais (Documento Curricular Referencial de Ipiaú, 2020, p. 109).

Este trecho do documento nos leva à reflexão sobre a importância da escola na vida da criança. Por se tratar do primeiro espaço coletivo onde as crianças terão contato com outros grupos, essa experiência poderá ser positiva ou negativa, dependendo de como ela será tratada, reconhecida e acolhida. Apesar de não nascer na escola ou nos espaços educativos, a creche poderá ser o primeiro espaço onde a criança terá contato com o racismo e a discriminação.

A experiência escolar amplia e intensifica a socialização da criança. O contato com outras crianças de mesma idade, com outros adultos não pertencentes ao grupo familiar, com outros objetos de conhecimento, além daqueles vividos pelo grupo familiar vai possibilitar outros modos de leitura do mundo (Cavalleiro, 2023, p. 17).

Ou seja, a criança de 3 anos, que até então convivia com seus pares, começa a conviver com as diferenças nesse espaço educativo aqui denominado creche. Cavalleiro (2023) chama atenção para o fato de que a nossa sociedade tem perpetuado, ao longo do tempo, uma visão negativa a respeito do povo negro, enquanto apresenta uma visão positiva do branco. Nesse sentido, documentos como este deverão estar atentos a estas questões para que esta ideia não se perpetue. Conforme a autora, o silêncio que envolve essa temática nas diversas instituições

sociais contribui para que a diferença se transforme em desigualdade e os negros sejam tornados sinônimo de desigual e inferioridade.

Como uma pessoa que fez parte da construção desse documento, busquei, dentro das possibilidades, inserir orientações metodológicas que pudessem embasar o educador para uma prática que considerasse o tema das relações éticas no seu planejamento. Ressalto que, dentro da organização curricular, os objetivos de aprendizagem já vinham pré-estabelecidos pela BNCC, portanto, nesse documento estão contidas as seguintes orientações metodológicas:

Estímulo a troca de experiências entre a criança e a pessoa mais velha, descobrir histórias locais, tradições e saberes populares a partir do contato com as pessoas do território com essa experiência; construir álbuns, organizando fotografias, pôsteres, danças e dramatizações. Realização de reconhecimentos por meio de fotografias de si e da sua família, construindo álbuns identificando as pessoas e suas características, reforçando positivamente seu pertencimento étnico racial a partir dos traços morfológicos como tipo de cabelo, formato dos lábios e do nariz, tonalidade da pele, etc. Prática de atividades com instrumentos e jogos de diferentes origens culturais e tradições. Uso de contação de histórias, cantigas, danças circulares e movimentos livres. Incentivo ao diálogo com pessoas mais velhas da comunidade, colher histórias e brincadeiras infantis. Inserção de histórias, brincadeiras e músicas que valorizem a cultura afrodescendente e indígena. Envolvimento das crianças em atividades que proporcionem o respeito as manifestações culturais e locais por meio de visitas a espaços, pessoas que contribuem na construção da perpetuação da cultura, sobretudo as de matrizes africanas, afro-brasileiras e indígenas. Utilização de atividades com “rosthinhos” (emojis com várias tonalidades de pele) para acompanhar o clima emocional das crianças. Ampliação das discussões sobre valorização da história e cultura africanas, com destaque para a diversidade étnica, utilizando as diversas expressões culturais, a saber: prática de capoeira para crianças, culinária afro-brasileira e indígena, contos, lendas, mitos e itans, músicas e danças (Documento Curricular Referencial de Ipiaú, 2020, p. 135,136 e 140).

Apesar do Documento Curricular Referencial de Ipiaú apresentar indicativos para o trabalho com a diversidade e as relações étnicas, durante as minhas observações, não percebi nenhuma atividade que respondesse a essa demanda. Um tempo depois da minha chegada, percebi um painel com um corpo de E.V.A., na cor marrom, primeiro vestido de azul e alguns dias depois vestido de rosa, possivelmente com indicativo de gênero: rosa para menina, azul para menino. No entanto, nunca vi aquela imagem sendo explorada, ressalto ainda que é o mesmo corpo, o que houve apenas foi a mudança na cor da roupa e o acréscimo de dois pompons no cabelo.

Figura 3 - Cartaz colado na parede da sala de referência



Figura 2 - Cartaz modificado, colado na parede da sala de referência



Fonte: Acervo da autora – 2024.

Percebe-se que, mesmo com a promulgação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, reelaboração do Plano Nacional de Educação e a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que pretendem discutir sobre questões étnico-raciais no interior das escolas, as crianças negras de creches e pré-escolas ainda são vítimas de preconceito e discriminação. Isso acontece desde a forma mais simples, seja pela não representação de seus corpos ou pela desvalorização do que trazem enquanto cultura e modo de vida. Para Souza e Santos (2023, p. 116), “há uma distância entre o que se postula nos documentos oficiais e as práticas que as instituições revelam sobre o racismo e a discriminação racial”.

2.1 O LUGAR DAS CRIANÇAS NEGRAS É ONDE CADA UMA QUISE! E NAS PESQUISAS BRASILEIRAS?

Nilma Lino Gomes (2017), em sua obra “*O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*”, apresenta uma reflexão sobre a contribuição desse movimento para a educação brasileira e, conseqüentemente, para as crianças. No prefácio do livro, feito por Boaventura de Sousa Santos (2017), destaca-se a diferença entre o conhecimento nascido nas lutas e o conhecimento elaborado a respeito delas. Enquanto o primeiro é um

conhecer-com, o segundo é um conhecer-sobre. Essa ideia nos faz pensar o quão importante é levar para o centro da educação infantil saberes construídos pelas nossas crianças a partir de suas vivências.

Outro ponto que merece ocupar o centro de nossas reflexões é o fato de que nossas crianças precisam ser reconhecidas na sua diferença e serem tratadas como sujeitos de direitos. Para tanto, é necessário que haja uma regulamentação capaz de entender a importância desta centralidade e do lugar que estas crianças devem ocupar. Neste sentido, “O Movimento Negro, assim como outros movimentos sociais, ao agir social e politicamente, reconstrói identidades, traz indagações, ressignifica e politiza conceitos sobre si mesmo e sobre a realidade social” (Gomes, 2017, p. 28).

Por isso, segundo Gomes (2022, p. 27), no seu papel educativo, o Movimento Negro tem função de educar e reeducar a sociedade acerca das relações raciais, do racismo e da diáspora africana. Ainda de acordo com essa intelectual, se concordarmos que o Movimento Negro “participa e desenvolve processos educativos, identitários, de lutas, [...] também concordaremos com a afirmação de que ele possui a capacidade de indagar e desafiar as elites do poder, o Estado e suas políticas” (Gomes, 2022, p. 27).

Entre as décadas de 1980 e 1990, surgiram várias pesquisas mostrando como o racismo estava presente nas instituições escolares e como isso afetava diretamente os estudantes brasileiros.

Há um número cada vez mais crescente de pesquisadores na área de educação tentando explicar e explicitar os efeitos do racismo na educação. Estes estudos de caráter mais antropológico já conseguiram identificar como a criança negra se vê e se avalia (Oliveira: 1993), como os livros didáticos refletem o racismo (Silva: 1987), como a criança e adolescente negro percebe o racismo na escola (Oliveira: 1992), como alunos negros se auto-representam (Silva: 1993), como é a relação pedagógica de professoras negras e seus alunos (Gomes; 1994), como crianças de cinco e seis anos representam as diferenças raciais (Godoy: 1996) como professoras tratam crianças negras e brancas (Cavalleiro: 1998) e como é possível desenvolver metodologias de ensino que abordem esta temática com crianças de cinco e seis anos (Dias, 1998, p. 1).

Mesmo trazendo contribuições importantes, essas pesquisas ainda não atendem a complexa demanda da discussão racial especialmente com crianças pequenas. Outro ponto a ser refletido é qual o alcance destas pesquisas e se os agentes que estão presentes na base da educação brasileira, neste caso na Educação Infantil, acessam e refletem sobre estes textos.

Na primeira visita à creche onde foi realizada a pesquisa, a gestora, ao tomar conhecimento do título do meu trabalho, relata: “*Quase não temos crianças negras aqui este ano!*” *Eu pergunto: Na sala que irei observar ou na creche inteira?* “*Sim! Só uma ou duas*

crianças são mais escuras!”. Neste momento ela me convida para visitar as turmas. A monitora da primeira sala que visitamos era uma jovem negra com tranças no cabelo. As crianças eram, conforme minha heteroidentificação, majoritariamente negras, com cabelos cacheados, crespos, características físicas e tom de pele. A equipe composta por pessoas negras, inclusive a professora da sala na qual faria a observação, é uma mulher negra (retinta). Ao final da visita, a gestora repetiu: “Você viu? Quase não temos crianças negras”. Numa das salas que visitamos, ela disse: “Tem aquele que é mais escuro, mas o cabelo é bom. Tá vendo? A maioria das crianças são pardas!”.

Esta fala corrobora com as reflexões de Cavaleiro (1998), quando discute, em sua dissertação de mestrado, como as professoras tratam as crianças negras e as brancas no cotidiano da educação infantil, especialmente no que concerne à discussão sobre identidade. Salientamos que é urgente uma discussão sobre relação étnica e identidade nas escolas brasileiras, a começar pela educação infantil.

Nestes termos, a identidade é um dos resultados mais importantes do processo de constituição social do sujeito. O indivíduo se identifica reconhecendo seu próprio corpo, situado em um meio que reconhece como ser humano e social. Assim a identidade resulta da percepção que temos de nós mesmos, advinda da percepção que temos de como os outros nos veem (Cavaleiro, 1998, p. 19).

Falar de identidade também nos leva a acessar o campo da representação. Silva (1997), por exemplo, ao analisar como os livros didáticos representam socialmente os negros, afirma:

Observando a representação social do negro nos livros da década de 80, pareceu-me que esta não se constituía para torná-lo familiar, uma vez que essa representação estava modelada de tal forma que diferia bastante da sua percepção inicial, causando afastamento e exclusão. Isso porque os objetos que são colocados na nossa consciência pela ideologia do recalque das diferenças, ao articularem-se com a percepção inicial do negro, transformam-no em um ser estigmatizado, na maioria das vezes, tornando-o cada vez mais estranho e não familiar (Silva, 1997, p. 29).

Mas e na creche, que é o espaço onde esta pesquisa foi realizada? Como se dá esta representação, visto que as crianças ainda não acessam livros didáticos? Por se tratar de um espaço com decoração, desenhos e enfeites, nada que está exposto nas paredes reflete a imagem ou representa as crianças que ali estão. Inclusive, no início das minhas observações, havia um painel na chegada da creche sobre o maio laranja, período de combate ao abuso e à exploração sexual infantil. Nesse cartaz havia apenas corpos brancos, não havia nenhuma outra representação senão aquela dita como “padrão”. O mesmo acontece com os vídeos que são apresentados às crianças e com as poucas histórias que são contadas.

Em uma das minhas observações, a professora da turma me explicou que estava trabalhando com contos infantis e o conto escolhido por ela foi Cinderela, uma personagem loira que em nada representa suas crianças. Contudo, em uma das atividades propostas pela professora para colorir um desenho da Cinderela, uma das crianças escolhe o lápis de cor marrom para colorir o rosto da personagem.

Ao ser questionada sobre qual cor havia escolhido para pintar a Cinderela, ela responde: “Escolhi o marrom!” Por que você escolheu esta cor? Diante do silêncio da criança, eu pergunto: *É igual ao rosto de quem?* E ela responde: “Igual ao meu!”. Nesse sentido, segundo Nunes (2016), as crianças negras nem sempre ocupam o lugar de vítimas. Elas, de alguma forma, reivindicam o seu lugar, querem ser vistas e ouvidas, isso pode ser feito de diversas formas: através de desenhos, das insurgências e do próprio corpo que o tempo todo se impõe. “As crianças negras estão vivas” (Nunes, 2016, p. 390).

No que segue, apresentaremos pesquisas diretamente ligadas à temática creche, racismo, representação e a construção da identidade da criança pequena. Santiago (2015), no texto *Creche e Racismo*, apresenta as relações que se estabelecem na creche e como os processos racistas contribuem para invisibilizar os aportes afro-brasileiros e africanos nos espaços da educação infantil e como isso afeta o processo de aceitação, por parte das crianças, de seus corpos e de sua ancestralidade, tudo isso embasado pelo que o autor chamou de pedagogia do embranquecimento. Os corpos negros, os cabelos enrolados e crespos, as artes africanas, as culturas negras são tomadas como expressões máximas para a construção da inferioridade dos sujeitos negros, servindo como elementos para a alocação dos homens, mulheres e crianças pequeninhas de pele negra no lócus mais baixo da hierarquia racial.

Faz parte da rotina da creche o banho e pentear os cabelos das meninas. Durante uma das minhas observações a monitora tentava tirar a “xuxinha” do cabelo de uma menina e ela começou reclamar que estava doendo, mesmo assim a monitora continuou tentando tirar e a criança começou a chorar. A monitora pedia para ele parar de chorar, até que a professora faz uma intervenção e pede para ela parar. Se aproxima da criança e diz que vai cortar a “xuxinha”. Leva a criança até a secretaria e com a ajuda da diretora consegue tirar a “xuxinha” sem precisar cortar. No retorno ela explica para a monitora sobre a forma como o cabelo da criança estava amarrado e que deveria ser tirada de outra forma (Diário de Campo, 18/06/24).

Crianças negras estão o tempo todo passando por processos que as levam a negar seus corpos e, conseqüentemente, rejeitar suas características físicas, o que dificulta a construção da identidade étnico-racial de forma positiva. Em relação à construção da identidade, Gomes (2022) afirma tratar-se de “um processo que não se dá apenas a começar do olhar de dentro, do

próprio negro sobre si mesmo e seu corpo, mas também na relação com o olhar do outro, do que está fora”.

Maria Aparecida Bento (2012) organizou uma coletânea de textos intitulada “*Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*”. Essa coletânea representa um diferencial nas discussões sobre o tema da igualdade racial, com textos que apresentam uma perspectiva mais analítica, abrangente, reflexiva sobre a temática da primeira infância, vista pelo ângulo da diversidade racial e da responsabilidade da política educacional infantil, na sua valorização e na promoção da igualdade racial. Nela, constam textos de autores e autoras como Anete Abramowicz, Carolina de Paula Teles Duarte, Cristina Teodoro Trinidad, Débora Oyayomi, Cristina de Araujo, Fabiana de Oliveira, Fulvia Rosemberg, Hédio Silva Júnior, Lucimar Rosa Dias, Maria Aparecida Silva Bento, Marly Silveira, Paulo Vinicius Baptista da Silva e Silvia Pereira de Carvalho.

