

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL**

**Aline Aparecida Souza de Carvalho Veiga**

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA CRECHE: PRÁTICAS QUE  
INCENTIVAM O RESPEITO AO “OUTRO”**

**São Caetano do Sul- SP  
2023**



**ALINE APARECIDA SOUZA DE CARVALHO VEIGA**

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA CRECHE: PRÁTICAS QUE  
INCENTIVAM O RESPEITO AO “OUTRO”**

**Trabalho Final de Curso apresentado ao  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
– Mestrado Profissional – da Universidade  
Municipal de São Caetano do Sul como  
requisito parcial para obtenção do título de  
Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Formação de  
Professores e Gestores**

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marta Regina Paulo da Silva**

**São Caetano do Sul- SP  
2023**

## FICHA CATALOGRÁFICA

VEIGA, Aline Aparecida Souza de Carvalho

Relações étnico-raciais na creche: práticas que incentivam o respeito ao “outro”  
/ Aline Aparecida Souza de Carvalho Veiga. – São Caetano do Sul: USCS, 2023.

311 p.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marta Regina Paulo da Silva.

Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul  
Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional, 2023.

1. Creche. 2. Relações étnico-raciais. 3. Prática pedagógica. 4. Identidade negra. 5. Interculturalidade. I. Título. II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul.

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul**  
**Prof. Dr. Leandro Campi Prearo**

**Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa**  
**Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro**

**Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação**  
**Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício**



Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 26/04/2023 pela Banca Examinadora constituída pelos(as) professores(as):

Profa. Dra. Marta Regina Paulo da Silva (Orientadora - USCS)

Profa. Dra. Elizabete Cristina Costa Renders (USCS)

Profa. Dra. Ellen de Lima Souza (UNIFESP)





Dedico esta pesquisa às crianças negras com as quais tive e tenho o prazer de trabalhar, são vocês a minha inspiração.



## AGRADECIMENTOS

A Deus, a Oxalá, por sua presença em minha vida em todos os momentos, por ter me dado forças pra chegar até aqui.

Ao meu companheiro de vida, André, por sua compreensão e carinho, por suas palavras de incentivo, por sua paciência nos momentos em que eu não acreditava ser possível concluir. Por não ter me deixado desistir.

À minha mãe, Iara, que não mede esforços para me ajudar e me incentivar. Aos meus irmãos, obrigada por todo incentivo e amizade.

À minha querida professora e orientadora Marta, por sua generosidade, dedicação e acolhida no grupo de pesquisa. Por sua paciente, atenta e amorosa parceria na construção desta pesquisa.

Às professoras Elizabete e Ellen, pelo aceite em participar das bancas de qualificação e defesa, pelo carinho com o qual leram nossas palavras e por suas importantes contribuições.

Às docentes e assistentes pedagógicas, que cordialmente aceitaram participar do grupo focal e compartilharam suas experiências e conhecimentos, enriquecendo, assim, nossa pesquisa.

Aos(as) docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), por dividirem seus conhecimentos e por tanto terem me ensinado.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa Infâncias, Diversidade e Educação (GEPIDE), pela escuta e colaboração neste percurso.

À Vanessa, pelo ombro amigo, pelas trocas e parcerias que realizamos.

Aos homens e mulheres negros(as), que lutaram – e que ainda lutam – para que as desigualdades possam ser superadas e a diferença ser reconhecida como a riqueza do mundo.



O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens [e mulheres], não podemos começar por aliená-los(as) ou mantê-los(as) alienados(as). A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens [e mulheres]. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens [e mulheres] sobre o mundo para transformá-lo.

Paulo Freire (2019, p. 93).



## RESUMO

A sociedade brasileira é caracterizada por suas diferenças, sejam estas políticas, econômicas, culturais e fenotípicas. Essas diferenças estão presentes já na educação infantil – primeira etapa da educação básica – e, por conseguinte, na creche, um dos primeiros espaços sociais no qual bebês e crianças bem pequenas encontram-se com seus pares e vivenciam práticas pedagógicas que podem ou não reforçar a discriminação, o preconceito e a estigmatização, que impactam na constituição da identidade e da autoestima de todas as crianças. No intuito de se ter uma creche em que todos e todas possam se sentir pertencentes, a presente pesquisa objetivou compreender, segundo as percepções das docentes e assistentes pedagógicas entrevistadas, o modo como a temática das relações étnico-raciais é trabalhada no cotidiano da creche no município de Santo André. Trata-se de uma pesquisa exploratória, com abordagem qualitativa, que teve como procedimentos metodológicos: a investigação documental e a realização de dois grupos focais, sendo um com quatro professoras atuantes em creche e outro com quatro assistentes pedagógicas. O referencial teórico dialogou com os estudos da sociologia da infância, da pedagogia e das relações étnico-raciais. Os resultados revelam que as creches do município de Santo André possuem ações pontuais em relação à temática das relações étnico-raciais, seja na oferta de formações em serviço, as quais são realizadas pelos(as) assistentes pedagógicos(as), seja no planejamento efetuado pelos(as) docentes, o qual não envolve todas e todos na construção de uma educação antirracista, algo que tem por consequência a manutenção do preconceito racial e da discriminação nos espaços da creche. Ademais, observam-se relatos de uma prática pedagógica marcada por dúvidas referentes a como incluir a temática das relações étnico-raciais no cotidiano da creche e, por conseguinte, como atender às crianças negras, assegurando-lhes a construção de uma identidade positiva. As assistentes pedagógicas e as docentes entrevistadas evidenciam a carência de formações acerca das relações étnico-raciais que partam da Secretária de Educação do Município, bem como a falta de materiais que auxiliem neste processo. Como produto educacional e desdobramento dessa investigação, a partir das necessidades e sugestões das participantes, elaborar-se-á um caderno de apoio pedagógico com sugestões para formação dos(as) docentes e de práticas a serem desenvolvidas nas salas referências e nos espaços das creches. O objetivo do produto é fomentar mudanças educacionais por meio da inserção de práticas pedagógicas decoloniais e emancipatórias, uma vez que a creche deve constituir-se como um ambiente de possibilidades e de combate a qualquer forma de discriminação.

**Palavras-chave:** creche; relações étnico-raciais; prática pedagógica; identidade negra; interculturalidade.





## ABSTRACT

Brazilian society is characterized by its political, economic, cultural, or phenotypic differences. These differences are already present in early childhood education – the first stage of basic education – and, therefore, in the daycare, one of the first social spaces where babies and very young children meet with their peers and experience pedagogical practices that may or may not reinforce discrimination, prejudice and stigmatization, which impact on the constitution of identity and self-esteem of all children. To have a daycare center where everyone can feel belonging, this research aimed to understand, according to the perceptions of the interviewed teachers and pedagogical assistants, the way in which the theme of ethnic-racial relations is worked on in the daily life of the daycare center in the municipality of Santo André. This is exploratory research, with a qualitative approach, which had as methodological procedures: documentary investigation and the realization of two focus groups, one with four teachers working in daycare centers and the other with four pedagogical assistants. The theoretical framework dialogue with the studies of the sociology of childhood, pedagogy, and ethnic-racial relations. The results show that daycare centers in the municipality of Santo André have specific actions concerning the theme of ethnic-racial relations, either in the provision of in-service training, which is carried out by the pedagogical assistants, or in the planning carried out by the teachers, which does not involve everyone in the construction of an anti-racist education, something that has as a consequence the maintenance of racial prejudice and discrimination in the daycare spaces. Furthermore, there are reports of a pedagogical practice marked by doubts regarding how to include the theme of ethnic-racial relations in the daily life of the daycare center and, consequently, how to assist black children, ensuring the construction of a positive identity. The pedagogical assistants and teachers interviewed showed the lack of training on ethnic-racial relations that come from the Municipal Secretary of Education, as well as the lack of materials that help in this process. As an educational product and a result of this investigation, based on the needs and suggestions of the participants, a pedagogical support booklet will be prepared with recommendations for teacher training and practices to be developed in the reference rooms and daycare centers. The purpose of the product is to foster educational changes by inserting decolonial and emancipatory pedagogical practices since the daycare center must constitute an environment of possibilities and combat any form of discrimination.

**Keywords:** daycare; ethnic-racial relations; pedagogical practice; Black identity; Interculturality.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Pesquisa correlata base de dados da BDTD .....	38
Quadro 2	Pesquisa correlata base de dados SciELO.....	40
Quadro 3	Pesquisa correlata base de dados CAPES.....	41
Quadro 4	Identificação das Assistentes Pedagógicas .....	120
Quadro 5	Identificação das Docentes .....	122



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Convite enviado via <i>WhatsApp</i> .....	115
Figura 2	Fragmento 1 do planejamento da docente Carolina .....	139
Figura 3	Fragmento 2 do planejamento da docente Carolina .....	139
Figura 4	Fragmento 1 do planejamento da docente Antonieta .....	140
Figura 5	Fragmento 2 do planejamento da docente Antonieta .....	164
Figura 6	Fragmento 3 do planejamento da docente Antonieta .....	164
Figura 7	Fragmento 4 do planejamento da docente Antonieta .....	164
Figura 8	Fragmento 3 do planejamento da docente Carolina .....	165
Figura 9	Fragmento 4 do planejamento da docente Carolina .....	165
Figura 10	Fragmento 5 do planejamento da docente Carolina .....	166
Figura 11	Fragmento 6 do planejamento da docente Carolina .....	166



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC	Área formada pela sigla de três cidades industriais da Região Metropolitana de São Paulo (Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul)
ALESC	Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina
ANC	Assembleia Nacional Constituinte
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEERT	Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens Adultos
EMEIEF	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
GEPIDE	Grupo de Estudos e Pesquisa Infâncias, Diversidade e Educação
GRPE	Programa Gênero, Raça, Pobreza e Emprego
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PNE	Plano Nacional de Educação
PROSAN	Promoção Social de Santo André
PT	Partido dos Trabalhadores
RPM	Reunião Pedagógica Mensal
RPS	Reunião Pedagógica Semanal
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido





## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>25</b>
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>31</b>
<b>2 CRECHE, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA PEQUENA</b> .....	<b>45</b>
2.1 Crianças e infâncias .....	<b>45</b>
2.2 A criança e o pertencimento étnico-racial.....	<b>51</b>
2.3 A educação da criança pequena .....	<b>61</b>
2.4 Cultura, interculturalidade e relações raciais.....	<b>68</b>
2.5 Encontros e confrontos na creche: a diversidade étnica e cultural nos espaços da primeiríssima infância .....	<b>75</b>
<b>3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO PROMOTORA DE IGUALDADE NA CRECHE</b> .....	<b>84</b>
3.1 A educação nas relações étnico-raciais: avanços e retrocessos .....	<b>85</b>
3.2 Práticas pedagógicas e a igualdade racial: desconstruindo estereótipos .....	<b>94</b>
<b>4 PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	<b>106</b>
4.1 O campo de pesquisa .....	<b>106</b>
4.2 Opção metodológica .....	<b>112</b>
4.3 Os sujeitos da pesquisa .....	<b>119</b>
<b>5 EDUCAÇÃO PARA E NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA CRECHE NAS VOZES DE PROFESSORAS E ASSISTENTES PEDAGÓGICAS</b> .....	<b>124</b>
<b>6 UMA CRECHE PARA TODAS E TODOS: CONSTRUINDO PRÁTICAS DECOLONIAIS</b> .....	<b>185</b>
6.1 Descrição da proposta do produto .....	<b>186</b>
<b>UM DIÁLOGO QUE NÃO SE ENCERRA</b> .....	<b>190</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>196</b>
<b>APÊNDICE A</b> .....	<b>211</b>
<b>APÊNDICE B</b> .....	<b>216</b>
<b>APÊNDICE C</b> .....	<b>220</b>
<b>APÊNDICE D</b> .....	<b>266</b>
<b>ANEXO A</b> .....	<b>300</b>



## APRESENTAÇÃO

Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida às expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar a sua história e recriar-se em suas potencialidades. (SOUZA, 2021, p. 42)

Quando penso em minha trajetória de vida e nos desafios percorridos até o presente momento, sinto alegria ao perceber as superações frente às tristezas e aos obstáculos marcados pela segregação étnica na qual me descobri negra – ainda que não retinta – e marcada como diferente. Portanto, penso que apresentar minha história pessoal, de certa forma, é escrever sobre a luta cotidiana de tantas outras pessoas em suas trajetórias educativas e profissionais; transcrever meu percurso é, como afirma a epígrafe que abre este trabalho, resgatar-me, recriar-me.

Filha de mãe branca e pai negro, já no âmbito da família as diferenças de fenótipos entre nós eram pauta de conversa, apelidos e rótulos que marcavam meu lugar, tanto em comparação com a família materna, quanto com a paterna. Eu criança apenas experienciava e assimilava esta posição, ora “a nega” para minha avó materna, ora “a neta pálida” para a família paterna; mas foi precisamente na instituição escolar que essas características, que refletem a minha origem, foram realmente apontadas e discriminadas negativamente.

A creche está presente em minha vida desde os três anos de idade, já que, sendo filha de mãe trabalhadora com pouca renda e com mais dois irmãos, tinha os critérios que asseguravam essa possibilidade. Era concebida até então enquanto instituição assistencial, e o período integral se mostrava uma possibilidade para que minha mãe continuasse trabalhando; frequentei-a até os seis anos de idade, mudando para o Ensino Fundamental aos sete anos, em 1992.

Minhas principais lembranças deste período, na Educação Infantil, são dos momentos em que era possível brincar, mesmo que, na maioria das vezes, eu estivesse sozinha, pois tinha poucos(as) amigos(as) e os(as) adultos(as) sempre estavam ocupados(as) com outras crianças. Foi no ano de 1991, meu último ano de creche, que as marcas de discriminação se fizeram presentes e ainda se encontram marcadas em minha memória.

Sabe-se que nesse período não havia discussões sobre a temática étnico-racial na Educação Infantil, sobretudo nas creches, portanto, os comentários e apelidos que se referiam principalmente ao meu cabelo eram considerados “normais” na instituição e envolviam piadas e falas pejorativas que se estenderam também ao meu ambiente familiar, já que a forma como minha família lidou com a situação foi alisando o meu cabelo; por eu ainda ser criança, produtos com química não eram recomendados e a técnica usada foi o pente quente, um pente de ferro que era esquentado no fogão e passado no cabelo – o importante era disfarçar o crespo. “Alisou para matar os piolhos desse tufo” era a frase que eu ouvia no dia seguinte, sem responder.

Em um determinado dia, tivemos a presença de um grupo de teatro na creche, e eu, sempre fascinada por contos e histórias – a dramatização era referente aos Saltimbancos –, assisti a tudo concentrada, encantada com as maquiagens e a música; ao final do teatro, a monitora nos mostrou o livro infantil que continha a história, dizendo que leria para nós naquele dia.

A música da peça teatral tocou durante todo aquele dia e as crianças, inclusive eu, brincávamos de ser as personagens do conto. Em um determinado momento, o conflito se fez presente: as meninas, todas, queriam ser a gata e, na brincadeira, não poderia haver mais de uma. Neste momento, a intervenção foi por parte da monitora que, ao escolher quem seria a personagem, disse apontando para mim e para uma outra criança que nós não combinávamos com aquele papel. Esta brincadeira se repetiu em outros dias, de modo que eu nunca pude representar uma personagem, ficando somente como espectadora da peça e da brincadeira.

As comparações, apelidos e tratamento discriminatórios me seguiram também no Ensino Fundamental, no qual já não mais sentia vontade de me expressar, aprendia a ouvir e a não contestar para “não causar” em razão de uma simples brincadeira dos(as) colegas da turma, e, assim, não era necessário conversar com alguém, um(a) adulto(a) ou um(a) professor(a) sobre esses momentos; nessa fase da minha escolarização, a importância estava em ter boas notas, ser dócil, agradar aos(às) educadores(a) e, quem sabe, não ser mais apontada por conta do cabelo, e sim pelo desempenho escolar.

Cresci, alisei meu cabelo para ser aceita, ou melhor, para passar despercebida, pois atenção era o que eu menos queria. Logo, aprendi a ser aquela

pessoa que não precisa de ajuda, orientação, mas também que não tinha ambições para o futuro.

A convite de uma amiga, escrevi-me para a seleção do CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) no ano de 2000, cujo ensino era em tempo integral com bolsa-auxílio e uma profissão. Na verdade, nunca me imaginei professora, mas me apaixonei pelas aulas e pelos(as) professores(as) que fizeram parte desta caminhada.

Foi no Magistério que entrei em contato com a obra de Paulo Freire e com seu livro “Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar” (1997), leitura que foi responsável por me mostrar com outros olhos esta profissão, não com aqueles que se deslumbram e se sentem vocacionados para esta tarefa, mas com olhos que passaram a enxergar os desafios, as belezas e as “lutas” que são necessárias a este ofício, características que encontrei em poucos(as) docentes, principalmente em minha trajetória da Educação Infantil.

Um dos ensinamentos de Freire que passei a pôr em pauta no meu cotidiano é o da educação construída juntamente com o(a) educando(a), a qual é aberta ao diálogo e não marcada pela transmissão de conteúdo ou pelo autoritarismo que se fizeram presentes em meu processo de escolarização.

Já formada no Magistério, fui contratada em 2005 para ser auxiliar de Educação Infantil, atuando em uma creche pública com crianças de zero a seis anos e, para minha surpresa, a creche era a mesma que frequentei em 1991. Assim, voltar àquele espaço era recordar bons e maus momentos; a ideia era traçar estratégias para que aqueles(as) que ali estavam tivessem experiências diferentes daquelas que fizeram parte da minha infância.

No entanto, pouco me era permitido, já que a responsabilidade do planejamento não fazia parte das minhas atribuições, mas no contato com as crianças, a escuta e o afeto foram princípios que fazia questão de manter em minhas ações, mesmo quando era atravessada por concepções que entendiam a criança como incapaz de ser ou de fazer algo.

Presenciei a perpetuação de estereótipos, de preconceito com a cor de pele e com os traços de outras crianças, recordei apelidos e apontamentos que continuavam a fazer parte daquele espaço. Estas ações eram “normais” ao contexto, mas me incomodavam profundamente, e é irônico porque, naquele ano e em 2006, os(as) professores(as) da creche em questão vivenciavam uma formação sobre

relações raciais intitulada “A cor da Cultura<sup>1</sup>”, porém pouco vi deste material sendo usado no cotidiano escolar.

Os quatro anos em que atuei nesta unidade escolar me trouxeram uma rica experiência com os(as) pequenos(as) e com o cotidiano da creche, tendo me impulsionado a continuar com meus estudos a fim de buscar uma posição diferente daquela que estava naquele momento; logo, cursei Pedagogia, tendo me formado em 2009.

Atuei na rede particular de ensino e, em 2013, fui aprovada em um concurso público, assim, retornei à rede municipal de Santo André, mas agora como professora, como responsável pelas crianças que estavam em minha turma e por tantos(as) outros(as) que faziam parte da unidade, mesmo que não fossem da “minha sala”.

Foi justamente nesta rede que conheci educadoras que, em seu trabalho, traziam a Lei 10.639/03 – que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas do Ensino Fundamental e Médio – como princípio para seu fazer. Com elas, compreendi a importância da interculturalidade como elemento central no desenvolvimento e no pertencimento das crianças.

Neste sentido, meu amadurecimento e aceitação refletiram diretamente em meu cabelo: cortei, assumi meus cachos e me afirmei negra. Neste processo, minha família teve um papel muito importante, de incentivo e apoio.

Atualmente, posso afirmar que presenciei – e ainda presencio – professoras(es) que tratam a diversidade cultural como objeto de estudo, que pautam o seu fazer sob um currículo plural, intercultural e inclusivo.

Diante disso, meus questionamentos sobre a educação das crianças, a construção de suas identidades, bem como de sua autoestima, foram se tornando mais frequentes à medida que isso refletia sobre a minha prática pedagógica e eu tentava contribuir para que essas crianças se sentissem aceitas e parte integrante do espaço da creche que estavam frequentando. Ou seja, que elas pudessem se reconhecer nas diversas representações apresentadas nas rodas de conversa, fossem histórias ou cartazes que usávamos para nossas propostas.

---

<sup>1</sup> “A Cor da Cultura” é um programa de valorização da cultura africana e afro-brasileira que envolve a formação de professores. Foi criado em 2004 para contribuir com a implementação da Lei nº 10.639/03. Na seção 4, trataremos da participação do município de Santo André nesta formação.

Em uma dessas ocasiões, apresentei às crianças princesas e príncipes de diversos lugares do mundo, pessoas reais, negras(os), orientais, árabes, com o propósito de repertoriar para além dos contos tradicionais dos livros e filmes. Em meio aos questionamentos e conversas com o grupo, uma criança branca, de três anos e dez meses, exclamou: “eu sabia que a Ana também podia ser uma princesa”, apontou para sua amiga negra. E continuou: “viu, você também pode ser uma princesa, essa é igual a você”, ao passo que Ana apenas sorriu fixando seus olhos naquelas imagens. Nesse momento, percebi, ou melhor dizendo, tive a certeza do quanto a proposição da temática acerca das relações raciais, já desde a infância, faz-se necessária.

Decidi então aprimorar meus conhecimentos sobre as relações étnico-raciais na educação, e o mestrado, que até então era algo utópico, tornou-se possível por meio do Programa de Pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, no qual meu projeto, cujo intuito é o de investigar as relações étnico-raciais nos espaços da creche, já que objetiva discutir a necessidade de valorização e de reconhecimento das diferentes culturas, principalmente da afro-brasileira e da africana, foi aceito.

Ingressar na universidade para o tão sonhado mestrado foi, sem sombras de dúvidas, uma das minhas maiores conquistas e, com certeza, um grande desafio.