No texto “*As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes*”, as autoras Anete Abramowicz e Fabiana de Oliveira trazem uma reflexão importante para este trabalho, quando chamam atenção para a heterogeneidade que precisa se configurar nos espaços educativos, sendo necessário reconhecer “[...] como as crianças se constroem e são construídas em suas infâncias. Considerando criança e infância a partir daquilo que as diferencia” (Abramowicz; Oliveira, 2021, p. 52).

No primeiro encontro com as professoras da creche e a gestora, para a apresentação do meu projeto de pesquisa, deparei-me com a seguinte fala: “*Estou muito interessada nesta pesquisa, porque crianças não veem essas coisas, para ela somos todos iguais ou diferentes, é a partir daí que temos que trabalhar. As crianças se agrupam porque se interessam pela mochila, pelo sapato que brilha e etc.*”. Essa ideia de que para a criança não há diferença acentua o silêncio instalado nas instituições de educação infantil e, logo, reforçam o racismo. Por isso, segundo Bento (2012, p. 102),

as noções de diferença e de hierarquias raciais em nossa sociedade são adquiridas na família, no espaço da rua, nas organizações religiosas e, posteriormente, nas creches e nas escolas. Crianças brancas e negras aprendem que ser branco é uma vantagem e ser preto, uma desvantagem.

Alguns dias depois, surpreendo-me com a fala da gestora: “*Parece que as crianças estão adivinhando só porque você chegou. Flor, uma branquinha, não está querendo brincar com outras mais moreninhas, mais escuras*”. Ou seja, minha presença aguçou um comportamento racista nas crianças ou permitiu que ela enxergasse atitudes racistas mesmo com crianças tão pequenas? Como afirma Cavalleiro (2014), a naturalização das expressões de preconceito e

discriminação racial nas instituições de educação infantil, por parte dos(as) educadores(as), produzem o *silenciamento* e a negação do racismo nessa instituição e nesse nível de ensino. Além disso, segundo a autora, “a dificuldade de lidar com o problema étnico parece dar às professoras a ilusão de que ignorar é a melhor saída” (2014, p. 79).

Bento (2012), em seu texto “*A identidade racial em crianças pequenas*”, ao apresentar uma revisão bibliográfica de estudos sobre identidade racial, constata que algumas afirmações se repetem:

Muito cedo elementos da identidade racial emergem na vida das crianças; diferentes autores, destacam que, entre 3 e 5 anos a criança já percebe a diferença racial e, ao percebê-la, 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. Com frequência explicitam que branco é bonito e preto é feio (apontando bonecas, personagens de livros, colegas, professoras); Crianças pequenas negras se mostram desconfortáveis em sua condição de negras, porém raramente reagem à colocação de que preto é feio. Quando reagem e pedem ajuda 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; A criança negra parece mais agudamente atenta à diferença racial do que a branca (Bento, 2012, p. 101).

Estas afirmações foram vistas e confirmadas no cotidiano da creche em diferentes aspectos: Na hora do banho, *Estrela*³ sempre pega a toalha e brinca como se fosse o cabelo dela. Apesar de pouca frequência na creche, *Flor*, uma menina de pele clara e olhos azuis, sempre consegue mudar as configurações das brincadeiras. *Estrela*, quando está na presença dela, sempre dispensa as outras amigas, as quais ela está acostumada a brincar. Com frequência as crianças chegam até mim e dizem: “*Tia, Flor não é minha amiga, ela não quer deixar eu brincar*”. Em outro momento, duas crianças se aproximaram de mim e disseram: “*Tia, seu cabelo é lindo!*”.

Céu é uma menina que está sempre pedindo para brincar com as outras e nem sempre é aceita, ela sempre cede os brinquedos e atende a vontade das outras crianças. *Terra* me perguntou: *Por que seu cabelo é assim?* *Pedra* me disse: *tia, Jasmin* [referindo-se à monitora] *está de cabelo cacheado*. Quando ela chegou, constatei que ela estava usando tranças. Trata-se da monitora, uma jovem negra que tinha o seu cabelo sempre escovado e chegou usando tranças.

Carvalho (2012) inicia seu texto “*Os primeiros anos são para sempre*” com o provérbio africano, afirmando que “é preciso toda uma aldeia para educar uma criança”. A autora faz esta

³ Às crianças foram atribuídos nomes fictícios, como forma de preservar o anonimato. A escolha dos nomes se deu a partir de elementos da natureza, de acordo com a personalidade de cada uma.

afirmação considerando a responsabilidade da sociedade na criação e no desenvolvimento de toda e qualquer criança.

O texto ainda traz reflexões sobre a importância da sociedade como um todo em proteger e cuidar bem das crianças e que este tem sido um grande desafio para a maioria dos países. Os estudos mais recentes comprovam que a atenção dada à criança nos primeiros anos de vida é mais importante do que se pensava nos anos 1980. Estas descobertas não rejeitam a influência da herança genética, mas já ficou evidente o quanto é importante as vivências e os estímulos nos primeiros anos de vida e os seus reflexos na vida adulta. As pesquisas reafirmam os ganhos que a frequência das crianças pequenas em instituições de ensino traz para o desenvolvimento, para a aprendizagem e para a interação social.

Outro ponto que deve ser considerado é a ação das instituições de educação infantil que devem ter uma ação intencional e planejada para a socialização das crianças nesta etapa. “Educar-cuidar vai muito além dos procedimentos físicos, ou de atividades com propósitos de desenvolvimento cognitivo; envolve o aspecto relacional, de construção de vínculo e o de compreensão da integralidade do ser humano e o respeito à diversidade” (Carvalho, 2012, p. 90). Ou seja, especialmente na educação infantil, onde a aprendizagem ultrapassa a barreira do ensinar e alcança a esfera do cuidado a partir do contato físico, é preciso respeitar este corpo que é acessado diariamente e traz uma história. Portanto, o educador desta etapa deve estar muito bem preparado e afeito à interação com as crianças.

O debate sobre educar-cuidar ainda perpassa por questões estruturais. A creche onde foi realizada esta pesquisa não dispõe de uma estrutura adequada para as ações mais elementares, como troca de fraldas, banho, espaço para brincadeiras. Por se tratar de um espaço adaptado, os banheiros não atendem à demanda da faixa etária atendida, o que ocasiona uma precarização do cuidar.

Figura 9 - Entrada da creche**Figura 8 - Banheiro****Figura 7 - Refeitório****Figura 5 - Visão da cozinha****Figura 6 - Área aberta****Figura 4 - Área aberta**

Fonte: Acervo da autora (2024).

Na hora do banho, a professora e a monitora tiram a roupa de todas as crianças, elas ficam apenas de calcinha e cueca. A separação é feita por gênero, primeiro os meninos, depois as meninas. Eles voltam do banheiro apenas com uma toalha enrolada e existe uma distância

considerável entre a sala de referência e o banheiro. Em uma das minhas observações, enquanto a professora estava vestindo a roupa de uma menina, Lago falou: “*Olha o bibiu dela!*”. A professora olhou para mim sem reação e disse: “*Eu já falei várias vezes sobre a dinâmica do banho, eu não concordo!*” (Diário de bordo, 26/06/24).

Cuidar e educar com sentido e qualidade não é algo que se improvisa. Há que se ter profissionalismo, recursos, financeiros, materiais e humanos. É um investimento que fará emergir todo o potencial da criança, seu jeito de pensar, compreender o mundo, expressar-se de forma criativa e original (Carvalho, 2012, p. 96).

Chamamos atenção aqui para dois fatores no qual dependem a qualidade da educação: infraestrutura, conforme citado anteriormente, e a formação dos professores. Apesar de se manifestar como alguém que não concorda com a forma como as atividades são realizadas, percebemos uma ausência de intervenção no momento. Perdeu-se uma boa oportunidade de trabalhar questões como respeito, corpo, gênero, entre outros. Manifestações infantis muitas vezes paralisam os professores quando deveriam ser discutidas, acolhidas e ressignificadas.

Em seu texto intitulado “*Diversidade Étnico-Racial: por uma prática pedagógica na Educação Infantil*”, Trinidad (2012) chama atenção para as experiências trazidas pelas crianças para o espaço educativo, resultado de vivências aprendidas com familiares e que serão divididas com pessoas até então desconhecidas.

Esse aprendizado deve ser por via de uma educação de qualidade que contemple várias dimensões da vida: a educativa, a social e a cultural. Cabe, ainda a esse espaço de educação cuidar do bem-estar da criança, desde sua higiene até de seu emocional. Cuidar e educar nesta etapa da vida são dimensões inseparáveis e fundamentais para o pleno desenvolvimento e realização do ser humano (Trinidad, 2012, p. 120).

A autora ainda apresenta uma reflexão acerca do currículo, afirmando que é preciso que as práticas pedagógicas estejam pautadas nas experiências infantis, posto que afeta diretamente a construção de sua identidade. Para a educação infantil, segundo a autora, o currículo deve ser pensado a partir das interações que ocorrem entre os sujeitos, ou seja, para aprender, as crianças devem ter seus desejos, suas vidas, suas histórias e suas culturas consideradas. Para que isso ocorra, a criança deve ser o centro do planejamento curricular, o que nos leva a pensar na vida da criança como organizadora do currículo e não o contrário.

Contudo, se a criança é o centro do planejamento curricular, deparamo-nos com a complexibilidade que é educar uma criança, uma vez “que ela deve ser considerada como um ser social, que possui uma história, pertence a um grupo étnico-racial, a uma classe social, estabelece e constrói relações em consonância com seu contexto de origem” (Trinidad, 2012, p. 120).

No turno da tarde, no meu retorno, a diretora relatou uma situação de uma aluna que é de religião de matriz africana, que é iniciada e só convive com pessoas da religião e frequenta a creche. A menina chegou em casa dizendo que não queria ir mais para o terreiro que agora iria ser crente, que não queria ser de santo. A mãe da criança logo entrou em contato com a direção da creche demonstrando toda sua indignação. Segundo relato da diretora, o padrasto da criança esteve na creche vestido de "orixá", segundo ele, Exu. Como ela tem conhecimento da religião, fez uma saudação, o que deixou o padrasto mais tranquilo, que já tinha sinalizado que ia ao Ministério público.

A diretora conversou com toda equipe sobre o ocorrido e disse: Religião, Raça, Sexualidade não se discute na escola, é um direcionamento da família, que cabe a escola respeitar. A diretora relatou que houve um mal estar com alguns funcionários serem de religiões cristãs (evangélicas) e por este motivo teria falado alguma coisa com a criança (Diário de bordo, 30/07/24).

O trecho acima, extraído de meu diário de bordo, demonstra o quanto temos um longo caminho a percorrer, posto que as crianças negras continuam recebendo tratamentos desiguais e isso reflete negativamente na imagem que elas constroem de si mesma, de sua história e de sua experiência religiosa, especialmente quando se trata de religião de matriz africana. Os espaços educativos precisam conhecer e validar as histórias e experiências das crianças, sendo preciso considerar as diferenças existentes entre elas e seus grupos de origem. Estes espaços devem assumir o compromisso de proporcionar oportunidades para que todas as crianças tenham as mesmas condições de tratamento e de educação, considerando que a responsabilidade por cuidar e educar deve ser de todos os profissionais que ali estão.

Iniciar a mudança de cultura pedagógica nos espaços infantis deve ser um compromisso inadiável de todos os responsáveis pela formação de crianças pequenas. Educar os pequenos para a construção de interações igualitárias é o primeiro passo para que possam ter uma vida digna e identidades positivas (Trinidad 2012, p. 135).

O estudo de Cristina Teodoro Trinidad (2018), intitulado “*Eu e o outro: identificação étnico racial em espaços de educação infantil*”, aborda o tema da identidade étnico-racial a partir das vozes das crianças e evidencia como a construção da identidade ocorre de forma diferente para crianças negras e brancas. Ela chama atenção para três aspectos que não são levados em consideração nas pesquisas onde o foco são crianças:

a) O papel do espaço da educação infantil nos processos de socialização e constituição de sentidos e significados étnico-raciais; b) a compreensão sobre como as crianças pequenas elaboram e explicitam sua identificação étnico-racial; e c) a formulação de estratégias metodológicas que considerem, de maneira adequada, as especificidades dessa faixa etária (Trinidad, 2018, p. 26).

Durante esta pesquisa foi possível perceber a importância destes três pontos citados por Trinidad, pois no imaginário dos sujeitos que constituem estes espaços educativos, as crianças, especialmente as que frequentam as creches, não são capazes de entender ou lidar com temas

acerca das relações étnico-raciais. Contudo, a autora chama atenção para o fato de como as crianças empregam categorias étnico-raciais a partir de suas brincadeiras e interações. Apesar das crianças não selecionarem seus pares tendo como base a cor da pele, existe o desejo de ter características associadas ao grupo de pessoas brancas.

*Ceguei na creche e percebi que Estrela estava de tranças.
Eu perguntei: - Quem fez este penteado?
- Minha mãe! - Foi minha tia!
- Você gosta deste penteado?
- Sim, meu cabelo está solto.
Em outro momento esta mesma menina colocou a toalha no cabelo e disse:
- Olha, tia, meu cabelo! Ele é grande! (Diário de bordo, 11/06/24).*

Ter cabelos grandes e soltos é um desejo que permeia o imaginário das crianças negras, isso acontece porque nossa sociedade sempre valorizou um tipo de cabelo como “bonito, bom”, e apesar de pouca idade, as crianças entendem que certos padrões são mais valorizados socialmente. Nesse sentido, cabe à instituição de educação infantil e aos profissionais que lidam com estas crianças mediar este processo para que elas trilhem outros caminhos, especialmente o do respeito às diferenças.

Seguindo nossa trajetória sobre as pesquisas acerca do debate étnico-racial e crianças, destacamos o livro “*Infâncias e marcadores sociais da diferença*”, organizado por Cristina Teodoro Trinidad, Fabiana de Oliveira e Maria Walburga dos Santos, publicado em 2023. A obra tem o intuito de evidenciar as crianças, suas experiências de vida e como essas experiências são atravessadas pelos marcadores de raça, gênero e classe social.

No texto *Expressões da branquitude em contextos de educação infantil: apontamentos de um percurso de pesquisa*, de Cintia Cardoso (2023), a autora apresenta questões importantes para a reflexão do que é o trabalho com crianças pequenas e como a identidade branca está presente nestes espaços, interferindo na construção da identidade de crianças negras. Ela sinaliza a raça como categoria a ser considerada nos estudos sociais da infância e como as estruturas sociais afetam as crianças desde cedo. Portanto, como destaca Cardoso (2023, p. 90), “a discussão sobre raça entendida como uma construção social em diferentes contextos não se faz no isolamento; está articulada às questões históricas mais extensas para além das linhas limítrofes geográficas imposta pela modernidade/colonialidade e atravessam as infâncias no mundo”. Ou seja, não basta apenas falar de diversidade, sendo preciso entender que algumas diversidades se apresentam a partir das desigualdades sociais e isto está presente no cotidiano das crianças e, por isso, deve ser considerado nos espaços educativos.