Desejosa de reconstruir caminhos, busquei referências, principalmente negras, mas também brancas, em diálogos que pudessem me auxiliar na construção e execução do presente trabalho. Com o apoio do Grupo de Estudos e Pesquisa Infâncias, Diversidade e Educação (GEPIDE) e as trocas realizadas entre as parceiras, foi possível chegar até aqui, e é desta forma que apresento esta pesquisa, convicta de que, para a construção de uma sociedade justa e igualitária, muito ainda precisa ser feito, mas este é um dos passos para que esta mudança ocorra.





## 1 INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira é constituída por pessoas cujas características étnico-raciais, sociais e culturais são diversificadas, resultante do processo colonização, esta entendida neste trabalho como conquista e dominação dos povos originários.

Darcy Ribeiro (2015), em sua obra “O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil”, ao escrever sobre a chegada dos portugueses ao litoral brasileiro, classifica esse acontecimento como um “encontro fatal” entre dois povos diferentes, como “um tempo novo, em que nenhuma inocência abrandaria sequer a sanha com que os invasores se lançavam sobre o gentio” (p. 35). Nessa obra, o autor busca reconstruir o processo de formação da sociedade brasileira alertando tanto para o fato de os registros relatarem a versão de apenas “um dos protagonistas, o invasor” (p. 26), bem como para a ausência de registros cuja narrativa seja a dos povos indígenas que aqui estavam, ou de negros(as) que foram trazidos(as) à força, ao descrever que “o que a documentação copiosíssima nos conta é a versão do dominador” (p. 26).

Estas diferenças biológicas, que se mantêm em decorrência da mistura entre os povos, são marcadas pela miscigenação, evidenciada cotidianamente nos espaços públicos, incluindo-se as instituições educacionais enquanto espaços de encontro social. Na perspectiva de Ribeiro (2015), a miscigenação constitui-se como fator principal para a formação de uma sociedade tão diversa quanto a brasileira, um caldeamento biológico e cultural entre os(as) indígenas, negros(as) escravizados(as) e portugueses(as) durante o período colonial.

A sociedade e a cultura brasileiras são conformadas como variantes da versão lusitana da tradição civilizatória ocidental, diferenciadas por coloridos herdados dos índios americanos e dos negros africanos. O Brasil emerge, assim, como um renovo mutante, marco de características próprias, mas atado geneticamente à matriz portuguesa, cujas potencialidades insuspeitadas de ser e de crescer só aqui se realizariam plenamente. (RIBEIRO, 2015, p. 17)

O conceito de miscigenação também é discutido por Kabengele Munanga (1999) em seu estudo intitulado “Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional *versus* identidade negra”. Nele, o autor apresenta esse conceito sob dois prismas diferentes, quais sejam: o populacionista, sendo este um fenômeno biológico

concebido pela troca de genes entre diferentes populações; e o raciologista, que tem como abordagem a classificação das pessoas em raças hierarquizadas.

A raciologia, definida pelo autor como a “teoria pseudocientífica que classifica e divide a espécie humana em grandes raças ao mesmo tempo em que as hierarquiza, estabelecendo uma escala de valores” (MUNANGA, 2004, p. 5), foi um recurso utilizado a fim de dominar e subjugar os diferentes povos, de modo a estabelecer uma classificação que relaciona “o biológico (cor da pele, traços morfológicos) e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais” (MUNANGA, 2004, p. 5), elegendo os indivíduos da raça “branca” como superiores em detrimento das demais raças, principalmente a negra, considerada a inferior. Assim, essa variação social apresentada pela mestiçagem é tida como negativa, de acordo com a raciologia, que afirma que “os tipos puros dos tempos antigos foram obnubilados pela mestiçagem entre grandes raças originais” (MUNANGA, 1999, p. 17).

Neste sentido, essa mesma hierarquização entre diferentes raças também classifica suas produções e manifestações culturais, de forma a estabelecer uma cultura superior – a qual pode ser manifesta – e uma cultura inferior – subjugada, que deve ser esquecida por seu povo.

A visão racionalista da mestiçagem combinada ao determinismo biológico desembocou no alargamento do seu campo conceitual, recobrando simultaneamente a hibridez do patrimônio genético e os processos de transculturação entre grupos étnicos cujos membros estão envolvidos na mestiçagem, embora os dois fenômenos não sejam necessariamente concomitantes e interligados. A visão populacionista possibilita distinguir a mestiçagem biológica – miscigenação – das interações sociais que dão lugar a situações de transculturação. (MUNANGA, 1999, p. 19)

Logo, trazer o conceito de mestiçagem, tal como descrito por Munanga (1999), para o contexto das relações étnico-raciais presentes na sociedade – que se pretende discutir nesta pesquisa – é concordar com estas identidades plurais marcadas ideologicamente pelas diferenças culturais que carregam e também pelos processos de transformação que sofreram, dentre estes, a transculturação.

Este processo, como explica Almeida (2009, p. 92), passa por três diferentes estágios, a saber: a “desculturação, onde há a perda dos componentes culturais do povo dominado; logo, a incorporação de uma cultura externa imposta e, por fim, uma neoculturação, ou seja, a articulação dos elementos culturais originais junto aos externos adquiridos”.

Assim, pode-se afirmar que, no dia a dia, as pessoas que possuem características diferentes – não somente fenotípicas, mas também de costumes, religiões e opiniões, que as diferem e marcam sua identidade, construída por meio de suas vivências e experiências sociais a que são expostas desde o seu nascimento – convivem entre si. Relações estas marcadas pela presença da desigualdade social e do racismo.

Nesta sociedade tão diversificada social e culturalmente, “a escola pública e obrigatória para todos tinha como objetivo central a igualdade entre as pessoas [...] a justiça social, a difusão dos conhecimentos em defesa da valorização da razão – e do conhecimento escolar – como modo de ser e estar no mundo” (BARBOSA, 2007, p. 1060). O papel central da educação enquanto prática social perpassa, portanto, pelo desenvolvimento do indivíduo, sua aprendizagem, apropriação e produção cultural. Cenário este que, de acordo com “as políticas de universalização da escola, apontavam para a superação das desigualdades sociais por meio da educação” (BARBOSA, 2007, p. 1060).

Sob este contexto, encontramos um dificultador referente à homogeneização do currículo escolar, cujo processo de ensino e aprendizagem é o mesmo para todos e todas, de acordo com um modelo já pré-estabelecido, descartando, assim, as diferenças existentes, as quais que fazem parte da identidade de cada sujeito.

O currículo monocultural, “proveniente dos valores do homem branco europeu de classe alta, tornou-se dominante nos sistemas de educação” (TEXEIRA; BEZERRA, 2007, p. 56), desprezando a diversidade existente nos diversos contextos sociais e tornando o currículo escolar um campo de disputas entre a produção e a apropriação do conhecimento. Arroyo (2013) nos leva a refletir sobre essa dinâmica de normatização presente nas instituições de ensino, que se dá por meio de um currículo centrado em um conhecimento único, categorizando saberes e culturas, classificando-as nos cotidianos escolares como legítimas ou ilegítimas. Segundo o autor:

A produção e apropriação do conhecimento sempre entrou nas disputas das relações sociais e políticas de dominação-subordinação. Em nossa formação histórica a apropriação-negação do conhecimento agiu e age como demarcação-reconhecimento ou segregação da diversidade de coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, campo e periferias. (ARROYO, 2013, p. 14)

Dessa forma, nos espaços educacionais, encontramos professores(as) e crianças que carregam consigo diferentes experiências e indagações acerca de suas culturas, memórias e modos de viver que são marginalizados pelo sistema educacional.

Considerando a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, e tendo a creche como um dos primeiros espaços sociais em que bebês e crianças bem pequenas encontram-se com seus pares, experienciando, assim, o convívio social, reconhecemos ser fundamental na creche proporcionar a meninos e meninas espaços organizados, bem como práticas pedagógicas – sejam estas leituras, brincadeiras, música, dança etc. – que tragam como princípio norteador do planejamento as diferenças culturais existentes em nossa sociedade.

É precisamente sob essa perspectiva de diversidade e multiplicidade de propostas e ações que caracterizam o mundo contemporâneo que intentamos lançar um olhar crítico sobre o trabalho atualmente desenvolvido por docentes que atendem crianças de 0 a 3 anos de idade em creches e, a partir de então, responder às inquietações que fazem parte do percurso da presente pesquisadora enquanto educadora.

Sabe-se que, a partir da alteração da Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/96 (BRASIL, 1996) – pela Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003), esta resultante de diversas lutas sociais, o ensino da história e das culturas afro-brasileira e africana deveria integrar o currículo das escolas do ensino fundamental e médio. Contudo, ao olharmos com maior atenção para essa proposição, verificamos que são poucos os(as) educadores(as) que discutem ou mesmo difundem este conhecimento em sala de aula, e, quando o fazem, na maioria das vezes, são ações isoladas, estereotipadas ou tratadas em datas específicas, como por exemplo, o dia do “índio” ou da “consciência negra”, sem que o assunto seja devidamente aprofundado ou discutido, o que termina por reforçar os padrões e preconceitos já existentes.

Esta mesma obrigatoriedade é estendida à Educação Infantil, por meio do Parecer CNE/CP 03/2004, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) em toda a etapa da Educação Básica, da qual a creche faz parte. Tais orientações também estão amparadas nos pressupostos do

trabalho especificamente com a etapa da Educação Infantil, conforme dispõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010):

As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem 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)

Logo, sendo o(a) professor(a) de Educação Infantil um(a) profissional que tem como um de seus objetivos de atuação, no espaço creche, contribuir com a formação da criança em sua individualidade, reconhecendo-a, portanto, como “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, bem como constrói sentidos sobre a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2010, p. 12), faz-se fundamental planejar ações que visem oportunizar a valorização étnico-racial e a diversidade cultural.

No entanto, ao observarmos as ações cotidianas, pouco se verifica acerca das relações étnico-raciais como foco nos planejamentos das creches. As práticas pedagógicas, em sua grande maioria, restringem-se a datas comemorativas, o que minimiza a importância de esta temática ser trabalhada com as crianças bem pequenas, bem como reforça uma educação hegemônica que desconsidera as diferenças existentes, reafirmando padrões sociais e desconsiderando a criança pequena enquanto atuante no seio social, capaz de perceber nas relações a presença de discriminação e de sentir que suas características não são aceitas. É como escreve Bento (2012, p. 101): “crianças pequenas são particularmente bem atentas ao que é socialmente valorizado ou desvalorizado, percebendo rapidamente o fenótipo que mais agrada e aquele não é bem aceito”.

Assim, diante do supraexposto, a presente pesquisa tem como objeto de estudo as práticas dos(as) docentes no cotidiano das creches com o foco nas relações étnico-raciais, tendo como questão investigativa: Como a temática das relações étnico-raciais é trabalhada no cotidiano da creche no município de Santo André, segundo as percepções de docentes e assistentes pedagógicas(os)?