Outro ponto a ser considerado no tocante à construção da identidade das crianças negras é como estas relações contribuem na constituição da identidade racial de crianças e professoras brancas. De que forma elas são afetadas e levadas ao lugar de reflexão?

Uma das crianças estava terminando de pintar a sua coroa e estava usando lápis de cor preto. Uma colaboradora (serviços gerais) entrou na sala e quando viu, perguntou: Por que você está pintando tudo de preto? Porque eu quero! A colaboradora olhou para mim e disse: Isso não é um bom sinal! (Diário de bordo, 05/09/24).

Esta fala e este comportamento da educadora chamam atenção para o fato de nenhuma prática ser neutra, as escolhas educativo-pedagógicas não são neutras, elas demonstram o modo como as crianças são vistas. Aqui trazemos dois questionamentos elaborados por Cardoso (2023): quando o foco é a criança negra no estudo das relações raciais, que lugares a professora e a criança negra ocupam? O que significa ser uma criança branca em contexto racista? Podemos estender a questão pensando: o que significa ser um adulto branco em contexto racista? É importante evidenciar que as expressões da branquitude no contexto da educação infantil se consolidam pelo dito, pelo não dito e, acima de tudo, por representações onde apenas o que pertence ao branco é valorizado e colocado no centro do processo. O texto ainda faz um convite para que possamos transformar as ausências em presenças e continuar indagando o motivo pelos quais estas discussões são desviadas, quando deveriam ocupar a centralidade do fazer educativo.

A coleção *(Re)Construindo Saberes: Raça, Racismo e Educação Antirracista*, organizada por Manuel Alves de Souza Junior e Tauã Lima Verdan Rangel (2024), reúne uma série de reflexões e construções científico-acadêmicas capazes de dialogar e produzir inquietudes acerca da temática do racismo. Da coleção em questão, destacamos o texto de Simone Cristina Reis Conceição Rodrigues (2024), intitulado *Tecendo saberes e construindo memórias da cultura afro-brasileira na educação infantil*. Nele, a autora faz uma reflexão sobre sua infância e como a falta de visibilidade e protagonismo de sua cultura na escola que frequentava fez com que sua autoestima fosse diminuída, mesmo tendo referências em casa de uma mãe que não alisava o cabelo e usava turbante e roupas coloridas. Apesar de se reconhecer num grupo familiar onde sua cultura era evidenciada, foi no relacionamento com o mundo e com outras pessoas que ela percebeu seus valores distorcidos.

Estas memórias de infância fizeram com que a autora buscasse um novo caminho quando se tornou professora, o que a levou a assumir a responsabilidade de fazer a diferença na vida de meninas e meninos negros, através do trabalho com a literatura que contemplasse todas

as infâncias, fortalecendo a identidade das crianças negras e incentivando o respeito e a admiração das crianças não negras.

O texto dialoga diretamente com esta pesquisa, especialmente porque trilhamos caminhos semelhantes e aqui destaco o que a autora chama de “solidão pedagógica”, quando ela enfrenta dificuldades durante sua pesquisa. Por aqui também me sinto solitária, especialmente porque discutir relações étnicas na escola brasileira ainda é um caminho solitário. E quando discutimos este tema a partir do olhar de crianças tão pequenas, mais difícil torna-se a jornada.

Em uma sociedade onde a criança não é vista como um ser social, muitas vezes para elas só resta o silêncio. E como afirma Rodrigues (2024), “às vezes o silêncio fala mais do que mil palavras”. Desse modo, chamamos atenção para um silêncio proposital que só colabora com o racismo, especialmente no centro das escolas brasileiras.

3 EDUCAÇÃO E ANTIRRACISMO NA CRECHE MUNICIPAL LINDÓIA DE ARAÚJO

O conceito de antirracismo surge em resposta ao racismo e à discriminação racial existentes no Brasil. Apesar de parecer um conceito atual, ele teve sua origem em movimentos abolicionistas e de luta por direitos civis, especialmente no século XX. Movimentos antirracistas como a Frente negra Brasileira⁴ (1931), o Teatro Experimental do Negro - TEN⁵ e o Movimento Negro Unificado (MNU-1978)⁶ ocupam um lugar importante ao trazer este debate para o centro das discussões.

Dentro desta discussão, a educação se caracteriza como um importante espaço-tempo possível de intervenção e emancipação social, por este motivo ela se tornou prioritária para o debate sobre o antirracismo, devido ao fato de ser um direito social negado há tanto tempo aos negros e negras brasileiros. A escola, como uma das principais instituições responsável pela transmissão e socialização do conhecimento, precisa adotar práticas pedagógicas e curriculares que visem o reconhecimento da diversidade étnico-racial e o tratamento digno à questão racial e do povo negro no seu cotidiano.

Para efetivação desta demanda, faz-se necessário que a escola reconheça o problema e a necessidade de combater o racismo, além de legitimar a educação antirracista como essencial para a construção de uma proposta onde crianças negras e não negras sejam capazes de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. Por isso, segundo Cavalleiro (2024, p. 12), “[...] uma educação verdadeiramente de qualidade deve incorporar a promoção de valores de equidade, respeito e inclusão. Isso implica que a educação antirracista deve ser elemento basilar para as práticas pedagógicas nas instituições de educação infantil”. Ademais, segundo a autora,

⁴ Fundada em 1931, foi uma Organização pioneira do ativismo negro no Brasil, seu objetivo era a união política e social da população negra, lutando contra discriminação racial e reivindicando direitos sociais e políticos. Segundo Gomes (2017, p. 30), a Frente Negra Brasileira “[...] promovia a educação e o entretenimento de seus membros, além de criar escolas e cursos de integração dos negros na vida social, política e cultural, denunciando as formas de discriminação racial existentes na sociedade brasileira daquele período”.

⁵ O TEN foi fundado em 1944 por Abdias do Nascimento. Segundo Gomes (2017, p. 30), “o TEN alfabetizava seus primeiros participantes, recrutados entre operários, empregados domésticos, favelados sem profissão definida, modestos funcionários públicos, e oferecia-lhes uma nova atitude, um critério próprio que os habilitava também a indagar o espaço ocupado pela população negra no contexto nacional”.

⁶ Fundado no final da década de 1970, o MNU foi uma organização pioneira na luta pelos direitos da população negra no Brasil. O MNU teve e tem como objetivo combater o racismo, promover a autoafirmação cultural e a igualdade de direitos para a população negra brasileira.

A implementação de uma educação antirracista requer compromisso institucional e pedagógico que vai além de políticas superficiais, promovendo uma transformação estrutural e cultural nas instituições educativas. Somente por meio dessa abordagem holística e inclusiva poderemos assegurar que a educação cumpra seu papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e equitativa (2024, p. 12).

É na educação infantil onde tudo começa, onde são construídos os primeiros conhecimentos e se estabelecem as primeiras relações com grupos secundários que já não estão restritos à família. Mas quando a criança acessa este espaço, com qual educação ela se depara? Quais conhecimentos são considerados e colocados no centro do trabalho pedagógico? A educação antirracista ainda é um tema que demanda uma profunda reflexão, especialmente na educação infantil, porque no centro das instituições e no ideário dos sujeitos que a compõem este ainda é um tema que não cabe ser discutido com as crianças.

Estudos demonstram que a discriminação étnico-racial ocorre desde a primeira infância, por este motivo trataremos neste capítulo sobre o antirracismo e a educação; a educação antirracista e a construção da identidade da criança; a formação inicial e continuada do educador desta etapa para uma educação antirracista e como a literatura infantil afro referenciada pode promover uma educação antirracista.

3. 1. EDUCAÇÃO INFANTIL, ANTIRRACISMO E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA CRIANÇA

As crianças da educação infantil ainda são vítimas do preconceito e da discriminação, isso se dá especialmente pelo fato destes espaços ainda oferecerem uma educação homogeneizada que exclui a criança negra. As crianças são protagonistas de suas histórias e desempenham um papel ativo na construção de suas identidades raciais e desde muito cedo são capazes de perceber as diferenças existentes entre seus pares e com os adultos que convivem.

Em umas das atividades realizadas durante esta pesquisa, espalhei várias imagens de crianças e solicitei que escolhessem uma que se parecesse com elas. Luz, uma menina de pele clara, escolheu a imagem de uma criança com um tom de pele mais escuro e com cabelos cacheados. Logo, Brisa fez uma intervenção dizendo seu cabelo não é assim. Então eu perguntei por que você escolheu esta imagem? “Porque ela tem um laço igual ao meu”. Apesar de Luz ter cabelos ondulados, sua colega Brisa destacou a diferença que existia entre elas. No entanto, a mesma criança que destaca a diferença entre sua colega e a imagem escolhida, escolhe a imagem de uma menina branca de cabelo liso e diz: “Meu cabelo é assim”! Assim como? “Assim grandão”, e começa balançar os cabelos que está com um penteado de tranças. E finaliza dizendo: “Se comer feijão o cabelo fica assim grande”! Sua irmã, que é gêmea, escolhe a mesma imagem e ao ser questionada diz: “Eu sou igual a ela, se referindo a irmã”.

Na mesma atividade, quanto peço para Fogo escolher uma imagem, ele me pergunta: “Meu cabelo é liso”? Eu respondo: Não sei, seu cabelo é liso? Ele diz: “Sim e escolhe uma criança de cabelo liso”. (Diário de bordo, 04/12/24).

No trecho acima, temos exemplos de como as crianças se apropriam de conceitos e representações impostos pela sociedade que insiste em apresentar, desde cedo, um padrão do que é bonito e aceitável socialmente. Apesar de a criança destacar a incompatibilidade na imagem escolhida pela colega, ela nega suas características e tenta se aproximar do padrão no qual a sociedade lhe apresenta e que o espaço educativo tende a reforçar.

Figura 10 - Crianças escolhendo fotos que se parecem com elas



Fonte: Fotos do acervo da autora (2024).

Em seu artigo “*Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil – uma breve discussão*”, a intelectual Nilma Lino Gomes destaca:

A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com ao outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares referências civilizatórias que marcam a condição humana (Gomes, 2005, p. 41).

Portanto, todas as relações estabelecidas pelas crianças em sua passagem pelos espaços educativos contribuem para a construção de sua identidade. Aqui, em diálogo com Gomes, chamamos a atenção para o fato de que a identidade negra é construída e reconstruída nas relações sociais, e do quanto a escola precisa compreendê-la e respeitá-la. Assim, se a identidade da criança é um processo que se inicia na família, tal processo se desdobra a partir de outras relações que a criança estabelece em outros contextos de sociabilidade, a exemplo da creche.

Mas como será possível para as nossas crianças construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina que os negros devem negar-se a si mesmos para assumirem um padrão e isso acontece desde cedo, como foi demonstrado pela criança no exemplo anterior. Será que os espaços educativos estão atentos a isso? Para que a criança pequena construa uma identidade negra positiva é necessário que em seus espaços de convivência elas possam se ver representadas de forma positiva.

Neste ponto, Souza e Santos (2023) afirmam que “se um ambiente hostil causa problemas na formação da criança em relação às questões raciais, um ambiente indiferente também reforçará a discriminação e o racismo no interior da escola”. Como estão organizados estes espaços? Quais atividades são propostas para estas crianças? Durante as minhas observações, não presenciei nenhuma ação que estivesse pautada nas diferentes identidades apresentadas pelas crianças que ali estavam. Os desenhos animados, filmes e painéis traziam sempre a imagem de corpos brancos, assim invisibilizando a maioria dos corpos presentes naquele espaço (corpos negros).

A professora responsável pela turma realizou uma atividade com as crianças, que era a composição de rostos. As crianças recebiam uma imagem de uma face impressa num papel e deveriam colar elementos como: olhos, boca, nariz, orelha. Antes de cada criança começar compor sua atividade, a professora pedia para que elas se olhassem no espelho, perguntando onde estava a boca, nariz, olhos, orelhas. Além destes elementos, havia pedaços de lã para que fosse colado no cabelo. Apesar de não ser orientada a pensar sobre seu cabelo e suas características físicas, Elisa Ângelo resolveu colar sua lã de forma ondulada, justificando que seu cabelo era cacheado. Os rostos ficaram todos brancos e aquelas crianças, em sua maioria negras, não foram convidadas a identificar e valorizar seus tons de pele. (Diário de bordo, 30/07/24).

Figura 14 - Atividade proposta pela professora

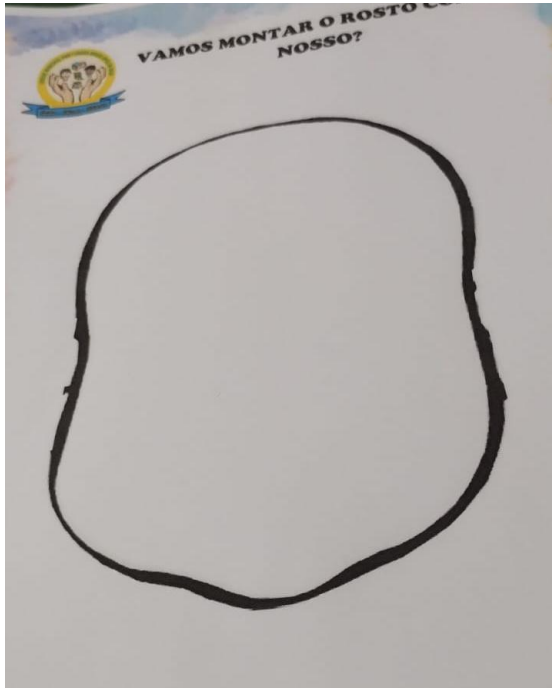
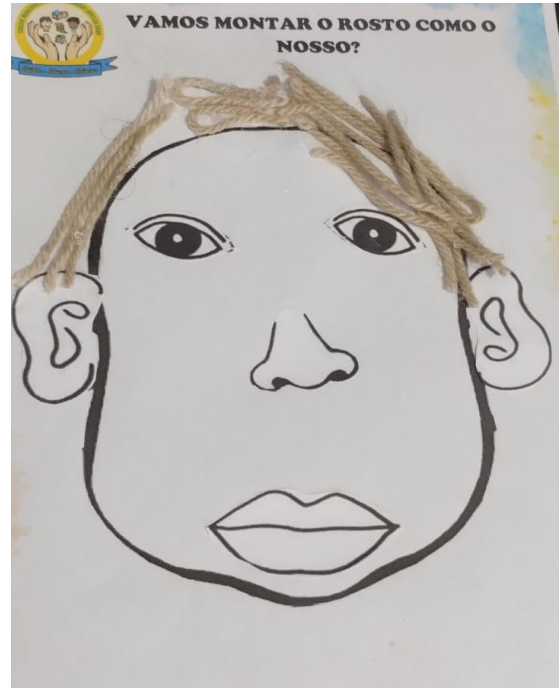


Figura 13 - Atividade feita por uma criança



Fotos do acervo da autora (2024).