Em face desta pergunta, o objetivo geral desta pesquisa é “compreender, segundo as percepções das docentes e assistentes pedagógicas, como a temática das relações étnico-raciais é trabalhada no cotidiano da creche no município de

Santo André”. E, para alcançar tal objetivo, buscou-se: I) Verificar como docentes e assistentes pedagógicas compreendem a temática das relações étnico-raciais e sua importância no trabalho com crianças bem pequenas; II) Identificar se a temática das relações étnico-raciais está inserida no planejamento das professoras; III) Identificar se a temática das relações étnico-raciais está inserida nos processos formativos que ocorrem na creche; IV) Verificar no currículo do município de Santo André se há orientações específicas sobre a temática das relações étnico-raciais para o trabalho no cotidiano das instituições; V) Elaborar, a partir dos resultados desta pesquisa, um caderno de apoio pedagógico com diretrizes para formação docente, bem como sugestões para o trabalho dessa temática nas salas referências e nos espaços das creches, material este que tenha como foco a implementação das relações étnico-raciais como princípio educativo no cotidiano da creche.

Esta pesquisa partiu da hipótese de que a maioria dos(as) docentes e dos(as) assistentes pedagógicos(as) atuantes na educação de crianças bem pequenas possuem um olhar hegemônico em seus fazeres, assentando-se na crença de que, nesta etapa da Educação Infantil, não há discriminação ou preconceito, bem como na ideia de que as crianças que estão na creche são muito pequenas para entenderem as diferenças que as cercam, e, portanto, não haveria necessidade de um planejamento que tivesse como princípio norteador a temática das relações étnico-raciais.

A pesquisa justifica-se por sua urgência, pois é preciso romper com os padrões hegemônicos que desconsideram as diferenças e, por conseguinte, perpetuam uma educação voltada a uma infância universal e genérica que, ao generalizar, encobre uma realidade sócio-histórica (SANTIAGO; FARIA, 2021). Desta forma, escutar as docentes e as assistentes pedagógicas, bem como conhecer os planejamentos dessas educadoras, fez-se necessário nesta investigação. Para tanto, utilizamos a técnica do grupo focal para a coleta dos dados, em articulação com a investigação documental.

Como referencial teórico, esta investigação dialoga com estudos e pesquisas da sociologia da infância, pedagogia da infância, epistemologia freiriana, relações étnico-raciais e interculturalidade. Este diálogo permitiu reafirmar a criança enquanto sujeito de direitos, bem como o papel da creche na construção da identidade negra e no pertencimento étnico-racial de bebês e crianças pequenas. Possibilitou, ainda, compreender a complexidade em relação à construção de uma educação antirracista no contexto da creche, educação esta que tem como fundamentos o

diálogo, a amorosidade e o processo de humanização de todos e todas, bem como o desafio da construção de um diálogo decolonial crítico.

Neste sentido, a creche, enquanto espaço formal de Educação Infantil, que tem como funções o cuidar e o educar das crianças bem pequenas, deve estar atenta à dimensão afetiva na formação da identidade de meninos e meninas, acolhendo suas diferenças e não os(as) negando ou silenciando-se frente a situações de discriminação que ocorrem em seus espaços. Isso por que

O acolhimento da criança implica o respeito à sua cultura, corporeidade, estética e presença no mundo. Contudo, em muitas situações as crianças negras não recebem os mesmos cuidados e atenção dispensados às crianças brancas (CAVALLEIRO, 2001). Precisamos questionar as escolhas pautadas em padrões dominantes que reforçam os preconceitos e os estereótipos. (BRASIL, 2006, p. 37)

Desta forma, é preciso reconhecer a creche, principalmente a pública, como um espaço em que as crianças pequenas convivem com estas diferenças sociais e culturais, experienciando ações pedagógicas que podem tanto contribuir para sua formação integral e positiva, como podem reforçar padrões sociais que as excluem e contribuem para a formação de “uma identidade negativa em relação ao grupo étnico ao qual pertencem” (CAVALLEIRO, 2003, p. 10). Logo, valorizar as relações étnico-raciais, de modo a romper com as barreiras que marginalizam e desqualificam as culturas afro-brasileira e africana, implica na necessidade de enxergar o outro e permitir que as crianças, desde bem pequenas, construam suas identidades por meio de relações de respeito e solidariedade.

Neste sentido, é preciso romper com práticas que perpetuam uma educação monocultural, bem como com o silêncio frente a temática das relações étnico-raciais nos espaços da creche. É necessário também valorizar a identidade e a cultura das famílias das crianças e de profissionais, garantindo a acolhida de todos e todas neste processo de crescimento e formação pessoal. “Assumir um trabalho de acolhimento às diferentes expressões e manifestações das crianças e suas famílias significa valorizar e respeitar a diversidade, não implicando a adesão incondicional aos valores do outro.” (BRASIL, 1998a, p. 77).

Para a efetivação desta pesquisa, considerou-se a necessidade de realizar um levantamento bibliográfico com um recorte temporal para esta análise, qual seja, publicações de 2003 a 2022, tendo como referência a Lei nº 10.639 de 09 de janeiro

de 2003, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a fim de incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira.

O levantamento bibliográfico foi realizado mediante as seguintes palavras-chave: creche, relações étnico-raciais, práticas pedagógicas, cultura africana, cultura afro-brasileira e interculturalidade. Diferentes combinações entre esses termos de busca foram realizadas. Haja vista o foco desta pesquisa serem as práticas realizadas nos espaços de creche, considerou-se a palavra-chave “creche” como a principal para a busca de publicações já realizadas com a mesma temática.

Iniciamos pelo banco de dados do Instituto Brasileiro de Informações em Ciências e Tecnologia (IBICT), precisamente da Biblioteca Digital de Dissertações e Teses (BDTD), de modo que foram identificadas 14 publicações com as combinações das palavras a seguir.

Quadro 1 - Pesquisa correlata base de dados da BDTD

<b>Palavras-chave</b>	<b>Trabalhos localizados</b>	<b>Ano de defesa</b>
Creche e relações étnico-raciais	8	2004 a 2021
Creche, práticas pedagógicas e relações étnico-raciais	2	2009 a 2018
Creche e interculturalidade	5	2011 a 2021
Creche e cultura africana	2	2016 a 2018

Fonte: Elaborado pela pesquisadora de acordo com os dados coletados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Dentre os trabalhos retornados pela busca, após a análise de seus resumos, observou-se que um deles – “Educação Infantil na perspectiva das relações étnico-raciais: relato de duas experiências de formação continuada de professores no município de Santo André”, de autoria de Camila Fernanda Saraiva (2009) – pesquisa a temática das relações étnico-raciais nas práticas pedagógicas de creche, demonstrando uma grande preocupação com a formação de professores(as) para a abordagem das relações étnico-raciais nos espaços de Educação Infantil. No estudo, a pesquisadora discute duas experiências formativas na perspectiva das relações étnico-raciais para docentes em serviço, ofertadas pela Secretaria de Educação, ocorridas no município de Santo André, cidade em que se realizou a presente pesquisa. Saraiva (2009) investiga as experiências relacionadas às



formações “A cor da cultura” e “Gênero e raça”, por meio da análise de documentação e de entrevistas com diferentes atores da Secretaria Municipal de Educação. Como resultado dessa investigação, a autora destaca a contribuição, momentânea, que as formações tiveram nas ações educacionais dos(as) docentes em suas práticas em sala de aula na educação básica. Por se tratar de uma formação com a estratégia de multiplicadores, na qual é eleita(o) uma(um) professora(o) representante da unidade escolar para participar da formação, devendo esta(este), posteriormente, ser multiplicadora(or) em seu grupo, replicando o vivenciado junto aos(às) outros(as) docentes, considerou-se frágil essa prática formativa, em razão de sua característica de descontinuidade e também por não atingir os(as) demais docentes.

Este mesmo levantamento realizado apontou outros quatro trabalhos com temas similares ao pretendido na presente pesquisa, mas sem o viés formativo. O primeiro estudo, sob o título “Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas revelam sobre a questão racial?”, uma dissertação de autoria de Fabiana Oliveira (2004), aborda as práticas educativas e o tratamento da questão racial com crianças de zero a três anos de idade no município de São Carlos. Tal pesquisa se caracteriza como um estudo de caso, utilizando-se da observação, diário de campo e entrevistas como coleta de dados. A autora apontou concepções que norteiam o trabalho cotidiano da unidade como, por exemplo, as representações sociais de homem e mulher, presentes nas ações de docentes da instituição, refletindo o modo como os marcadores sociais de gênero, raça e sexualidade presentes na sociedade são determinantes nas ações cotidianas. Ademais, evidencia os diferentes tratamentos que as crianças recebem, nomeando como “paparicação” o tratamento recebido por crianças brancas, do qual as crianças negras estavam excluídas.

A segunda pesquisa, realizada no município de Santo André, trata-se de uma tese intitulada “O branqueamento no cotidiano escolar: práticas pedagógicas no cotidiano da creche”, de autoria de Telma Cezar da Silva Martins (2017), que intentou compreender os impactos de práticas hegemônicas e o conceito de branqueamento na formação da identidade da criança negra na creche. A pesquisadora, por meio da observação, de entrevista com equipes gestoras e da realização de grupos focais envolvendo docentes e a equipe de coordenadoras de serviços educacionais, confirma que, mesmo perante a modificação da LDBEN nº 9394/96 pela Lei nº 10.639/08, o processo hegemônico ainda se mantém nas

práticas educativas; aponta também a necessidade de qualificar os quadros administrativos e pedagógicos das instituições educacionais, bem como a problematização e discussão do tema branqueamento com toda a rede educacional.

O terceiro trabalho encontrado, uma dissertação com o tema “A identidade da criança negra na Educação Infantil: representações a partir dos brinquedos e brincadeiras”, de autoria de Jéssica de Sousa Barbosa (2018), investiga a relação entre a formação da identidade das crianças negras no contexto da creche e as diferentes brincadeiras que podem contribuir para a formação étnico-racial destas crianças. Trata-se de uma pesquisa-ação que, por meio de entrevistas, questionários e atividades ludopedagógicas, aponta a importância da escolha de brinquedos e brincadeiras no cotidiano escolar da criança pequena na creche para que haja uma formação positiva de si.

A quarta pesquisa, intitulada “O acolhimento inicial de bebês negros nos espaços da creche: aspectos a considerar e desafios a alcançar”, de autoria de Natalia Lopes dos Santos (2021), é uma dissertação em que a pesquisadora, ao acompanhar o acolhimento de bebês negros(as) ao ingressarem em creches públicas, intentou compreender o que significa acolher esses bebês no contexto das relações étnico-raciais. A autora ressalta a necessidade de se promover o acolhimento étnico-racial desde o primeiro contato com as famílias, considerando que é preciso que toda a comunidade escolar tenha ciência acerca da presença do racismo e de seus efeitos nos espaços sociais.

No que concerne à base de dados da SciELO, considerou-se o uso da palavra criança, bem como a combinação anterior. Nessa base de dados foram encontradas 8 publicações, sendo que houve trabalhos apontados em mais de uma combinação.