Figura 11 - Criança realizando atividade



Figura 12 - Criança colando lã enrolada para representar seu cabelo



Fotos do acervo da autora (2024).

Figura 15 - Crianças realizando ativ**Figura 16** - Crianças realizando

Fotos do acervo da autora (2024).

O que os espaços educativos propõem para as nossas crianças está longe de garantir uma educação antirracista. Mesmo diante da promulgação de leis como 10.639/2003 e 11.645/2008, reelaboração do Plano Nacional de Educação e elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, existe uma lacuna entre o que postula os documentos oficiais e as práticas que as instituições revelam sobre o racismo e a discriminação racial.

As instituições de ensino, e aqui incluímos as de educação infantil, ainda não entenderam o quanto é importante garantir à criança um ambiente que celebre as diferenças e combata o racismo. E aqui estamos falando de diferença como parte constitutiva das identidades. “A identidade é marcada pela diferença, mas parece que algumas diferenças – neste caso entre grupos étnicos - são vistas como mais importantes que outras, especialmente em lugares particulares e momentos particulares” (Silva, 2014, p. 11).

Podemos citar as instituições de educação infantil como lugares particulares que insistem em não entender o seu papel nesta construção. E se o primeiro passo é este entendimento, devemos prosseguir nesta jornada entendendo que, para além deste reconhecimento, os espaços educativos devem estar dispostos a reconstruir conceitos e deixar de reproduzir estruturas sociais que quase sempre reforçam e mantêm a superioridade do/a branco/a na criança. O que se espera de uma educação antirracista, especialmente na educação infantil, é que ela seja capaz de transformar mentalidades racistas e discriminatórias em ações emancipatórias, capazes de ressignificar histórias infantis, colocando-as no centro do trabalho pedagógico.

E aqui chamamos atenção para a necessidade de um posicionamento, quer dizer, já não é possível que tais espaços estejam dentro da neutralidade. No mesmo sentido, segundo Cavalleiro (2024, p. 15), “para que possamos ser uma “aldeia” que trata todos os bebês e crianças de maneira equitativa, é essencial reconhecer e combater os nossos preconceitos inconscientes”, o que demanda, segundo a autora, “[...] um compromisso ativo e contínuo mediante o processo de análise autoavaliativa”.

Portanto, não há outra alternativa para creches e instituições de ensino senão reconhecer a importância do pertencimento étnico-racial das crianças pequenas e de suas profissionais, que majoritariamente são mulheres, buscando pela afirmação da identidade negra, considerando a diferença existente não como um empecilho ou um ponto negativo, mas sim como mola propulsora para uma educação diversa e antirracista. Esse será o primeiro passo para a construção de um currículo fundamentado na cultura afro-brasileira e pautado nas histórias positivas do povo negro. Só assim estas crianças serão capazes de construir uma identidade positiva sobre si e sobre seu povo.

Compreendemos que é necessário expandir para todos os espaços educativos a necessidade de se ter esta consciência racial. De forma geral, as educadoras atuantes na instituição de educação infantil, campo da pesquisa, demonstraram não ter sua identidade racial construída. Nos discursos dos que estavam ali presentes, era nítido uma ausência de pertencimento étnico-racial ou até mesmo de autoidentificação.

Durante uma contação de história Espelho, espelho meu. Onde é que minha cor se esconde? de Tania Alves (2023), ao perguntar à professora qual a sua cor, ela responde: “Negra, morena (as pessoas falam morena)”. Ao final da aula ela me disse que ficou confusa. (Diário de bordo, 27/08/24).

É perceptível que para esta profissional ainda não existe um pertencimento racial ou uma identidade negra formada, e se ela não se reconhece como negra e deixa para outro esta

função, certamente será mais difícil olhar para os estudantes com o entendimento de que o racismo está presente na escola e deve ser combatido. Não será possível trabalhar pluralidade, diversidade e diferença no contexto social no qual a docente está inserida sem uma vasta discussão sobre raça, etnia, pertencimento racial e antirracismo. E aqui reiteramos a necessidade de uma articulação conjunta entre crianças negras e brancas, os profissionais das instituições educativas (educadores/as, merendeiras, diretores/as, coordenadores/as, porteiros/as e faxineiros/as) e as famílias, a fim de construir um senso de alteridade com o objetivo de combater o racismo e a visão negativa sobre a pessoa negra.

Sabemos que a construção de uma identidade racial, seja para as crianças ou para os profissionais que trabalham com ela, não se dará de uma hora para outra, muito menos em uma aula. Trata-se de construção diária, bem embasada, feita com compromisso, visando a formação social, política e racial de todos os agentes envolvidos.

Em seu livro *“Como se tornar um educador antirracista”*, a autora Bárbara Karine (2023) chama a atenção para o tema e ressalta a importância desta discussão e de um aprendizado que deve abranger a todos os sujeitos que compõem os espaços educativos, não sendo apenas o professor responsável por este debate. Segundo a autora, “Bom mesmo seria que o racismo não existisse, pois isso implicaria na inutilidade/inexistência do antirracismo” (2023, p. 9). Contudo, enquanto não alcançamos uma sociedade sem racismo e preconceito, não cabe mais aos espaços de educação infantil persistirem na omissão ou na ideia da democracia racial, colocada aos brasileiros e perpetuada nas nossas escolas.

As autoras Souza e Santos (2023) chamam atenção para a necessidade de descolonizar. De descolonizar espaços e tempos infantis, o currículo, os discursos e práticas pedagógicas, as histórias infantis. Neste sentido, seguiremos, na próxima seção, falando sobre as histórias infantis contadas a partir da literatura afroreferenciada e de como estas práticas se mostram eficazes no trabalho com crianças pequenas. Reiteramos nossa crença na capacidade que os espaços educativos têm para construir outros olhares, narrativas e possibilitar a produção de subjetividades negras de forma positiva, tendo como alicerce uma educação antirracista.

3.2 A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO PROMOÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Nesta seção, iniciamos nossa conversa pensando nos espaços educativos como um lugar privilegiado para a formação do indivíduo ou poderíamos dizer ainda do leitor. Para a maioria das crianças atendidas nas creches brasileiras, estes espaços podem ser uma das poucas

oportunidades de ter contato com obras literárias. Portanto, pensar a criança e a sua relação com os livros é pensar no futuro, e pensar no futuro significa dizer que é preciso ter responsabilidade de construir um mundo com menos espaços para a opressão das diferenças. Santos, Gomes e Souza (2023) afirmam que

Na Educação Infantil, o texto literário tem uma função transformadora pela possibilidade de as viverem a alteridade, experimentarem sentimentos, caminharem em mundos distintos no tempo e no espaço em que vivem, imaginarem como uma linguagem que muitas vezes sai do lugar-comum, que lhes permite conhecer novos arranjos e ordenações (Santos; Gomes; Souza, 2024, p. 32).

Considerando a importância que a literatura infantil ocupa na vida e no desenvolvimento da criança pequena, nossa intenção aqui é refletir em que medida a literatura infantil e a contação de histórias estão contribuindo positivamente para o desenvolvimento pleno das crianças, da construção de uma identidade positiva e do reconhecimento de si e do outro nos espaços que ocupam.

Por muito tempo, a escola brasileira tem apresentado a literatura infantil de forma limitada e, muitas vezes, como perpetuadora de estereótipos e ideias distorcidas, especialmente em se tratando do povo negro. Estas práticas acontecem com mais frequência com crianças pequenas que frequentam as creches. Dessa forma, segundo Silva e Silva (2024, p. 78), “a prática da contação de histórias, já integrada à rotina pré-escolar, apresenta-se como um recurso acessível e, quando utilizada de maneira adequada, configura-se como um instrumento valioso no enfrentamento das desigualdades étnico-raciais e culturais”.

Contudo, ainda existe uma maneira minimalista de enxergar a criança pequena e aquilo que deve ser apresentado a ela. As escolas continuam apresentando sempre as mesmas histórias: os contos de fada. E aqui ressaltamos que o problema não está neste gênero textual e sim no fato dele ser o único modelo apresentado às crianças, além de não existir uma abordagem africana, com personagens negros ou enredos que tratam da cultura negra.

Durante as minhas observações, a professora contou algumas histórias, inclusive o tema para o trabalho pedagógico de toda a creche eram clássicos infantis.

Depois da rodinha, a professora perguntou com o que estava trabalhando. Ester respondeu Castelo. Qual história? Cinderela. Então ela se dirigiu a mim e disse que estava trabalhando com clássicos. Que ia até me perguntar se era correto. Que estava trabalhando superficialmente porque tinha partes da história que não achava legal (trabalhou 2 semanas). Durante a história, quando a professora falou que o príncipe ia se casar, Sara disse: minha mãe também vai casar. A professora: Tá bom, depois a gente conversa. Ela contou a história de Cinderela usando vários recursos: castelo, fantoche no palito, varinha com luz de led, sapatinho de pérolas, abóbora. As crianças demonstraram conhecer a história com detalhes. Pediu para Estrela contar a história: Ela pegou o livro e contou com detalhes, inclusive fazendo diálogo entre

as personagens. Eles se beijaram. Porque eles se beijaram? Porque eles se casaram. Só quem pode beijar é adulto. Criança pode beijar na boca? Só os adultos. As crianças queriam a varinha A professora então disse que só iria brincar com a varinha quem fizesse a atividade bem direitinho (Diário de bordo, 16/07/24).

As crianças, o tempo todo, demonstram que são capazes de ouvir as histórias infantis, significá-las e refletir sobre suas realidades. Elas fazem inferências, questionamentos e podem construir novos conceitos e ideias. Ou seja, basta apenas que o mediador seja capaz de compreender e utilizar o conhecimento infantil, inclusive ouvindo as histórias do seu cotidiano, colocando-as no centro do trabalho pedagógico. Ressaltamos que não se trata de certo ou errado, mas sim de um modelo único, onde as crianças negras não se veem representadas.

De acordo com Santos, Gomes e Souza (2024), a literatura infantil é um importante instrumento na construção da identidade das crianças. No entanto, como essa identidade será construída partindo apenas de um modelo? Na maior parte da história da literatura infantil, não se identificou narrativas com personagens negros ou enredo que tratam da cultura negra. Por esse motivo, defendemos que a contação de histórias deve fazer parte da rotina da creche, contudo não se trata de qualquer história, aqui voltamos o nosso olhar para a literatura afrorreferenciada, também conhecida como afro-brasileira ou literatura negra.

Esses conceitos referem-se à produção literária escrita por autores negros que se reconhecem e se identificam com a cultura e a história afrodescendente. Essa literatura busca representar a perspectiva e a subjetividade negra, valorizando a ancestralidade, a cultura e a história africana e afrodescendente de forma positiva e autêntica.

Fazer da leitura um hábito é um compromisso que deve ser assumido pelas instituições de ensino, especialmente as creches. Uma leitura que atenda a diversidade e onde todas as crianças possam ser contempladas, especialmente as crianças negras, que não se reconhecem nas histórias, nas imagens que lhes são apresentadas nas instituições educacionais. A contação de histórias tem a capacidade de transportar quem as ouve para lugares onde são capazes de assumir diferentes papéis, além de auxiliar no gerenciamento das emoções e refletir sobre diversas questões sociais, além de combater o racismo.

Atualmente, é possível acessar uma vasta literatura que aqui chamaremos de afrorreferenciada, no entanto, ela não tem chegado, de forma mais sistemática, às instituições de ensino e não alcançam as salas de referência. Essa foi a principal motivação para a constituição do que eu chamo de mala literária itinerante, já citada anteriormente. Costumo nomeá-la como um pequeno tesouro, pois nela está contida várias obras afrorreferenciadas de autores e autoras negras. Apesar de estar presente em diferentes instituições de ensino como

coordenadora no meu município, precisei, eu mesma, adquirir estas obras literárias, a fim de apresentar às crianças uma outra perspectiva literária e de contação de histórias.

A educação antirracista privilegia histórias, que exaltam a beleza da estética negra, destacando e valorizando os cabelos, a pele, os olhos, remontam as práticas cotidianas, destacam relações sociais, rememoram os ancestrais, revelam as princesas, príncipes, guerreiros e sereias ressignificados pelos elementos das Africanidades brasileiras e ancestralidade africana” como destaca (Peixoto, 2023, p. 55).

Figura 18 - Literatura infantil afro referenciada **Figura 17 - Literatura infantil afro referenciada**



Fonte: Acervo da autora (2024).

Títulos como estes apresentados acima caminham na contramão de obras com histórias e práticas equivocadas e racistas, que não valorizam a identidade negra da maioria das crianças presentes nas creches e as suas especificidades. Estas obras estão dedicadas a exaltar a beleza da cultura negra, assim sendo, ao entrar em contato com estas narrativas, nossas crianças terão a oportunidade de conhecer histórias e personagens que exaltam o nosso povo, serão capazes de fazer um reconhecimento positivo das diferenças étnico-raciais valorizando nossa história e nossa origem.

Como destaca Caldas (2023, p. 47), “a Literatura Afro-brasileira, juntamente com recursos de jogos, brincadeiras e brinquedos de origem africana, como parte do currículo escolar, proporciona experiências e vivências de uma pedagogia intercultural e decolonial”. O ponto central desta pesquisa foi a contação de histórias, que gerou outras atividades e possibilidades. E apesar do foco estar nas crianças, durante as observações, ficou evidente o quanto a formação do educador é crucial para efetivação de uma educação antirracista e é sobre esta temática que trataremos no ponto a seguir.

3. 3 DAS INTERVENÇÕES REALIZADAS JUNTO ÀS CRIANÇAS DA CRECHE MUNICIPAL LINDÓIA DE ARAÚJO

Por se tratar de uma pesquisa etnográfica, decidimos fazer observações por um período de 4 meses. Em conversa com a professora regente, ficou combinado que minhas observações aconteceriam nas terças e quintas-feiras. Confesso que foi um grande desafio estar em um ambiente onde atuo como coordenadora pedagógica, tendo que assumir o lugar de observadora. Acredito que também não foi uma situação muito confortável para a professora regente. No início do período de observação, ela sempre se justificava e dizia que precisava da minha ajuda, que iria aprender comigo. Com o passar dos dias, percebi que minha presença já era vista com naturalidade, especialmente porque, além de observar, de alguma forma colaborava com a rotina das crianças.