Quadro 2 - Pesquisa correlata base de dados SciELO

<b>Palavras-chave</b>	<b>Trabalhos localizados</b>	<b>Ano de publicação</b>
Criança e relações étnico-raciais	7	2005 a 2021
Creche e relações étnico-raciais	2	2010 a 2021
Creche, práticas pedagógicas e relações étnico-raciais	1	2010
Creche e interculturalidade	0	
Creche e cultura africana	0	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora de acordo com os dados coletados na plataforma SciELO.

Destacam-se dois artigos muito importantes para a temática das relações raciais e a educação da criança bem pequena, quais sejam: “Infância, raça e paparicação” (OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2010), no qual as autoras evidenciam o caráter excludente das instituições educacionais e a importância de práticas educativas construídas nas relações raciais. O trabalho salienta os discursos de docentes que afirmam não “ver” as diferenças entre as crianças, sendo este um resíduo da “democracia racial”, no entanto, estes(as) mesmos(as) educadores(as) apresentavam práticas excludentes de natureza racial e estética.

O segundo artigo, intitulado “Branquitude e creche: inquietações de um pesquisador branco” (SANTIAGO, 2019a), ressalta a influência da cultura eurocêntrica na primeiríssima infância. O autor, ao se indagar sobre seu posicionamento social, faz uma reflexão sobre o que chama de brancura na Educação Infantil e seus reflexos nas relações estabelecidas entre adultos(as) e crianças no espaço da creche. O estudo revela a perpetuação do racismo e a existência de privilégio branco heteronormativo desde a creche.

No portal de Periódicos CAPES, foram levantados 87 artigos científicos, os quais são elencados a seguir.

Quadro 3 – Pesquisa correlata base de dados CAPES

<b>Palavras-chave</b>	<b>Trabalhos localizados</b>	<b>Revisados por pares</b>	<b>Ano de publicação</b>
Creche e relações étnico-raciais	61	26	2010 a 2022
Creche, práticas pedagógicas e relações étnico-raciais	30	11	2010 a 2021
Creche e interculturalidade	25	11	2003 a 2021
Creche e cultura africana	19	11	2003 a 2021

Fonte: Elaborado pela pesquisadora de acordo com os dados coletados na plataforma CAPES.

Dentre as publicações, encontra-se “A Educação Infantil e as práticas pedagógicas descolonizadoras: possibilidades interculturais” (SILVA; DIAS, 2018), que reporta uma pesquisa realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil, cujo objetivo era analisar as práticas sob o prisma de uma educação pautada nos/para os Direitos Humanos, de forma a incorporar o direito à diferença como

contribuição para a formação da identidade de crianças negras. As autoras pontuam a interculturalidade como princípio educativo que ultrapassa a discussão da diversidade étnico-cultural e se insere enquanto elemento importante para a crítica e reestruturação de uma educação colonizadora, sendo, então, a base para a incorporação do outro como verdadeiramente outro.

Um segundo artigo, sob o título “Institucionalização do racismo: algumas reflexões a partir de contextos de creche” (BUSS-SIMÃO; SANTIN, 2015), busca refletir sobre como o racismo se institucionaliza nas relações sociais. O estudo tem a pretensão de compreender a forma como o racismo se perpetua e se estrutura desde a base, ou seja, desde a formação dos pequenos.

Cabe ressaltar aqui que todas as publicações analisadas discorrem sobre a importância das relações étnico-raciais e a interculturalidade crítica como princípio norteador do trabalho e do planejamento pedagógico para a formação da criança bem pequena; portanto, compreender as percepções dos(as) docentes sobre esta temática no cotidiano da creche faz-se deveras necessário, no intuito de contribuir para uma educação racial igualitária.

O presente estudo encontra-se organizado em sete seções, quais sejam: Introdução; Creche, relações étnico-raciais e a educação da criança pequena; A prática pedagógica como promotora de igualdade na creche; Percurso metodológico; Educação para e nas relações étnico-raciais na creche nas vozes de professoras e assistentes pedagógicas; Uma creche para todas e todos: construindo práticas decoloniais; e Um diálogo que não se encerra!

Na segunda seção, sob título “Creche, relações étnico-raciais e a educação da criança pequena”, são apresentadas as concepções de infância e criança como aportes para se pensar o pertencimento étnico-racial e a formação da identidade desde a primeiríssima infância, de maneira a abordar os conceitos de interculturalidade e o compromisso da creche na constituição de uma identidade positiva das crianças pertencentes a este espaço.

A terceira seção, intitulada “A prática pedagógica como promotora de igualdade na creche” discorre sobre a importância das práticas pedagógicas na construção de uma educação antirracista e descolonizadora, ressaltando o papel do(a) educador(a) infantil como mediador(a) de tensões no contexto escolar, de modo a contribuir para a emancipação e a formação intercultural.

A quarta seção, de título “O percurso metodológico”, descreve e justifica a opção pela pesquisa qualitativa e o uso da técnica do grupo focal e da investigação documental para a coleta de dados, bem como a técnica de análise de conteúdo para sua investigação. Ainda nesta seção são apresentados o campo de pesquisa, a Rede Municipal de Educação de Santo André e o perfil das participantes deste estudo.

Intitulada “Educação para e nas relações étnico-raciais na creche nas vozes de professoras e assistentes pedagógicas”, a quinta seção encontra-se estruturada em subseções a partir das seguintes categorias de análise: Percepções docentes e de assistentes pedagógicas sobre a formação da identidade e pertencimento racial na criança bem pequena; Educação Infantil e mito da democracia racial; A presença da interculturalidade na creche; e O papel do(a) professor(a) e a formação continuada na construção de práticas decoloniais. Tais categorias, oriundas dos grupos focais realizados com as docentes e assistentes pedagógicas, foram analisadas à luz do referencial teórico que embasa a presente investigação, revelando, por meio dos relatos das professoras e assistentes pedagógicas, seus diferentes olhares e percepções sobre o trabalho com a temática das relações étnico-raciais na creche.

A sexta seção, intitulada “Uma creche para todas e todos: construindo práticas decoloniais”, apresenta o produto educacional resultado desta pesquisa, a saber: um caderno de apoio pedagógico, cujo intuito é fomentar discussões nos espaços formativos das creches, com sugestões para o planejamento de educadores(as) que visam contribuir com a efetivação de práticas pedagógicas antirracistas, dialógicas e emancipadoras. Este caderno é concebido com base nas contribuições e sugestões das participantes desta pesquisa, que afirmaram a necessidade de haver formações e materiais que as auxiliassem a pensar o planejamento para crianças bem pequenas.

Por fim, a última seção, sob título “Um diálogo que não se encerra!”, revela a análise acerca das percepções docentes e de assistentes pedagógicas sobre a importância das relações étnico-raciais como princípio para o planejamento das ações cotidianas nas creches. Ademais, apresenta as aprendizagens da própria pesquisadora e aponta a urgência acerca da discussão desta temática no chão da creche e nos demais segmentos educacionais, bem como outras pesquisas que possam contribuir para a construção de uma educação antirracista.

Esta pesquisa visa tanto propiciar o diálogo sobre a creche e a formação de uma identidade negra positiva, contribuindo para o repensar das ações desenvolvidas com todas as crianças, quanto a implementação de práticas pedagógicas decoloniais e antirracistas, pois é a intencionalidade dos atos – no pensar certo para o agir – que torna o fazer docente uma ferramenta contra a discriminação e o preconceito. Sob essa perspectiva, torna-se imprescindível considerar que “faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida de qualquer forma de discriminação” (FREIRE, 2005, p. 36).

Concordamos com o educador Paulo Freire quanto à necessidade constante do “pensar certo” na ação educativa, valorizar as diferenças e lutar contra toda e qualquer discriminação. Que possamos, então, fomentar práticas e discussões que contribuam para uma educação democrática, emancipatória e plural, de maneira a desconstruir os estereótipos<sup>2</sup> arraigados no imaginário social e a assegurar às crianças negras e não negras um ambiente no qual suas singularidades sejam respeitadas e suas vivências e culturas sejam valorizadas e celebradas.

---

<sup>2</sup> Estereótipo é compreendido neste trabalho como um padrão construindo socialmente, uma ideia preconcebida que resulta por classificar pessoas ou grupos sociais, ditar regras e comportamentos que padronizam sua imagem e que, em sua maioria, acontece de forma preconceituosa. Como nos ensina Chimamanda Adiche, “estereótipos limitam e formatam nosso pensamento” (ADICHE, 2015, p.7), possuindo um caráter de incompletude, não nos permitindo construir narrativas em que a imagem social da cultura e do ser negro e negra seja vista de forma positiva e respeitada.

## 2 CRECHE, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA PEQUENA

Permita que eu fale,  
não as minhas cicatrizes.  
Se isso é sobre vivência,  
me resumir à sobrevivência  
é roubar o pouco de bom que vivi.

(Composição: Felipe Vassão / DJ Duh / Emicida / Belchior)

Escutar as leituras de mundo das crianças, reconhecê-las como protagonistas de suas histórias, como sujeitos de direito e de aprendizagem, são objetivos atualmente traçados para os espaços da Educação Infantil. Porém, o que ainda se presencia no cotidiano de muitas dessas instituições são propostas adultocêntricas, que compreendem a criança como um “vir a ser” e, a infância, como “uma etapa puramente biológica, convertendo essa fase da vida em apenas uma passagem na qual assimilamos a forma de como devemos nos relacionar, e a nos incorporar a sociedade vigente” (CYPRIANO, 2021, p. 82).

Nesta seção é discutido o que se compreende por infância e criança, bem como suas implicações para se pensar a construção de identidade e o pertencimento racial de meninas e meninos desde a primeiríssima infância, relacionando tais compreensões à função da creche e ao seu papel na formação de uma identidade positiva de todas as crianças.

### 2.1 Crianças e infâncias

Criança e infância são duas expressões com significados diferentes, apesar de se relacionarem nos diferentes estudos que tem como foco o desenvolvimento e a aprendizagem do ser humano. Barbosa (2018, p. 51) elucida que “infância é uma fase da vida do indivíduo, e criança é o sujeito histórico, social e cultural”, corroborando o apontado por Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004):

A palavra infância evoca um período da vida humana. No limite da significação, o período da palavra inarticulada, o período que poderíamos chamar da construção/apropriação de um sistema pessoal de comunicação, de signos e sinais destinados a fazer-se ouvir. O vocábulo criança, por sua vez, indica uma realidade psicobiológica referenciada ao indivíduo. (KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2004, p. 16)

Inicialmente reconhecida como um ser dependente, a criança, sob uma perspectiva biologizante, é um ser que necessita ser normalizado e normatizado de acordo com os padrões eurocêntricos. Assim, nessa concepção, a idade representa uma categoria e um período de desenvolvimento a ser observado, ao mesmo tempo em que classifica as crianças como aprendizes imaturas.

A idade passou a ser uma marca, uma categoria prática, fixa e precisa, que delimitou os desviantes, as crianças imaturas, as que não aprendem, as que não se desenvolvem. Foram determinadas as idades da fala, do andar, de viver sem fraldas, de iniciar a sexualidade etc. A idade, o período de desenvolvimento e a etapa da vida puderam ser colocados em um gráfico. (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2012, p. 49)

Dessa forma, temos um padrão a ser atingido, um ideal de criança e de infância que são moldados a partir das relações estabelecidas no meio social entre os(as) pequenos(as) e os(as) adultos(as). Essas compreensões são consonantes com os primeiros objetivos educacionais propostos por Durkheim (2010) para as escolas, os de moralização e disciplinarização, ressaltando-se um padrão social a ser alcançado, um modelo de civilidade e submissão, em que o foco é a obediência da criança.

Abramowicz e Moruzzi (2016), ao citarem Ariès (1960), explicitam uma noção de infância compreendida como um sentimento social/histórico, que resulta em uma diferenciação entre criança e adulto(a). Em virtude deste sentimento de infância, tal relação passa a ser pautada na transmissão, aos pequenos e às pequenas, de modelos de comportamento que determinam a forma como eles(as) devem se vestir, se alimentar ou se portar próximo aos(às) adultos(as). A criança deve então ser mantida à parte do mundo adulto, ou ser inserida neste de maneira “cuidadosa, protegida ou tutelada”, sendo esta uma nova forma de controle que se tem sobre elas, seja pela escola, adultos(as), mídias etc.

Diante dessa concepção, isto é, da necessidade de tutelar a criança, diferentes áreas do conhecimento passam a disputar o poder sobre ela, correntes teóricas que defendiam a proteção de sua inocência ao mesmo tempo em que evidenciavam a necessidade educá-la e de corrigi-la para que ela pudesse viver junto no mundo adulto. Psicologia, filosofia, biologia e a pedagogia se constroem com base “na existência de uma criança que precisa ser educada e corrigida” (ABRAMOWICZ; MORUZZI, 2016, p. 26).



Os estudos sociológicos da infância, que se originaram em decorrência das reflexões que discutem a criança como um ator social, juntamente com outras áreas, como por exemplo, a antropologia, tornam-se cada vez mais importantes nos contextos educacionais, com estudos que abordam a criança para além do desenvolvimento infantil, trazendo ao debate as dimensões socioculturais, históricas e antropológicas, objetivando tanto desconstruir saberes hegemônicos quanto valorizar as diferentes infâncias, culturas e formas de ser criança.

No Brasil, a sociologia da infância ganha força a partir dos anos 90, influenciada pelo movimento europeu e norte-americano. Abramowicz (2011) e também Abramowicz e Oliveira (2012) destacam a importância de pensar a infância a partir dos contextos sociais sob os quais as crianças estão imersas, reconhecendo que meninos e meninas vivenciam de diferentes formas tais contextos, portanto, é preciso buscar uma

Sociologia da infância brasileira a partir dos aportes étnico-raciais, de gênero, sexualidade e de classe social, pois a exigência epistemológica de pensar a criança e sua infância como construção social exige estes recortes, sem o qual ficaremos em pressupostos genéricos, universais e colonialistas. (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2012, p. 49)

Nessa perspectiva, tem-se como marco brasileiro dos estudos sociológicos sobre a infância a pesquisa de Florestan Fernandes intitulada “As Trocinhas do Bom Retiro”, de 1944, que, de acordo com Abramowicz (2015, p. 15), introduz “questões prementes e atualmente discutidas entre aqueles que trabalham na linha do quem vem sendo denominada sociologia da infância”.

Florestan Fernandes (1944), tendo sido o primeiro a cunhar o termo cultura da infância, esclarece em sua pesquisa os processos de socialização das crianças relacionando-as à cultura adulta. Nesta conjuntura, são reconhecidas as relações que se estabelecem na infância, com foco na interação e na brincadeira como formas de expressão das crianças, possibilitando, assim, o olhar sobre os pequenos e pequenas nas diferentes esferas sociais.

Abrem-se, portanto, caminhos para pensar a infância como uma categoria plural, com estudos que problematizam tal concepção de criança enquanto ser incompleto, que a considera um potencial adulto, em direção a uma visão que concebe a criança como sujeito que interfere no mundo e que possui uma

“participação ativa: ora resistindo, ora reinventando, ora imitando, ora aceitando, ora nada podendo fazer etc.” (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2012, p. 50).

Para Sarmento (2005), pensar infâncias é reconhecê-las como uma construção social, não sendo aceitas concepções pautadas em suas características biológicas que visam estabelecer padrões do desenvolvimento infantil, para entender as interações dos sujeitos que compõem essa categoria social. Portanto, o conceito “infâncias” não pode ser desassociado das construções sociais das quais emergem as diferentes visões em torno da criança, que contribuíram para sua condição atual, tendo sido uma concepção construída historicamente e que reflete os ideais presentes na sociedade. Para esse sociólogo:

A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse processo, para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou. É continuamente actualizado na prática social, nas interações entre crianças e nas interações entre crianças e adultos. Fazem parte do processo as variações demográficas, as relações económicas e os seus impactos diferenciados nos diferentes grupos etários e as políticas públicas, tanto quanto os dispositivos simbólicos, as práticas sociais e os estilos de vida de crianças e de adultos. A geração da infância está, por consequência, num processo contínuo de mudança, não apenas pela entrada e saída dos seus actores concretos, mas por efeito conjugado das acções internas e externas dos factores que a constroem e das dimensões de que se compõe. (SARMENTO, 2005, p. 365)

Assim, diferentes experiências de infância são vividas pelas crianças de acordo com o contexto social em que se encontram inseridas. Isso porque meninos e meninas se desenvolvem e interagem com a realidade social, sendo preciso, portanto, repensar as formas de ver, interpretar e compreender a história da infância a partir do respeito por esses sujeitos de pouca idade.

Este respeito às crianças está expresso nas pesquisas de Finco e Oliveira (2011), que discorrem sobre a necessidade de olhar as diferentes culturas infantis que interagem em nossa sociedade. Segundo as autoras, o desafio presente está em “dar visibilidade a uma criança concreta que difere de uma criança homogeneizada” (FINCO; OLIVEIRA, 2011, p. 58). Reconhecer as especificidades das crianças e das infâncias nos permite compreendê-las em suas potencialidades, bem como assegurar que elas ocupem espaços de sujeitos produtores dessas culturas.

Cohn (2005), em seus estudos antropológicos sobre as crianças e infâncias, assevera que:

[...] a criança atuante é aquela que tem um papel ativo na constituição das relações sociais em que se engaja, não sendo, portanto, passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais. Reconhecê-la é assumir que ela não é um adulto em miniatura, ou alguém que treina para a vida adulta. É entender que, onde quer que esteja, ela interage ativamente com adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações. (COHN, 2005, p. 21)

É importante considerar que todas essas representações sobre as crianças são visões do(a) adulto(a) sobre as meninas e meninos em suas relações. Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004, p. 15) destacam que “A história da infância seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade, e a história das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e com a sociedade”.

Neste sentido, Qvortrup (2010), ao apresentar a infância enquanto categoria estrutural, identifica-a sob dois conceitos diferentes a serem compreendidos, quais sejam: o primeiro é relacionado ao período vivido pela criança, ou seja, a infância enquanto individual, momento em que a dinâmica do desenvolvimento infantil ocorre na busca por mudanças como, por exemplo, a passagem da incompetência para a competência, em que a criança realizará a transição para a fase adulta. Destaca-se aqui a orientação antecipatória como preparação nos métodos educacionais, o que o autor chama de uma educação baseada em resultados, cujo objetivo é integrar a criança à sociedade, pois sob esta perspectiva, ela não é um membro social.

O segundo conceito apresentado pelo autor é a infância enquanto categoria permanente, que diz respeito ao período vivenciado por todas as crianças; este se transforma de acordo com os valores sociais existentes, ou seja, “a infância existe enquanto um espaço social para receber qualquer criança nascida e para incluí-la por todo período da sua infância” (QVORTRUP, 2010, p. 637). Ainda de acordo com o apontado por este autor, é preciso buscar uma interação positiva entre adulto(a) e criança – e não apenas tolerá-la em relação àquilo que viria a se tornar –, bem como dar visibilidade a esta fase do desenvolvimento e promover uma escuta que considere sua voz atualmente, e não apenas fazendo referência a um futuro, ou seja, olhar para elas enquanto membros sociais natos, presentes e capazes.

Sob esta perspectiva, encontramos no adultocentrismo – conceito que traduz a sociedade organizada de acordo com os interesses dos(as) adultos(as) – uma relação não igualitária, visto que tal conceito se baseia no poder mantido pelo primeiro, uma forma de colonialismo que desqualifica os saberes das crianças, uma prática que se mantém nas diferentes esferas sociais, principalmente nas instituições escolares.

O adultocentrismo é um dos preconceitos mais naturalizados pela sociedade contemporânea. Ele atribui capacidades e fazeres às crianças para que se tornem adultas no futuro, desconsiderando os aspectos singulares da própria infância, tornando esse momento da vida apenas uma passagem, apenas um vir a ser, em que aprendemos a nos relacionar e a nos integrar à sociedade. (SANTIAGO; FARIA, 2015, p. 73)

Assim, nessas condições, o ideal de criança e de infância permanecem, de maneira a gerar ações que buscam, nos diferentes processos de socialização, “produzir crianças e configurar infâncias” (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2012, p. 50), o que acarreta no não reconhecimento de suas singularidades.

Entretanto, em oposição a essa criança ideal, pensamos as infâncias em suas complexidades reais, desconsiderando as generalizações que limitam e excluem as diferentes identidades presentes na sociedade, mas considerando o contexto histórico e social brasileiro a partir de relações presentes, as quais envolvem aportes étnico-raciais, de gênero, sexualidade e de classe social, atentando para o fato de que “as temáticas da diferença, da diversidade e da alteridade são essenciais para entendermos o que vem sendo chamado de ‘cultura da infância’, bem como a criança enquanto ‘ator social’ no Brasil” (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2012, p. 51).

Portanto, faz-se necessário reconhecer na constituição da infância e nas vivências proporcionadas às crianças o viés racial<sup>3</sup>, pois como pontuam Abramowicz e Oliveira (2012):

O componente “cor da pele” continua sendo usado para classificações raciais, não existindo raças biológicas, mas sim raças sociais que são epifenômenos permanentes que organizam a experiência social humana e que tem chances de desaparecer. (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2012, p. 53)

---

<sup>3</sup> Corroboramos o apontado por Abramowicz e Moruzzi (2016) quando destacam que a raça é uma discussão social que traz consigo a identidade e o pertencimento cultural para além das características fenotípicas.

Desta forma, abordar as infâncias e as crianças com ênfase nas relações étnico-raciais<sup>4</sup> implica compreender que as desigualdades e ideários de branqueamento afetam também as constituições de pertencimento e identidade, já que estabelecem relações hierarquizadas nos espaços de Educação Infantil, sendo a creche um dos primeiros espaços de interação social da criança fora do seio familiar. Tal espaço segue produzindo, reproduzindo – mas também resistindo – o racismo que atravessa nossa sociedade e que configura as relações de poder existentes, hierarquizando os diferentes grupos étnicos<sup>5</sup>.