Já com as crianças, desde o primeiro contato, tudo ocorreu de forma muito natural e elas sempre queriam estar próximas a mim, falavam sobre suas brincadeiras e sempre me faziam solicitações e até queixas. A professora se mostrou muito cuidadosa e atenta às crianças, que tinham uma rotina pré-estabelecida. O primeiro momento era sempre com um brinquedo, a professora tinha alguns brinquedos separados por categoria: brinquedos de encaixe, animais, bonecas, carrinhos, panelinhas, entre outros, e em cada momento era disponibilizado um tipo de brinquedo para as crianças. Era sempre um momento muito rico, posto que enquanto elas brincavam era possível entender seus contextos sociais, as relações que estabeleciam com seus pares e com o mundo.

No primeiro dia de observação, Terra me mostrou um brinquedo em forma de círculo e disse que era um bolo. “Hoje e amanhã é meu aniversário, vai ser do homem aranha e vou convidar Ar, Fogo e Pedra”. Uma menina se aproximou do colega e o chamou de papai. Logo o menino respondeu: Você vai ficar de castigo, senta na cadeira!” (Diário de bordo...).

As crianças não demonstraram nenhuma resistência com a minha presença, pelo contrário, elas estavam sempre perto e todas as vezes que eu estabelecia alguma comunicação, elas correspondiam da melhor forma. Já no primeiro dia, ouvi de uma menina: *Tia, seu cabelo é lindo!* E quando voltei no segundo dia, fui recebida por *Pedra*, que disse: *“Tia, você voltou!”*. Falei com *Ar*: *Que olho lindo!* e ele respondeu: *Meu olho é de lanterna*. Trata-se de uma criança negra com olhos claros que, apesar da resposta, ficou um pouco envergonhada com o elogio. O comportamento do pequeno *Ar* nos revela que, para crianças negras, elogios não fazem parte de seu cotidiano. Nesse sentido, segundo Bento (2012, p. 102),

As noções de diferença e de hierarquia raciais em nossa sociedade são adquiridas na família, no espaço da rua, nas organizações religiosas e posteriormente, nas creches e nas escolas. Crianças brancas e negras aprendem que ser branco é uma vantagem e ser preto, é uma desvantagem.

Daí a importância de discutir relações raciais desde a primeira infância. Muitos educadores não reconhecem a relevância deste tema na educação infantil, especialmente na creche. De alguma forma, os profissionais envolvidos estão o tempo todo colaborando para a construção da identidade da criança e o cotidiano nos revela que, para a criança negra, essa construção não se dá de forma positiva.

Figura 19 - Criança que foi elogiada por mim



Fonte: Acervo da autora (2024).

Desde o início da pesquisa, já sabíamos que as intervenções com a turma seriam feitas a partir da contação de histórias afrorreferenciadas. No entanto, a história Cinderela e o baile dela (2023) foi uma demanda que surgiu durante as observações. Cheguei à creche e a professora estava trabalhando com o conto Cinderela, logo lembrei do livro citado, da autora Janaína Tokitaka, e perguntei para a professora se poderia contar outra versão da mesma história. Prontamente ela aceitou.

No dia 18 de julho de 2024, no turno matutino, fiz a primeira contação de história. Iniciei cantando: Ô lê, lê, Ô lá, lá, a historinha vai começar... sentamos no chão, em rodinha, e perguntei que história que a professora tinha contado. Imediatamente as crianças responderam: “Cinderela!”. Mostrei a capa do livro, o nome da autora. Comecei contar a história Cinderela e o baile dela e à medida que ia contando ia mostrando as páginas, além de alguns elementos que apareciam na história (glitter dourado que saiu da abóbora, varinha de condão, vestido da

cinderela, coroa, etc.). Após contar toda a história, permiti que as crianças manuseassem todos os elementos expostos e ia fazendo as seguintes perguntas: *as Cinderelas dos dois livros são iguais?* As crianças responderam: *Não! O cabelo é igual? A cor da pele é igual?* À medida que ia explorando a história, eles iam trazendo informações. As crianças falaram que o cabelo de uma Cinderela era liso e o outro cacheado. Os dois eram loiros. *Você se parece com qual Cinderela?* A maioria das crianças disseram parecer com a Cinderela branca. Apenas um menino (Pedra) e uma menina (Beija-Flor) disseram parecer com a Cinderela negra. Convidei as meninas para vestir um vestido, era nítida a alegria e a satisfação delas ao usar o vestido.

Figura 20 - Contação de história – Cinderela e o baile dela



Fonte: Acervo da autora (2024).

Figura 21 - Meninas usando vestido de princesa



Fonte: Acervo da autora (2024).

Destaquei o fato de Cinderela ter feito sua própria festa e propus que as crianças desenhassem o que tinha em sua festa. Elas falaram coisas do tipo: *bolo*, *cozinha*, *brigadeiro*, *princesa*, *mamãe*, *cachaça*...

Figura 22 - Explicação da atividade (O que você quer no seu baile?)



Fonte: Acervo da autora (2024).

Figura 23 - Desenho produzido pelas crianças



Fonte: Acervo da autora (2024).

Durante esta atividade, percebi que as crianças não tinham o hábito de realizar tarefas de forma coletiva. Durante o período das observações, a professora sempre chamava as crianças individualmente. Houve um pequeno “tumulto” durante a realização desta atividade, as crianças não estavam acostumadas a dividir o material, como o lápis de cor por exemplo. Apesar de notar um certo desconforto da professora, permiti que eles/elas realizassem essa atividade de forma mais livre. Percebi ainda que fazer desenho livre não fazia parte da rotina das crianças.

Nesse mesmo dia, no período da tarde, ao contar a história, apresentei outros elementos, recapitulei a história mostrando uma fada negra, uma boneca negra representando Cinderela, um boneco negro (príncipe) e permiti que as crianças pegassem os brinquedos e identificassem semelhanças e diferenças entre eles. Algumas crianças disseram: “*Noite e a boneca tem a cor da pele iguais*”. Por várias vezes, percebi que para as crianças era mais fácil identificar características no outro do que em si mesmas. Nesse sentido, reiteramos a importância de realizar atividades que contemplem uma educação onde todos e todas se sintam representados.

Propiciar a realização de práticas pedagógicas e curriculares em que as crianças dialoguem sobre si e sobre os outros, sobre os seus patrimônios sociais e culturais, sobre os seus modos de coexistência, em que elas sejam escutadas e valorizadas e confrontem posicionamentos favorecendo a consolidação de seu bem-estar e de sua autoestima através de um contexto democrático e comprometida com a diversidade étnico-racial faz parte das responsabilidades das instituições de Educação Infantil. (Pinheiro; Franco, 2025, p. 93).

Convidei os meninos para usarem coroa e blazer, simulando características de um príncipe. Era visível a satisfação e alegria de cada criança.

Figura 24 - Meninos vestidos de príncipe



Fonte: Acervo da autora (2024).

Por último, entreguei a varinha de condão (feita por mim) para cada criança, dizendo que aquela varinha era para lembrá-los do quanto são especiais, bonitos, inteligentes e que eles/as podem ser tudo que eles/as quiserem.

Figura 25 - Crianças recebendo a varinha de condão, feitas pela pesquisadora



Fonte: Acervo da autora (2024).

Essa atividade me mostrou que para além do planejamento e da execução das atividades é preciso que os(as) educadores(as) das infâncias estejam atentos às demandas das nossas crianças. A professora regente estava preocupada se era certo contar aquela história, considerada um clássico da literatura. Não se trata de certo ou errado, nossa reflexão e prática se dão na perspectiva de que existem outras possibilidades e outras histórias a serem contadas, posto que, como destaca Caldas (2023), os livros presentes nas escolas ainda apresentam uma visão colonial de sociedade, como se houvesse uma cultura universal. Depois dessa primeira experiência, a professora sempre me pedia para contar uma história. Isso me fez refletir sobre como a contação de história é vista nos espaços educativos como algo que não necessita de planejamento ou preparação.

Iniciei as intervenções junto às crianças no dia 27 de agosto de 2024, com o livro “A pele que eu tenho”, de bell hooks, e tinha como objetivos apresentar às crianças uma narrativa que contemplasse os diferentes tons de pele; entender como as crianças se reconhecem e apresentar uma ideia positiva sobre nossas diferenças, a partir de uma história afro referenciada.

Comecei cantando a musiquinha: Ô, lê, lê, Ô lá, lá a historinha vai começar.... expliquei para as crianças a necessidade de colaborar com o momento, percebi na primeira experiência que eles não tinham o hábito de ouvir histórias. Iniciei perguntando se eles sabiam o que é pele e para que serve. Pedi que cada um olhasse para a pele do seu corpo, braço, perna. A partir daí, iniciei a história, mostrei o livro, a capa e falei sobre a autora, uma mulher negra que escrevia livros e resolveu escrever histórias para crianças. À medida que ia contando, ia mostrando as páginas e, ao final, permiti que cada criança manuseasse o livro.

Figura 26 - Crianças folheando o livro *A pele que eu tenho*



Fonte: Acervo da autora (2024).

Após todas as crianças terem contato com o livro, coloquei o vídeo de MPBIA *Qual a cor da sua pele?* e convidei as crianças para levantar, e logo todas estavam dançando. Repeti a música algumas vezes e as crianças aprenderam rapidamente o refrão: *“Qual é a cor da sua pele? Qual foi a cor que me gerou. Nós somos feitos de várias peles. E todas elas têm seu valor”*.

Qual é a cor da sua pele?
 Qual foi a cor que me gerou
 Nós somos feitos de várias peles
 E cada uma é de uma cor
 Qual é a cor da sua pele?
 Qual foi a cor que me gerou
 Nós somos feitos de várias peles
 E todas elas têm seu valor
 Tem pele preta, que é mais parda
 Tem pele parda, que é mais clara
 Tem pele preta, que é só preta
 Tem pele clara, apenas clara
 Qual é a cor da sua pele?
 Qual foi a cor que me gerou
 Nós somos feitos de várias peles
 E cada uma é de uma cor
 Qual é a cor da sua pele?
 Qual foi a cor que me gerou
 Nós somos feitos de várias peles
 E todas elas têm seu valor
 Tem pele indígena amarelada
 Tem pele indígena avermelhada
 Pele amarela, que é asiática
 E tem todas elas miscigenadas
 Qual é a cor da sua pele?
 Qual foi a cor que me gerou
 Nós somos feitos de várias peles
 E cada uma é de uma cor

Qual é a cor da sua pele?
Qual foi a cor que me gerou
Nós somos feitos de várias peles
E todas elas têm seu valor
MPBIA – 2023

Ouvimos a canção umas três vezes e em seguida sentamos em rodinha. Coloquei várias fotos de crianças negras e não negras no chão e pedi que elas observassem. Enquanto eu arrumava as fotos, uma criança disse: *Este cabelo é feio*, apontando para o cabelo crespo de uma menina. A afirmação da criança reverbera no que Gomes e Araújo (2023) destacam em seu livro “*Infâncias Negras: vivências e lutas por uma vida justa*”. Segundo as autoras, crianças entre 03 e 05 anos já percebem a diferença racial e, ao perceber essa diferença, interpretam, hierarquizam e separam o que é considerado superior e inferior; nesse momento, elas desejam mudar o seu tipo de cabelo e a cor de sua pele.

Comecei chamando cada criança para escolher uma imagem que se parecesse com ela. *Fogo* foi o primeiro e disse que a semelhança entre ele e o menino da foto era a pele branca.

Figura 27 - Criança mostrando a foto que escolheu



Fonte: Acervo da autora (2024).

No texto “*A identidade racial em crianças negras*”, Bento (2012) apresenta alguns resultados de diferentes pesquisas que têm como foco as crianças e as relações étnico-raciais. Dentre esses resultados, ela situa um aspecto que tem sido recorrente, ou seja, as crianças pequenas brancas se mostram confortáveis em sua condição de brancas e raramente demonstram o desejo de ter outro tom de pele ou outro tipo de cabelo; aspecto também demonstrado por Cavalleiro (2014).

Céu escolheu uma menina de cabelo cacheado e disse que seu cabelo era igual, mas *Estrela* disse que não parecia porque o cabelo era diferente. No entanto, ao ser questionada sobre a diferença, percebi que *Estrela* estava se referindo ao penteado porque a menina da foto estava com o cabelo solto, e *Céu* estava com o cabelo amarrado. Nesta escolha ficou evidente que um dos desejos das meninas negras é ter seus cabelos soltos. Geralmente, os cabelos delas estão sempre presos, a foto abaixo é um exemplo disso.

Figura 28 - Crianças observando a escolha da coleguinha



Fonte: Acervo da autora (2024).

Figura 29 - Crianças mostrando as fotos que escolheram



Fonte: Acervo da autora (2024).

Nessa atividade permiti que todas as crianças escolhessem uma foto e o que me chamou atenção foi o fato de uma criança interferir na escolha de outra criança, afirmando que a foto não se parecia com ela.

Algumas escolhas pareciam demonstrar um desejo de mudança e não um reconhecimento de si, de seu pertencimento étnico-racial. Mesmo ao serem questionadas sobre a semelhança entre a foto escolhida e o pertencimento étnico-racial, as crianças permaneciam com sua escolha inicial. Como alguém que faz parte deste contexto de creche, percebo que as crianças não estão acostumadas a realizarem atividades que demonstram a nossa diversidade e as diferenças étnico-raciais, de modo que, como salienta Teodoro (2023, p. 10),

O espaço de Educação Infantil, como os demais, é estruturalmente racializado e não tem cumprido seu papel estabelecido por lei: a oferta de educação de qualidade e de condições igualitárias a todas as crianças visando seu desenvolvimento integral.