## 2.2 A criança e o pertencimento étnico-racial

A seguinte metáfora nos dá o mote para iniciarmos nossa reflexão sobre a constituição do sujeito e seu pertencimento étnico-racial:

A diversidade é ponto de origem da presença dos seres rio-escola, que carregam particularidades que constituem sua individualidade e pode determinar seu conhecimento de pertença no âmbito coletivo. Ser peixe, boto ou iara em constante relação é a condição para fazer-se rio. Mas é preciso que cada um se visualize como parte de um contexto maior, sem perder o que lhe é específico. (FREIRE, 2009, p. 88)

Maria do Céu Bessa Freire (2009), em sua pesquisa, ao tratar das múltiplas identidades que constituem seu campo de investigação, ressalta a importância da construção do pertencimento racial que é forjado nas crianças a partir das relações entre diferentes culturas. A autora explicita o choque entre a cultura de origem e a cultura ocidental – ou como se refere em seus textos, a cultura do branco – e os mecanismos de transformação aos quais as crianças são submetidas para se sentirem incluídas ou pertencentes a esta sociedade eurocêntrica.

Segundo a pesquisadora, pertencimento é sentir-se parte integrante; logo, o étnico, sob este contexto, reforça a condição de grupo. De acordo com o Dicionário

---

<sup>4</sup> “O termo étnico-racial designa um grupo que partilha de uma mesma experiência e que é possuidor de uma pertença racial e étnica como um mesmo universo simbólico” (ABRAMOWICZ; MORUZZI, 2016, p. 202).

<sup>5</sup> Entendemos a importância de discutir e evidenciar o racismo como um elemento estruturante da sociedade, responsável por configurar as relações de poder em nível institucional e político (CARDOSO, 2020, 2021). Ao refletirmos sobre o racismo, é preciso escaparmos do senso comum para que a expressão Racismo estrutural (ALMEIDA, 2019) não seja banalizada ou se torne uma justificativa para que ações racistas sejam perpetuadas.

de Direitos Humanos<sup>6</sup>, a palavra pertencimento está relacionada ao fato de que “os indivíduos pensam em si mesmos como membros de uma coletividade na qual símbolos expressam valores, medos e aspirações. Esse sentimento pode fazer destacar características culturais e raciais” (AMARAL, 2006, s/p).

Portanto, identificar-se, reconhecer-se como pertencente a um determinado grupo com características fenotípicas e culturais é um processo que nos acompanha ao longo de nossa trajetória social e cultural na convivência com outros(as), ou seja, trata-se de uma construção que perpassa pelas relações que são estabelecidas e pelas vivências que nos diferenciam.

De acordo com Silva (2014):

Em geral, consideramos a diferença como um produto derivado da identidade. Nesta perspectiva, a identidade é a referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença. Isto reflete a tendência a tomar aquilo que somos como sendo a norma pelo qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos. Por sua vez, na perspectiva que venho tentando desenvolver, identidade e diferença são vistas como mutuamente determinadas. (SILVA, 2014, p. 75-76)

É precisamente na diferença que o indivíduo se afirma um não outro(a), já que “a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis” (SILVA, 2014, p. 75). Sob esta perspectiva, enquanto indivíduos, articulamo-nos em um processo de aquisição de referências que nos orientam na forma de agir e de nos relacionarmos com os(as) outros(as), com a sociedade e conosco, sendo nossas experiências pessoais disparadoras destas aprendizagens.

Nessa mesma ótica, Nascimento (2003, p. 31) destaca que “a identidade envolve múltiplas dimensões, formas e níveis de operação. É uma categoria complexa, pois trata-se de um processo que ocorre tanto no âmago do indivíduo quanto no núcleo central de sua cultura coletiva”, sofrendo modificações de acordo com a sociedade a qual se referencia.

Silva (2014), ao conceituar identidade, remete ao seu caráter não linear, instável e de construção permanente frente as relações sociais:

Primeiramente, a identidade não é uma essência; não é um dado fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada,

---

<sup>6</sup> Texto escrito por Ana Lúcia Amaral (2006). Dicionário virtual sobre Direitos Humanos. Disponível em: <http://escola.mpu.mp.br/dicionario/tiki-index.php?page=pertencimento>. Acesso em: 15 mar. 2022.

permanente. A identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas [...] a representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder. (SILVA, 2014, p. 96)

No tocante à formação da identidade negra, Bento (2012) assevera que a representação do(a) negro(a) é marcada pela associação à inferioridade e ao atraso cultural; desta forma, aponta que o processo de construção da identidade racial perpassa pelo torna-se negro(a) a partir das diferentes vivências ao longo de sua formação.

As experiências de vida dos negros com o patrimônio cultural de seu grupo e com o do “outro”, do grupo branco, o grau de miscigenação e a presença de traços negróides em seu fenótipo, as experiências de discriminação racial que vivenciou, a consciência de seus direitos enquanto povo fundante do Brasil, estão entre os elementos centrais que definirão a maneira como vai reconhecer ou não. Também o influenciarão a manifestar seu pertencimento racial – muitas vezes afastando-se ostensivamente do movimento negro, dado o grau de tensão que esse processo provoca, e noutras, levando-o a envolver-se na luta política pela igualdade racial. (BENTO, 2012, p. 99)

A esse respeito, Gomes (2002, p. 39) destaca que a construção desta identidade está atrelada às interações sociais, a ideia que um indivíduo faz de si mesmo, de seu “eu”, é intermediada pelo reconhecimento obtido dos(as) outros(as) em decorrência de sua ação. Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os(as) outros(as). Tanto a identidade pessoal quanto a identidade social são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os diferentes sujeitos. Esse é um movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário, por isso diz respeito, também, à construção da identidade negra.

Destarte, entendemos que esta construção identitária e este reconhecimento social são permeados de conflitos e diálogos que envolvem nossa relação com o grupo de pertença, e que, ao nos confrontarmos com o(a) outro(a), reconhecemo-nos, pois “só o outro interpela nossa identidade” (GOMES, 2002, p. 39).

Freire (2009) afirma que as diferenças que nos constituem podem ser consideradas obstáculos para uma convivência alteritária, haja vista que representam as marcas sociais da hierarquização e as relações de poder de um

grupo sobre o outro. Nesse mesmo sentido, Barbosa (2018) chama a atenção ao pontuar que somos influenciados a compreender essa diferença – em específico, em relação ao povo negro – como sendo características negativas, o que revela o racismo existente socialmente, dificultando o diálogo entre os diferentes grupos sociais brasileiros.

Dessa forma, identidade e diferença estão vinculadas a uma “diferenciação” enquanto classificação social, e ambas consolidam as relações de poder existentes, sob as quais se envolvem recursos simbólicos e materiais que separam e demarcam os sujeitos, garantindo acesso aos(as) privilegiados(as) e negação àqueles(as) considerados(as) diferentes.

Podemos dizer que onde existe diferenciação – ou seja, identidade e diferença – aí está presente o poder. A diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas. Há, entretanto, uma série de outros processos que traduzem essa diferenciação, ou que com ela guardam uma estreita relação. São outras tantas marcas da presença do poder: incluir/excluir (este pertence, aqueles não); demarcar fronteiras (nós e eles); classificar (bons e maus; puros e impuros; desenvolvidos e primitivos; racionais e irracionais); normalizar (nós somos normais, eles são anormais). (SILVA, 2014, p. 81-82)

Ainda sobre essa diferenciação, Fleuri (2003, p. 57) ressalta que a “identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é representado”, corroborando o apontado por Silva (2014), que concebe a representação como um sistema de significação cultural, uma marca ou traço visível, da qual a identidade e a diferença estão interligadas e são dependentes, sendo por meio desta representação que passam a existir.

Dessa mesma forma, a identidade negra segue uma representação social que marca a construção destes(as) diferentes sujeitos. É caracterizada por uma história resultante da colonização e escravização, ou seja, de um processo de subalternização e desumanização que reduziu estas vidas a mercadoria ou objeto a serem explorados. Por consequência, impõe-se neste processo histórico a normalização, responsável por transformar as diferenças em desigualdades, que exprimem valor e lugar a estas pessoas.

A “identidade do negro brasileiro” deve ser concebida, conforme salientam Carvalho e Souza (2021), a partir de rotas contracoloniais, sendo decorrência do afirmar-se, do dizer de si mesmo, de ocupar os lugares dos quais foram excluídos. Para tal, a representação do(a) negro(a) necessita ser reconhecida sob a ótica da



ancestralidade expressa no candomblé, que “se fundamenta na cosmopercepção da reexistência, logo, de todo modo de ser, marcando o devir-negro como excorporação do processo global de colonialidade do poder, do saber e dos modos de ser” (CARVALHO; SOUZA, 2021, p. 17).

Diante de todo o exposto até aqui, consideramos que são por meio das interações sociais que as identidades negras, amarelas ou brancas são forjadas e são constantemente expostas às barreiras que encontramos nos contextos sociais brasileiros que inferiorizam negros(as) e povos indígenas, de modo a estabelecer relações hierárquicas que partem destas diferenças étnico-raciais, de grupos sociais que estão resistindo e reivindicando seu lugar.

Esta diferenciação também é pautada nos estudos das relações raciais e nas diferentes discussões propostas pelo Movimento Negro Brasileiro quanto ao uso dos termos raça e etnia. Corroboramos o apontado por Gomes (2001), quando esta usa o termo raça para se referir a diferentes grupos étnicos que estão presentes na sociedade, sendo que “raça é aqui entendida como um conceito relacional que se constitui histórica, política e culturalmente” (GOMES, 2001, p. 85). Para esta autora:

Raça e etnia apresentam dimensões diferentes em uma mesma questão. Mesmo que vejamos a população negra como um grupo étnico, não podemos desconsiderar as suas singularidades, as quais remetem à descendência africana, aos padrões físicos e estéticos específicos. A existência dessas particularidades interfere na forma como o racismo, a discriminação e o preconceito racial incidem na vida dos diferentes sujeitos. Interfere também, na forma como se dá o processo de construção da identidade racial de negros, mestiços e brancos em nosso país. (GOMES, 2001, p. 91)

Já Almeida (2019) destaca que o uso do termo raça como referência para diferenciar os sujeitos em sociedade é fenômeno da modernidade, sendo atrelado às circunstâncias em que é utilizado, uma vez que representa o conflito e as relações de poder existentes, refletindo, portanto, um conceito relacional e histórico. Conseqüentemente, versar sobre a história das raças é abordar a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas.