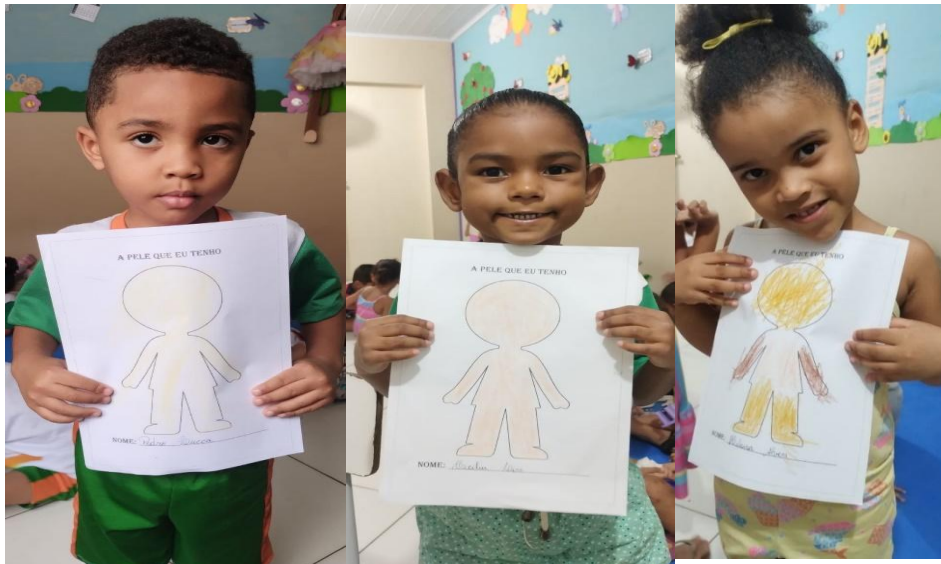
Após essa atividade, conforme apresentado nas figuras abaixo, entreguei uma folha com o contorno de um corpo e pedi que as crianças pintassem com a mesma cor de sua pele. Ofereci giz de cera com diferentes tons de pele. Os gizes de cera mais escolhidos foram de tons claros. Daí a urgência de um novo olhar para o trabalho com a educação infantil.

Figura 30 - Mesa preparada para a atividade



Fonte: Acervo da autora (2024).

Figura 31 - Crianças mostrando as pinturas que fizeram de seus corpos



Fonte: Acervo da autora (2024).

No dia 29 de agosto, contei a história “Espelho, espelho, meu. Onde é que minha cor se escondeu?”, de Tânia Alves (2023). Esta contação tinha como objetivo principal levar as crianças ao auto reconhecimento e à observação de suas características. Fiz uma rodinha no chão e comecei a contar a história. Levei pedaços de espelho para usar com as crianças. A educadora da turma ficou apreensiva e com medo de que eles se quebrassem. Mesmo explicando que os espelhos tinham as extremidades lisas, ela ficou insegura. A experiência não aconteceu como planejado, pois as crianças queriam se olhar e a professora toda hora chamava atenção para que elas tivessem cuidado. Minha intenção era que cada uma, com seu espelho, fosse olhando algumas características de acordo com meus comandos. Mas, ainda assim, permiti que todas as crianças se olhassem, uma a uma, posto que segurei um dos pedaços do

espelho e fui chamando as crianças. *Estrela* não quis se olhar no espelho. Perguntei o motivo de não querer, mas ela só respondeu *que não queria*. A recusa de *Estrela* me chamou atenção, considerando que ela é uma menina muito participativa e falante. Trata-se de uma menina negra, não retinta, de cabelos crespos. Apesar da minha insistência, ela não se olhou. Depois do banho, conversei outra vez com ela. Peguei o espelho e mostrei novamente, mas ela continuou resistente, colocando a mão no rosto. Perguntei: *Por que você não quer olhar?* Ela respondeu: *Porque eu não gosto*. Essa atitude me deixou muito reflexiva.

Em contrapartida, *Fogo*, que é um menino de pele clara, disse: *Estou vendo minha pele. Ela é branca*. Em vários momentos, foi perceptível como crianças de pele clara se sentem mais confortáveis ao falar de suas características, enquanto que para as crianças negras essa não é uma atitude tão natural. Nesse sentido, Gomes (2005) afirma:

Construir sua identidade negra positiva em sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros(as). Será que na escola, estamos atentos a esta questão? Será que incorporamos esta realidade de maneira séria e responsável, quando discutimos, nos processos de formação de professores(as), sobre a importância da diversidade cultural? (2005, p. 43).

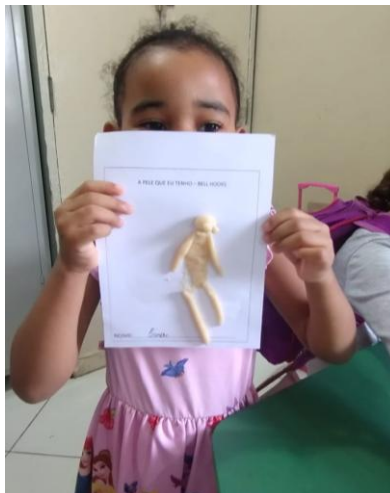
Levei massinha em diferentes tons de pele e pedi que as crianças escolhessem uma massinha para fazer um bonequinho que se parecesse com cada um(a). *Lua* disse que fez uma princesa, que era *Sol*. Os tons mais escuros não foram escolhidos. As crianças escolheram tons claros. *Sol* disse: *Eu fiz minha mãe*.

Figura 32 - Crianças usando massinha para construir seus corpos



Fonte: Acervo da autora (2024).

Figura 33 - Criança mostrando o seu corpo que fez usando a massinha



Fonte: Acervo da autora (2024).

No dia 03 de setembro, foi a vez de contar a história “Amoras”, de Emicida (2018). Foi um momento muito agradável. As crianças ficaram atentas o tempo todo. Primeiro apresentei o livro, falei sobre o autor, mostrei uma foto e expliquei que o livro foi feito para sua filha Stela. Logo depois apresentei a canção de Emicida e Mundo Bitá: “O amor é tudo de bom”.

O Amor É Tudo de Bom
Emicida e Bitá

Onde quer que tenha bolo quente no forno
Um chazinho morno a esperar a gente
Onde quer que o clima peça braços em torno
Pra pôr no alguém que quero presente sempre
O sol reluzente dá pra vida contorno
Brilha cintilante, como joias e adornos
Ansiosamente, a gente guarda o retorno
E torno a encontrá-lo contente
Porque no fundo, no fundo, no fundo, nós sente
Que o mundo sozinho seria entediante
O amor é o tempero que o faz interessante
E só se prova coletivamente (viu?)
A-M-O, erre
Mas continue em frente
Por onde for, saiba, só o amor
Pode ser água, terra, semente
E tudo de bom
Tudo de bom
Por onde for, saiba, só o amor
Pode ser água, terra, semente
E tudo de bom (isso aí)
Tudo de bom (tudo certo, tudo certo)
Tudo de bom
Tudo de bom (bom, bom)
Onde quer que a Lua lhe acompanhe quietinha
Uma rede sua numa tarde quentinha

Abrigo são amigos pulando amarelinha
 E a bola caiu lá na vizinha (xi!)
 Onde se quer ficar e que se tem mil motivos (ãh-hã)
 Onde os beijinhos podem ser curativos
 Lá onde as histórias transbordam dos livros
 Onde a gente se sente mais vivo
 Porque no fundo, no fundo, no fundo, nós sente
 Que o mundo sozinho seria entediante
 O amor é o tempero que o faz interessante
 E só se prova coletivamente (tendeu?)
 A-M-O, erre
 Mas continue em frente
 Por onde for, saiba, só o amor
 Pode ser água, terra, semente
 E tudo de bom
 Tudo de bom (ãh)
 Por onde for, saiba, só o amor
 Pode ser água, terra, semente
 E tudo de bom (só amor)
 Tudo de bom (só amor)
 Tudo de bom (só amor)
 Tudo de bom (só amor)
 Tudo de bom (só amor)
 Tudo de bom (só amor)
 Tudo de bom (só amor)
 Tudo de bom (só amor)

Convidei as crianças para levantar e dançar. *Iara* e *Laura* falaram: – *Tia! Na casa da minha avó tem amoras pretinhas*. Levei amoras e ofereci para as crianças degustarem, algumas gostaram e outras não. Umhas crianças disseram: *É azeda!* Então eu enfatizei: Quanto mais pretinhas, mais doces. As pretinhas são as melhores que há. Apesar da “sujeira” e da “bagunça” na hora da degustação, esse foi um momento muito especial. Durante a contação, também mostrei fotos de algumas personalidades negras que aparecem no livro: Zumbi, Malcolm X, Obatalá, Martin Luther King. *Dia, Sol e Noite* disseram: *Tia, eu sou pretinha!* O momento foi tão incrível que eu não fiz nenhum registro, apenas vivi.

Figura 34 - Livro Amoras

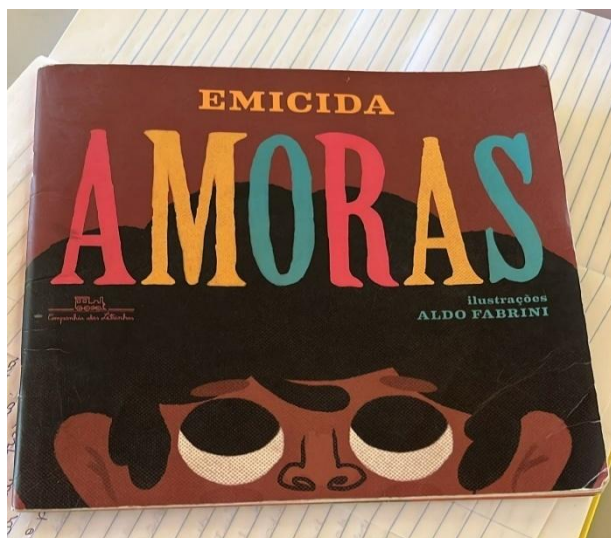


Figura 35 - Boneca Amora



Fonte: Acervo da autora (2024).

Amoras, de Emicida (2018), é um dos livros preferidos do meu acervo, sua contação é sempre muito agradável e deixa as crianças muito envolvidas. Dentre a sua riqueza, destaco o fato de ser escrita por um homem negro, que é pai e consegue levar para sua filha a beleza de ser negra: “As pretinhas são as melhores que há!”. De uma forma leve e cheia de ludicidade, ele ainda traz elementos e figuras negras que geralmente não fazem parte do repertório das escolas, especialmente as de educação infantil. É uma história que fala de amor e nos transporta a um lugar de valorização da nossa cor, além de nos fazer revisitar a nossa infância. É uma obra que colabora de forma efetiva para a educação para as relações étnico-raciais.

[...] uma Educação Antirracista privilegia histórias que exaltam a beleza da estética negra destacando e valorizando os cabelos, a pele, os olhos, remontam as práticas e cotidianos, destacam as relações sociais, rememoram ancestrais, revelam princesas, príncipes, guerreiros e sereias ressignificados pelos elementos das Africanidades brasileiras e ancestralidade africana (Peixoto, 2023, p. 55).

O livro em questão apresenta todas as características citadas por Peixoto (2023) e, por isso, tornou-se uma referência de literatura afrorreferenciada, que muito tem contribuído para desmontar a branquitude ainda muito presente na literatura infantil utilizada em sala de aula. Por isso, segundo Santos (2024, p. 95), “ouvir histórias, apreciar imagens de contextos agradáveis contribuirá para momentos de fruição, imaginação, além de valorização e não depreciação da cultura africana, afro-brasileira, indígena”.

Contei “*Meu Crespo é de Rainha!*”, de bell hooks (2018), no dia 05 de setembro. Como sempre fazia, apresentei o livro, falei sobre a autora. Esta também foi uma contação muito

especial, emocionei-me em vários momentos, neste dia levei objetos como pente garfo e adereços para os cabelos das meninas.

Figura 36 - Espaço preparado para a contação de história - Meu crespo é de rainha



Fonte: Acervo da autora (2024).

Após a contação, exibi o vídeo de MPBIA

O meu cabelo é bem bonito
 É Black Power e é bem pretinho
 O do João também é bonito
 É amarelo e bem lisinho
 O da Vitória é uma gracinha
 Cor de chocolate, feito de trancinha
 O do Ricardo é muito legal
 É bem crespinho, e é natural
 Muitos formatos, vários cabelos
 Não tenha medo, se olhe no espelho
 Ele representa a nossa identidade
 Ninguém vai tirar a minha liberdade

Convidei as crianças para dançar e cantar a canção, pedi que pegassem no cabelo e balançassem. Uma criança disse: *Tia, meu cabelo é macio!* E eu respondi: *Que lindo! Seu cabelo é lindo.* Ouvir isso de uma menina negra, de cabelo crespo, é satisfatório e enche o nosso coração de esperança. Para uma criança negra que sempre ocupou o lugar da invisibilidade, se perceber bonita, com cabelos bonitos e macios, é revolucionário. Na minha trajetória, encontrei esse caminho na literatura afrorreferenciada, e foi contando histórias que revisei minha infância e pude encontrar e proporcionar momentos de encanto e beleza, tendo como ponto central o protagonismo de meninas e meninos negros(as).

Figura 37 - Crianças dançando e dizendo: Tia, meu cabelo é macio



Fonte: Acervo da autora (2024).

Como afirma Peixoto (2023, p. 51), “é preciso considerar o papel da literatura infantil [...] nas construções que os alunos fazem de sua visão de mundo a partir das histórias, compreendemos o papel da literatura infantil como ferramenta didático pedagógica na implementação e efetivação da Educação para as relações étnico-raciais”.

Convidei três colaboradoras da creche com cabelos diferentes: liso, crespo e com tranças para serem coroadas. Cada uma falou um pouco sobre seu cabelo e sobre gostar do seu cabelo, a colaboradora de cabelo crespo falou sobre o volume e que o pente garfo é uma ferramenta que ajuda a dar mais volume ao seu cabelo. A professora da turma também foi coroada, aproveitei o momento para dizer que existem vários tipos de cabelo e que todas somos rainhas. Todo cabelo tem sua beleza.

Figura 38 - Professora sendo coroada depois da história - Meu crespo é de rainha



Fonte: Acervo da autora (2024).

As crianças confeccionaram suas próprias coroas e todas foram coroadas.

Figura 40 - Crianças confeccionando sua coroa



Figura 39 - Criança usando coroa feita por ele



Fonte: Acervo da autora (2024).

Figura 41 - Crianças usando coroas feitas por elas



Fonte: Acervo da autora (2024).

Enquanto estava organizando a sala para irmos para o almoço, uma criança ficou concluindo a pintura de sua coroa, usando a cor preta. Uma colaboradora (serviços gerais) entrou na sala e quando viu perguntou: *Por que você está pintando tudo de preto?* E a criança respondeu: *Porque eu quero!* A colaboradora olhou para mim e disse: *Isso não é um bom sinal!* Associar a cor preta a coisas negativas e ruins é um comportamento de muitas pessoas, nossas crianças aprendem desde cedo a fazerem essa associação. Essa ideia vai sendo internalizada e passa a ser verdade absoluta, o que nos leva a rejeitar nossa cor, nossa história e nossa ancestralidade. Rememorando o livro *Amoras* (2018), ele também traz este resgate e a beleza da cor e do ser preto.

E por falar em preto, a convite da diretora, voltei à creche no dia 09 de outubro para contar a história “O pequeno príncipe preto, para pequenos”, de Rodrigo França (2021). Dessa vez foi para todas as crianças da Creche, que foram divididas em dois grupos, maternal I e II. Não houve nenhuma solicitação que fosse uma história afrorreferenciada, queria apenas que eu contasse uma história, como parte da programação da Semana da Criança. Usei elementos como o boneco, do Pequeno Príncipe Preto, planta (representando o Baobá), pipa, café, chocolate em pó e sementes.

Figura 42 - Cenário para contação de história do livro: O pequeno príncipe preto



Fonte: Acervo da autora (2024).

A maioria das crianças parecia não ter o hábito de ouvir histórias, mas para minha surpresa, a turma de menor idade (1 ano e 7 meses a 2 anos) ficou mais atenta. Como afirma Peixoto (2023, p. 57):

Sendo a criança capaz de estabelecer uma identificação com as histórias e personagens com as quais entram em contato, por meio da literatura infantil, defendemos que o reconhecimento positivo das diferenças étnico-raciais precisa ser proporcionado e desenvolvido, pedagogicamente, desde os primeiros anos de vida escolar.

Ao final da contação, permiti que todas as crianças abraçassem o boneco. Sem pressa, todos abraçaram o Pequeno Príncipe Preto e de alguma forma aqueles pequenos e pequenas estavam abraçando a sua história, a sua ancestralidade e a sua beleza. Foi uma satisfação e uma alegria coletiva!

Figura 43 - Crianças abraçando o boneco do Pequeno Príncipe Preto



Fonte: Acervo da autora (2024).

Voltei à creche no dia 12 de dezembro para fazer a festa de encerramento, como havia combinado. Teve bolo com foto das crianças, gelatina, brigadeiro, pãozinho, marshmallow, suco... ao se verem no bolo, as crianças ficaram encantadas!

Figura 44 - Bolo feito para o encerramento da pesquisa



Fonte: Acervo da autora (2024).

Pensei em cada detalhe da festa para que aqueles meninos e meninas se sentissem protagonistas e donos da festa como no livro “Cinderela e o baile dela”. As crianças também ganharam boneca ou boneco de pano negro/a. Fiz questão de entregá-las uma a uma e ao abraçá-las ia dizendo: *Não esqueça, você é linda/o, seu cabelo é lindo/a, você é muito especial!* Foi um momento de muita emoção para mim, especialmente porque pude presenciar a alegria das crianças. Na ocasião, ouvi coisas do tipo: *tia, vou cuidar muito bem dela* (se referindo à boneca); *tia, eu adorei o presente!*

Figura 45 - Bonecos e bonecas negros/as feitos para as crianças



Fonte: Acervo da autora (2024).

Figura 46 - Pesquisadora entregando os bonecos/bonecas e abraçando as crianças



Fonte: Acervo da autora (2024).

Realizar esta pesquisa na Creche Municipal Lindóia de Araújo me fez entender que ainda temos um longo percurso pela frente, ao mesmo tempo que constatei que é possível promover uma educação que contemple a diversidade, uma educação para as Relações étnico-raciais.

3.4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA PERSPECTIVA DAS EDUCADORAS

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, em seu Artigo 62, explicitou a necessidade de formação de docentes para a Educação Infantil:

Define a formação de docentes para a educação básica, especificando que a formação superior para atuar na educação infantil deve ser em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida a formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, o curso normal de nível superior ou outro curso de licenciatura (Brasil, 1996).

Nossa reflexão aqui se dará em torno da formação inicial e continuada para as relações étnico-raciais. Neste sentido, ressaltamos que trabalhar com diversidade étnico-racial na educação infantil exige que o(a) professor(a) assuma um compromisso ético e político. Apesar de os documentos oficiais conterem recomendações para as instituições ofertarem esse tipo de conhecimento, sabemos que para romper com as práticas pedagógicas racistas é preciso coragem para superar velhos paradigmas de uma educação que não valoriza a diversidade e a história do povo negro.

Espera-se que os cursos de formação de professores para a educação infantil possibilitem o desenvolvimento de experiências de aprendizagens nas quais as crianças se apropriem dos conhecimentos culturais e científicos produzidos por vários grupos étnico-raciais, especialmente os negros.

Lucimar Rosa Dias (2012) apresenta, em seu texto *Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres*, quatro princípios que podem ser considerados para a construção da pedagogia da diversidade étnico-racial para educação infantil. São eles:

O educador tem de ter coragem para trabalhar o tema; o lúdico é importante no contexto das práticas com a diversidade étnico-racial; a ideia de diferença deve ser construída junto à criança como algo positivo, a criança tem de ter elementos que colaborem na construção de sua identidade racial de modo positivo, já que essa identidade não pode ser imposta a ela (Dias, 2012, p. 187).

A autora fala de coragem no sentido de romper com um padrão pedagógico onde o currículo está centrado no modelo eurocêntrico e requer ainda que este educador assuma um compromisso ético e político capaz de se aprofundar na temática para romper com velhos paradigmas de uma educação que reproduz o racismo institucional. Ousaria dizer que os educadores que se propõem ao trabalho com as relações étnico-raciais na educação infantil passam pelo que chamamos de “solidão pedagógica”, condição que já experimentei por diversas vezes na minha trajetória.

Ludicidade e educação infantil caminham juntas, trabalhar o jogo simbólico com a criança é o caminho mais seguro e eficaz para garantir a aprendizagem. Nesta pesquisa, apresentaremos momentos de contação de histórias que contemplarão estes dois pontos: o trabalho com as relações étnico-raciais através da ludicidade. O próprio parecer CNE/CNB, n. 20 de 2009, que propõe uma Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, explicita que

As propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis (Brasil, 2009, p. 15).

Portanto, promover uma educação que contemple as diferentes linguagens é de fato uma excelente oportunidade para construir novos olhares sobre as histórias e as heranças culturais de grupos que ainda não são valorizados no currículo da educação infantil. Assim apresentamos o terceiro princípio que nos chama a atenção para trabalhar as diferenças de forma positiva. Para isso, não podemos continuar apresentando para nossas crianças histórias infantis que mostram exclusivamente um tipo físico portador da beleza, da bondade, da riqueza ou da magia.

Figura 47 - Livros da autora



Fonte: Acervo da autora (2024).

É possível, a partir de um novo olhar e de novas propostas, sair da *disneyzação da cultura infantil* (Giroux, 1995), retomado por Dias (2012). Assim sendo, é possível sair dos contos clássicos para novas releituras, vislumbrando a possibilidade das crianças se verem retratadas e se reconhecerem como sujeitos do currículo e das atividades pedagógicas.

O último princípio citado por Dias (2012) nos chama para a reflexão sobre as crianças terem elementos que colaborem na construção de sua identidade racial de modo positivo. Trata-se de um ponto que consideramos crucial e de extrema importância, pois o que percebemos, ao longo da história da educação brasileira, é a omissão da história do povo negro, o que transformou as instituições educativas em ambientes hostis para crianças negras e para as educadoras que fazem parte desta modalidade de ensino. Ou seja, como é possível trabalhar de forma positiva com a identidade das crianças, se os adultos que ali estão ainda não tem uma identidade racial constituída? Na creche, onde foi realizada esta pesquisa, das quatro professoras, apenas duas se declararam negras, apesar de todas elas fenotipicamente se apresentarem como mulheres negras.

O quadro docente da creche em questão é formado por quatro pedagogas: uma com especialização em educação especial (em curso), uma com segunda licenciatura em história e especialização em atendimento Educacional Especializado; uma licenciada em Letras e Pedagogia, com segunda licenciatura e a quarta com especialização em coordenação e supervisão. Apesar da formação inicial de todas elas em nível superior, quando perguntado sobre a Lei 10.639/03, elas afirmaram conhecer a lei, no entanto, nunca participaram de nenhuma formação sobre a mesma.

Perguntado sobre ter se deparado com alguma cena de racismo envolvendo aluno, três delas responderam ter presenciado entre alunos e uma delas falou sobre ter vivenciado uma situação de racismo entre aluno e direção. Ela ainda destacou: “*Eu deveria ter falado!*”. Ao que parece, voltamos ao mesmo ponto da normalização do racismo ou do entendimento de que ele não existe. Isso ficou explícito quando duas delas disseram nunca ter sofrido racismo:

Não. Pelo tom de pele não, as pessoas estão mais ligadas a pele mais escura. (Entrevista cedida por Azaleia em 09/10/24)

Não. Talvez eu não tenha percebido. (Entrevista cedida por Rosa em 09/10/24)

Enquanto as outras duas responderam:

E quem, não é? Ser nomeada de preto, macaco, pobre. (Entrevista cedida por Margarida em 09/10/24)

Sim. Uma situação que a pessoa fez, que parecia não ser por mal, mas me afetou. O tom como falou comigo. (Entrevista cedida por Violeta em 09/10/24)

Nas questões sobre o planejamento pedagógico, todas as educadoras afirmaram que planejam sozinhas, mas duas delas enfatizaram que escolhem o tema juntas, coletivamente. Contudo, a forma como trabalham a história da África e dos povos indígenas apresenta uma abordagem superficial do tema. A ideologia do mito da democracia racial “modela” o imaginário dessas educadoras. Não à toa existe a afirmação de que todos nós somos iguais. Gomes (2006) afirma que esse imaginário explicita a versão pedagógica do mito da democracia racial.

Sim. Eu trabalho isso com eles: Todos nós somos iguais, não importa cor, cabelo. As crianças não são racistas. Os adultos “botam”. Eu tenho muita dificuldade para trabalhar. Quando trabalho é com histórias. (Entrevista cedida por Margarida em 09/10/24)

Já, sempre! Roda de conversa (Respeito) através de músicas. (Entrevista cedida por Violeta em 09/10/24)

Povos originários, com imagens e vídeos. Roda de conversa. Tenho um aluno com traços indígenas. Consciência negra, negro originário da África. Veio como escravo. (Entrevista cedida por Azaleia em 09/10/24)

Eu tenho muita dificuldade para trabalhar. Quando trabalho é com histórias. (Entrevista cedida por Rosa em 09/10/24)

Perguntamos às educadoras se os espaços da creche contribuíam para a construção de uma autoimagem positiva das crianças, no que elas responderam:

Não! (Entrevista cedida por Violeta em 09/10/24)

Eu acho que não. A começar pela estrutura física. (Entrevista cedida por Rosa em 09/10/24)

Não. Não temos espaços adequados. (Entrevista cedida por Azaleia em 09/10/24)

Não. Nem sei se posso falar isso. (Entrevista cedida por Margarida em 09/10/24)

As educadoras só conseguem identificar os limites para a construção de uma autoimagem positiva das crianças, no tocante à estrutura física da instituição, sem reconhecer que as crianças precisam se ver representadas de diferentes formas e positivamente através das imagens, cartazes, brinquedos, da literatura, só para citar alguns exemplos. Como afirma Souza,

O ritual pedagógico de ornamentação e embelezamento do espaço escolar exclui de seus currículos, de seus espaços, a história de luta das pessoas negras na sociedade brasileira e impõe às crianças, quer através dos discursos imagéticos, quer através dos discursos verbais, o ideal da branquira (Souza, 2016, p. 114).

No entanto, no que se refere à perspectiva da inclusão da diversidade em suas práticas pedagógicas, de forma a assegurar que as crianças se sintam representadas, as educadoras responderam:

Sim, com certeza. Objetos que utilizam para brincar. (Entrevista cedida por Violeta em 09/10/24).

Eu tento trabalhar na perspectiva da inclusão e diversidade. Eles gostam de vir a creche, eles se sentem acolhidos. Mas eu sempre quero fazer mais. (Entrevista cedida por Rosa em 09/10/25).

Creio que sim. Não trabalho nada individual, especialmente sobre os tons de pele. Somos todos iguais, não tenho ninguém diferente. (Entrevista cedida por Azaleia em 09/10/24).

Sim. Eu acho que elas se sentem representadas. (Entrevista cedida por Margarida em 09/10/24).

As falas das educadoras explicitam que o tratamento e a compreensão acerca da diversidade se colocam em um plano genérico. A temática racial está praticamente ausente nesse processo de inclusão, corroborando com o que afirmam Pinheiro e Franco (2025, p. 101), ou seja, “a temática da diversidade étnico-racial é, por vezes, tratada com indiferença nas propostas pedagógicas e curriculares da Educação Infantil, especialmente, nas creches”.

Quando perguntamos às educadoras o que compreendem por Educação Antirracista, obtivemos as seguintes respostas:

As pessoas precisam respeitar o espaço do outro. (Entrevista cedida por Violeta em 09/10/24)

Uma educação onde o professor deve esclarecer para os alunos o que a gente não deve fazer e não deve fazer com o outro. (Entrevista cedida por Rosa em 09/10/24)

É muito pouco trabalhado. Se faço uma brincadeira de mal gosto. Expressões racistas acontecem e a escola não trabalha. Precisa melhorar bastante. (Entrevista cedida por Azaleia em 09/10/24)

É uma educação que precisa respeitar. Até porque é crime. (Entrevista cedida por Margarida em 09/10/24)

Já em relação à pergunta sobre como elas promovem uma educação antirracista, foram dadas as seguintes respostas:

A estratégia é que todos sejam tratados da mesma forma. (Entrevista cedida por Violeta em 09/10/24)

Histórias, conversas, vídeos, atividades impressas. (Entrevista cedida por Rosa em 09/10/24)

Quando tem uma situação vivenciada, eu busco mostrar a diferença. (Entrevista cedida por Azaleia em 09/10/24)

Eu trabalho isso com eles: todos nós somos iguais, não importa cor, cabelo. As crianças não são racistas. Os adultos que botam. (Entrevista cedida por Margarida em 09/10/24)

Por último, deixei um espaço para que fizessem alguma consideração, caso achassem necessário. Apenas uma professora se pronunciou: *“O trabalho com este tema é muito bom. Ele nos mostra como trabalhar com o outro, respeitar”*.

Identificamos com estas respostas que a formação inicial não garante ferramentas aos educadores para educar na perspectiva étnico-racial. Mesmo tendo um corpo docente com professoras licenciadas e com pós-graduação em nível de especialização, foi perceptível a ausência de alguns conceitos essenciais para que uma educação antirracista seja efetuada. Para além das respostas, durante minhas observações, não houve nenhuma ação que contemplasse a educação para as relações étnico-raciais.

Acerca da formação continuada com enfoque na perspectiva étnico-racial, entendemos a importância da oferta de cursos que aproximem e ampliem as discussões raciais, permitindo a proposição de ações antirracistas, ao tempo que percebemos a ausência de cursos com esta abordagem no município pesquisado. Embora as educadoras já tenham um tempo significativo de regência, elas nunca participaram de nenhuma formação para a educação das relações étnico-raciais. Considerando que também faço parte desta rede de ensino há 18 anos, nunca participei de nenhuma formação com esta abordagem. Segundo Nunes (2005, p. 75),

[...] as professoras desta etapa da educação básica precisam, necessariamente, ter contato com uma formação que leve em consideração a perspectiva da educação das relações étnico-raciais para dar conta deste empreendimento, pois é ela que poderá colaborar para a formação da consciência da diversidade étnico-racial mencionada pelas Diretrizes como uma aptidão necessária por quem conclui o curso de pedagogia.

Reconhecemos a formação continuada como um direito das/os profissionais de educação, inclusive garantido por lei. Ela se configura ainda como um espaço potente de estudos, pesquisas, reflexões, aprofundamentos e planejamento das ações educativo-pedagógicas constituídas nas instituições de ensino. Vale ressaltar que o não oferecimento destes conhecimentos também é uma forma de inviabilizar, silenciar e/ou marginalizar as diferentes formas de ser e estar no mundo.

CONCLUSÃO

Meu crespo é de rainha Bell hooks

Menininha do cabelo lindo
e de cheiro doce
macio como algodão,
pétala de flor ondulada e fofa,
cheio de chamego
e de aconchego.
Uma tiara, uma coroa,
cobrindo cabeças
cheias de estilo!
Pode ser moicano pro alto
ou jogado pra baixo,
armado com pompom,
cortado bem curtinho
ou livre, leve e solto
ao sabor do vento!
Cabelo pra pentear,
cabelo pra enfeitar,
pra enrolar ou trançar
ou para deixar como está.
Cabelo tão sedoso,
tão gostoso de brincar!
Cabeleira que leva as tristezas
pra bem longe.
Sentadinha de manhã,
esperando as mãos carinhosas
que escovam ou trançam
para o dia começar
enrolado e animado!
Pixaim sim!
Gosto dele assim!
Cachinhos crespinhos,
birotos, coquinhos.
Ou quem sabe com turbante!
Todas as meninas
brincando livres.
Feliz com meu crespo!
O meu crespo é de rainha!
Feliz com meu cabelo firme e forte
com cachos que giram,
e o fio feito mola se enrola
vira cambalhota!
Menininha, você é uma gracinha!
Nosso crespo é de rainha!

Esta pesquisa, mais do que um trabalho acadêmico, foi um reencontro com a criança que habita em mim, foi um reencontro com minha infância. Escolhi esta história para finalizar meu texto porque encontrei nela uma menininha que queria seu cabelo solto, mas ninguém achava bonito, então ela prendia. Nesta história também encontrei a possibilidade de dizer para

outras meninas de cabelos crespos e cacheados que nós somos rainhas. Sim! Agora eu sei que sou rainha e o meu cabelo é a minha coroa.

Quando escolhi trabalhar com as infâncias, entendi que meu papel era muito mais que pedagógico, eu estava ali como um ato político, de resistência e de ressignificação. Olhar para as crianças da Educação Infantil e enxergá-las como um ser social me tornou uma educadora diferente e, posteriormente, uma pesquisadora com consciência da urgência de ouvir as crianças negras. Com o desenvolvimento desta pesquisa, percebi que o nosso papel é este: ouvir as crianças porque voz elas já têm.

Estive como pesquisadora durante quatro meses em um espaço que, apesar de ser familiar, me colocou no lugar de inquietação e questionamento. Como alguém que observava, foi possível entender como as infâncias e as crianças negras estão presentes nesses espaços educativos, e qual o lugar que elas ocupam. Esse percurso se deu para responder à questão central desta pesquisa: de que maneira as crianças de uma creche localizada no município de Ipiaú-BA se reconhecem e são reconhecidas (ou não) em seu pertencimento étnico-racial e de que forma os repertórios pedagógicos disponíveis nessa instituição contribuem (ou não) para a afirmação de sua identidade étnico-racial?

No período das observações, foi possível constatar a urgência de discutir a educação para as relações étnico-raciais nos espaços educativos da educação infantil, em especial na creche. Quando falamos de representação, entendemos que o profissional da educação infantil ainda não compreendeu o quanto este conceito é importante para a sua prática e para sua vida, especialmente porque nos deparamos com educadoras que ainda não têm bem definido seu pertencimento étnico-racial ou até mesmo sua identidade racial.

Entender a creche como um lugar onde as crianças constroem suas primeiras imagens a partir das dimensões relacionadas às representações nos leva para o objetivo desta pesquisa: “analisar de que maneira as crianças de uma creche localizada no município de Ipiaú/BA se reconhecem e são reconhecidas (ou não) em seu pertencimento étnico-racial e de que forma os repertórios pedagógicos disponíveis nessa instituição contribuem (ou não) para a afirmação de sua identidade étnico-racial”. Ao revisar este objetivo, foi possível constatar que as relações estabelecidas entre criança-adulto não colaboram em nada para que haja uma imagem positiva de si enquanto participante deste grupo que é a creche.

A começar pela estrutura física, a creche não é um lugar capaz de proporcionar boas experiências aos que ali estão. Em nenhum momento essas crianças são representadas, elas não se veem nos espaços, nas imagens, nas canções, nos vídeos, ou seja, suas histórias não são

contadas. E aqui destacamos a primeira contação de história que se deu a partir de uma necessidade das crianças e da dúvida de uma educadora que não sabia se contar um conto clássico era correto. Apesar de já estar prevista como metodologia desta pesquisa, a contação de histórias entrou no cenário da pesquisa antes do tempo previsto para atender a uma demanda das crianças e da professora.

E neste ponto gostaríamos de destacar o quanto a história afro referenciada é capaz de colaborar para a construção de uma imagem positiva de si, mesmo ocorrendo em alguns momentos pontuais, a contação de histórias me fez viver momentos ricos e especiais. Ainda foi possível perceber como estas ações reverberaram nos adultos daquele espaço. Ouvi de alguns colaboradores (serviços gerais) sobre a beleza da minha pesquisa e como era importante minha presença. Por isso é possível afirmar que o trabalho com a educação para relações étnico-raciais atende uma necessidade do contexto atual, mas também preenche uma lacuna para adultos que voltam para o espaço da creche exercendo outra função, ocupando outro lugar. A saber, uma colaboradora de serviços gerais ficou tão encantada com as bonecas e bonecos negros que dei para as crianças e me perguntou se eu não tinha uma para ela, já que ela nunca tinha tido uma boneca como aquela.

A escolha da literatura afrorreferenciada e da contação de histórias como forma de intervenção e de coleta de dados foi um dos ganhos desta pesquisa. As crianças se viram muitas vezes representadas e viam naquelas histórias semelhanças com o seu modo de viver. Ressaltamos, no entanto, que a literatura afrorreferenciada ainda não chegou na ponta, ainda não faz parte do acervo das creches, pelo menos nesta onde a pesquisa foi realizada. Em todo o espaço da creche, quase não se via livros infantis e as poucas obras encontradas não faziam nenhuma referência à educação para as relações étnico-raciais. Toda a literatura utilizada nas contações são do meu acervo pessoal. E aqui destaco que ele foi construído a partir da inquietação de uma coordenadora pedagógica que nunca se viu contemplada nas histórias que ouvia na infância e que desejou fazer diferente com as crianças dos espaços onde coordenava.

Outro ponto que merece destaque é a importância da formação continuada dos profissionais que atuam nessa etapa da educação infantil, especialmente no que se refere à educação para as relações étnicas, posto que alguns conceitos precisam ser acessados e aprofundados. Quando falamos de formação, não estamos nos referindo apenas ao corpo docente, mas a todos os sujeitos que fazem parte desse contexto e que, de alguma forma, se constituem como referências para as crianças, especialmente as crianças negras.

É possível constatar que o tema das relações étnico-raciais não foi esgotado nesta pesquisa e que temos um longo caminho a percorrer. Posso dizer que demos o pontapé inicial e colaboramos de forma efetiva para as crianças daquela comunidade. Por se tratar de um bairro da periferia da cidade, cuja população é de maioria negra, fazer esta pesquisa é dizer que estamos aqui, vamos resistir e que estamos buscando traçar um caminho diferente para as nossas crianças, colocando-as em lugares de visibilidade onde suas vozes possam ser ouvidas.

Apesar das infâncias negras terem passado por momentos de dor, de negação de suas origens e de privação de acolhimento e afeto, entendemos que uma nova história está sendo construída, que muitos autores e autoras têm se dedicado a escrever sobre as infâncias negras e que, apesar de a escola nos apresentar representações negativas do nosso povo, nós estamos reconstruindo nossa história quando levamos autores e autoras negras para a creche a partir da mala itinerante afrorreferenciada – que se caracteriza como meu pequeno tesouro.

Esta pesquisa se fez relevante porque a partir de histórias infantis pude dizer para meninos e meninas negras/os que somos bonitos, que nosso cabelo é bonito e podemos ser o que quiser. Aliás, concluir o mestrado é parte do sonho de uma educadora negra que descobriu nos livros a possibilidade de mudar sua realidade e das crianças com as quais trabalhava.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Consentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea**, n. 2 p. 85-97, Jul-Dez. 2011.

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. *In*: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos e conceituais. São Paulo: CEERT, 2012.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da Prática Escolar**. São Paulo: Papirus, 2005.

ARAÚJO, Marlene de; GOMES, Nilma Lino. Apresentação. *In*: GOMES, Nilma Lino, ARAÚJO, Marlene de (orgs.); **Infâncias Negras**: vivências e lutas por uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

BAHIA, **Documento curricular referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental (v. 1)** / Secretaria da Educação do Estado da Bahia. – Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

BENTO, Maria Aparecida. A identidade racial em crianças pequenas. *In*: BENTO, Maria Aparecida Silva. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, 2012, p. 98-117.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90. São Paulo, Atlas, 1991.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 1999.

BRASIL, **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998

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

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed.- São Paulo: Contexto, 2023.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed.- São Paulo: Contexto, 2014.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. *In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola***. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-160.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Prefácio. *In: SANTOS, Jussara. **Democratização do colo: educação antirracista para e com bebês e crianças pequenas***. Campinas, SP: Papyrus, 2024.

CARVALHO, Silvia Pereira de. Os primeiros anos são para sempre. *In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos e conceituais***. São Paulo: CEERT, 2012.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

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

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.

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

DIAS, Lucimar Rosa. “**Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à lei 10.639/03 de 2003**”. *In: Secretaria Da Educação Continuada, Alfabetização E Diversidade. Educação do negro e outras histórias*. Brasília, SECAD/ UNESCO, 2005, p. 49- 62.

DIAS, Lucimar Rosa. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres. *In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos e conceituais***. São Paulo: CEERT, 2012.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

DUARTE, Carolina de Paula Teles. A abordagem temática racial na educação infantil: o que nos revela a prática pedagógica de uma professora. *In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos e conceituais***. São Paulo: CEERT, 2012.

FRANCO, Nanci Helena Rebouças. Entre a lei e a prática: subsídios para trabalhar a questão étnico-racial no espaço da educação infantil. *In: SANTOS, Ana Katia Alves dos; SILVA, Kenia*

Adriana Reis e (Orgs.). **Diversidade, infâncias e educação infantil**. Salvador: EDUFBA, 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GOMES, Nilma Lino; ARAÚJO, Marlene de (orgs.). **Infâncias Negras: vivências e lutas por uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. – 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. *In*: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges (org.). **Relações Étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Raça e educação infantil: à procura de justiça. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.3, p. 1015-1044 jul./set. 2019.

GOMES, Nilma Lino (Orgs.) **Saberes das lutas do Movimento Negro Educador**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, Maio/Jun/Jul/Ago, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2006.

GUERRA, Elaine Linhares de Assis. **Manual de Pesquisa Qualitativa**. Grupo nima Educação – Belo Horizonte, 2014. 52p.

IPIAÚ, **Documento curricular referencial de Ipiaú** (v. único) / Secretaria da Educação de Ipiaú. – Bahia. 2020.

LÜKDE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

MATTAR, João; RAMOS, Daniele Karine. **Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas**. São Paulo: Ed. 70, 2021.

MATOS, Lídia. Transição capilar como movimento estético e político. **Anais do I Seminário Nacional de Sociologia da UFS**, 27 a 29 de abril de 2016, Programa de Pós-Graduação em Sociologia – PPGS Universidade Federal de Sergipe – UFS, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set. 1993.

NUNES, Míghian Danae Ferreira. Cadê as crianças negras que estão aqui?: o racismo (não) comeu. **Latidade**, Maceió-AL, Brasil, v. 10, n. 2, 2018.

NUNES, Míghian Danae Ferreira. Formação de professoras de crianças pequenas e a educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil: caminhos abertos rumo a uma educação de qualidade sem racismo. *In*: SANTOS, Marlene Oliveira dos; RIBEIRO-VELÁZQUEZ, Silvanne (orgs.). **Educação Infantil**: diálogos sobre pesquisa, formação, docência e crianças. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025.

OLIVEIRA, Ednalva Rodrigues de; ARAUJO, Jaqueline Rodrigues de Oliveira Araújo; O cabelo crespo e a representação social na Educação Infantil. **VI Congresso Nacional de Educação**. Fortaleza - CE de 24 a 26 de outubro de 2019.

OLIVEIRA, Fabiana de. **Um estudo sobre a creche**: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial? 2004. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

PINHEIRO, Bárbara C. S. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta Brasil, 2023.

PINHEIRO, Carla Santos; FRANCO, Nanci Helena Rebouças. Princípios pedagógicos de um trabalho com a abordagem da diversidade étnico-racial em uma instituição de Educação Infantil na Bahia. *In*: SANTOS, Marlene Oliveira dos; RIBEIRO-VELÁZQUEZ, Silvanne (orgs.). **Educação Infantil**: diálogos sobre pesquisa, formação, docência e crianças. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025.

Projeto Político Pedagógico (v. único) / Creche Municipal Professora Lindóia Araújo Lopes da Silva – Ipiaú – Bahia, 2023/2024.

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

SANTIAGO, Flávio. **O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado**. Hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil, 2014. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SANTIAGO, Flávio. Creche e racismo. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 441-460, 2015.

SANTOS, Jussara. **Democratização do colo**: educação antirracista para e com bebês e crianças pequenas. Campinas, SP: Papyrus, 2024.

SCHUCMAN, Lia Vainer; CONCEIÇÃO, Willian Luiz da. Branquitude. *In*: RIOS, Flávia; SANTOS, Marcio André dos; RATTIS, Alex (Orgs.). **Dicionário de relações étnico-raciais contemporâneas**. São Paulo: Perspectivas, 2023.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou? por que mudou?** Salvador: EDUFBA, 2011.

SOUZA, Edmacy Quirina de. **Crianças negras em escolas de “alma branca”**: um estudo sobre a diferença étnico-racial na educação infantil. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil**. 2011. 221f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. Prefácio. *In*: GOMES, Nilma Lino, ARAÚJO, Marlene de (orgs.). **Infâncias Negras: vivências e lutas por uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.