Ao conceituar raça, racismo e etnia, Munanga (2004) diferencia raça como conteúdo morfo-biológico e etnia como conteúdo sociocultural, histórico e psicológico. O autor pontua que um conjunto populacional dito da raça negra pode conter em sua formação diversas etnias, sendo esta:

Um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território. Algumas etnias constituíram sozinhas nações. Assim o caso de várias sociedades indígenas brasileiras, africanas, asiáticas, australianas etc., que são ou foram etnias nações” (MUNANGA, 2004, p. 12)

Sob esta perspectiva, dissertar sobre o pertencimento racial do(a) brasileiro(a) com base na expressão étnico-racial implica reconhecer as relações conflituosas existentes devido à diferença da cor da pele, traços fisionômicos, cultura, ancestralidade e visões de mundo que se diferenciam e, desta forma, “determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira” (BRASIL, 2004, p. 13).

Logo, definir conceitos de raça e etnia nesta pesquisa – que versa sobre a compreensão de docentes sobre a importância das relações étnico-raciais nos espaços da creche, visando à constituição da identidade e do pertencimento étnico-racial das crianças – também tem por objetivo atentar quanto à constatação de que:

O racismo hoje praticado nas sociedades contemporâneas não precisa mais do conceito de raça ou de variante biológica, ele se reformula com base nos conceitos etnia, diferença cultural ou identidade cultural, mas as vítimas de hoje são as mesmas de ontem e as raças de ontem são as etnias de hoje. O que mudou na realidade são os termos ou conceitos, mas o esquema ideológico que subentende a dominação e a exclusão ficou intato. (MUNANGA, 2004, p.12-13).

Portanto, estes conceitos fazem parte da formação social de todos os sujeitos, que em suas experiências, durante a formação do seu “eu” junto ao meio social, poderão considerar “*Se isso é sobre vivência*, ou se estão resumidos à *sobrevivência* – tal como nos provocam Belchior, Emicida, Felipe Vassão e DJ Duh em sua composição.

E as crianças, onde se encontram neste processo?

Finco e Oliveira (2011) asseveram que:

No convívio social, as crianças pequenas constroem suas identidades, aprendem desde pequenas o significado de serem meninas ou meninos, negras e brancas e experimentam nas relações do cotidiano da creche e da pré-escola a condição social de ser criança. (FINCO; OLIVEIRA, 2011, p. 62)

Destacam, desta maneira, que as crianças, desde bem pequenas, aprendem a diferenciar-se do(a) outro(a); e quando relacionado ao processo de construção do

pertencimento racial, as pesquisas feitas denunciam práticas que segregam e influenciam no desenvolvimento da autoconfiança e da autoestima das crianças. Em consonância, Silva Jr., Bento e Carvalho (2012), em sua publicação intitulada “Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial”, asseguram que “a formação do pensamento racial começa muito cedo, ao contrário do que pensa o senso comum. As crianças percebem as diferenças físicas, principalmente a cor da pele e o tipo de cabelo” (p. 29).

Gomes (2003) propõe como reflexão o fato de que a formação da identidade negra nas crianças perpassa pela presença da cultura e dos elementos cotidianos que fazem parte desta etnia. Elementos estes que dizem respeito à estética, à corporeidade, à musicalidade e às vivências marcadas por um processo de recriação cultural que tem como centro os aspectos afro-brasileiros, possibilitando, assim, o contato com a própria história e a sua ancestralidade.

Entendemos, portanto, que há a necessidade da presença dos elementos culturais na formação da identidade e do pertencimento étnico da criança desde a creche. Reavivar estas culturas é permitir o encontro de meninas e meninos com sua história, com sua origem e, por conseguinte, valorizar sua formação humana e social.

Bento e Dias (2012) destacam a importância de trabalhar a igualdade racial com as crianças na formação de suas identidades, ressaltando que “a identidade tem mil faces, mas há duas características que contribuem de forma decisiva para a sua formação: a relação com o nosso corpo e a relação que estabelecemos com o grupo ao qual pertencemos” (BENTO; DIAS, 2012, p. 9).

Para Bento (2012):

A identificação é o mecanismo fundamental pelo qual se constitui uma pessoa, ou melhor, um sujeito. Há várias identificações simultâneas, que podem ser contraditórias umas com as outras; identificações comuns a todos os seres humanos e específicas de certos grupos, assim, como identificações absolutamente individuais, que nos constituem como pessoas singulares, únicas. (BENTO, 2012, p. 110)

Com apoio dos(as) autores(as) aqui destacados(as), podemos afirmar que a construção da identidade ou do pertencimento racial na infância perpassa pelos processos de aprendizagens das crianças, negras ou brancas. Processo este que é complexo e está atrelado às relações socioculturais, sendo considerados,

simultaneamente, alguns marcadores sociais, tais como o de gênero, classe, sexualidade, idade e raça/etnia.

Por conseguinte, estas relações estabelecidas geram imagens e sentimentos – positivos ou negativos – de acordo com as experiências vividas pelas crianças no tocante ao seu grupo de pertencimento, em um processo de identificação e desidentificação que envolve a valorização e a discriminação de acordo com a sua raça/etnia, englobando também a participação familiar e o contexto educacional.

Cavalleiro (1998, 2001, 2003) chama a atenção para o silêncio predominante no que tange ao tema das relações raciais na formação das crianças e ao caráter multiétnico, tanto no campo familiar quanto no educacional. Ademais, destaca a falácia da igualdade de oportunidade aos diferentes grupos sociais no âmbito das escolas, o que resulta em uma formação negativa e de baixa autoestima nas crianças negras e indígenas. Neste sentido, são necessárias práticas educacionais que possibilitem a estas crianças se perceberem como indivíduos potentes e capazes.

Ainda de acordo com essa autora, um olhar superficial para o cotidiano das escolas nos leva a acreditar que as relações estabelecidas entre adultos(as) e crianças, ou entre as crianças, são harmoniosas. No entanto, ao lançarmos um olhar investigativo, é possível perceber a ausência de referências, livros ou imagens que expressem a existência de crianças não brancas na sociedade, o que perversamente reforça o modelo de beleza branca predominante na comunicação e na vida social. Estes acontecimentos nas instituições educacionais reforçam aos(às) pequenos(as) uma falsa superioridade do modelo humano branco, o que faz com que, desde bem pequenos(as), percebem as diferenças e a hierarquização presentes na sociedade, de maneira que “interiorizam que ser branco é uma vantagem e ser preto, uma desvantagem” (BENTO, 2012, p. 102).

Freire (2009), em sua pesquisa, atenta para o que denomina de *limbo identitário*, ao qual crianças indígenas, que vivem em zonas urbanas, estão expostas. É reflexo de três tipos de exclusão, quais sejam: a social, a econômica e a cultural. A autora destaca o sentimento de destribalização e marginalidade vivenciado por estarem na “sociedade do branco [...], sociedade urbana, da qual eles também deveriam se sentir parte” (p. 57).

Este sentimento de inferiorização se contrapõe ao direito de bem-estar e cidadania apresentado por Bento (2012) como constituinte dos processos formativos

da identidade e de pertencimento racial, sendo este aporte um direito legal<sup>7</sup>, mas que percebemos ser negado às crianças nos processos de homogeneização social que vivenciam.

Nesse sentido, as experiências de discriminação vividas pela criança negra podem explicar a persistente tendência a sentir-se desconfortável com seu corpo e a desejar um corpo branco [...] E o corpo branco vai sendo reforçado como norma, como belo, como corpo humano universal. (BENTO, 2012, p. 112)

Historicamente, vivenciamos a manutenção do “não lugar” destinado às crianças negras e indígenas, bem como a associação destas à inferioridade social, à falta de oportunidades e à necessidade de tutela e normalização, a fim de que, quando crescerem, possam se tornar adultos(as) disciplinados(as) e adequados(as) ao convívio social.

Gomes e Teodoro (2021) evidenciam como o processo de racialização e hierarquização, resultantes tanto da colonização brasileira quanto da escravização dos povos afro, separa os(as) pequenos(as) em crianças e “menores”, ao traçarem um percurso histórico que associa a estas características políticas, econômicas e fenotípicas.

De acordo com estas autoras, o termo “menor” – que surge, inicialmente, para designar uma fase etária, dos nove aos quatorze anos – passa a ser associado à delinquência e à criminalidade por meio das práticas discursivas jurídicas, de modo a ganhar solidez e se constituir enquanto sinônimo para os corpos das crianças pobres, deixando de serem reconhecidas as condições econômicas e sociais em que vivem.

As crianças pobres – e, portanto, vistas como possíveis infratoras – passam a serem reconhecidas e consideradas como sujeitos de direito a partir da Constituição de 1988 que, em sua elaboração, durante a Assembleia Nacional Constituinte (ANC), procura discutir uma representação social da criança em que se constata uma separação existente entre a denominação criança, para as brancas da classe média e consideradas promessas para o futuro, e “menor”, para criança negra, excluída, pobre e vista como um problema social futuro (GOMES; TEODORO,

---

<sup>7</sup> Bento (2012, p. 99), ancorada nos estudos de Silva Jr. (2012), apresenta: “Constituição Federal, a Convenção sobre os Direitos das Crianças, a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a LDB alterada pela Lei 10.639/03 - que tratam da identidade como elemento da constituição da criança”.

2021). Ao se vincular pobreza ao fator racial, vemos emergir a criança negra enquanto sinônimo de delinquência e criminalidade, o que atualmente ainda está no imaginário social.

Dessa forma, a criança “não branca<sup>8</sup>” passa ser representada pelo “outro”, sendo marginalizada nos contextos sociais e culturais e tendo suas origens negadas e suas diferenças colocadas como sinônimo das desigualdades.

Bento (2012) afirma que a construção da identidade e do pertencimento racial é um processo contínuo, sobre si e sobre o outro, fazendo-se necessário oportunizar contextos para que este processo se dê de forma positiva, de maneira a permitir a convivência com a diferença racial/étnica, o compartilhamento pelas crianças dos diferentes patrimônios culturais, compreendidos aqui como “lugar de herança, tão diferente para cada um de nós, da consciência de que fazemos parte de diferentes grupos, com histórias diversas” (p. 105) e o reconhecimento dos saberes produzidos pelos diferentes grupos étnicos. Portanto, conhecer a história da população negra, bem como estudar documentos que tratem da igualdade racial são primordiais para elaborar o planejamento de contextos que reconheçam o “pertencimento racial como questão importante para a construção da identidade” (SILVA JR., BENTO; CARVALHO, 2012, p. 13).

Ainda mais, podemos olhar para a criança negra partindo de outras epistemologias ou cosmopercepções que permitam a reexistência dos modos de ser e de estar no mundo. Carvalho e Souza (2021) nos convidam a considerar a potência do devir-criança negra partindo da compreensão yorubá deste ser que é e está em constante movimento, experienciando e inserido nos diferentes contextos sociais. Apontam a perspectiva do erê<sup>9</sup> como aporte para a construção de uma infância potente, pois este transgride e rompe com a presente imagem do que é ser negro(a), que atualmente é associada à coisificação e à degradação.

Se educação permite aflorar o seu lado erê, os educadores, talvez, dar-se-iam conta de que os valores-refúgios da educação são ferramentas úteis na manutenção das mesmas perspectivas mortíferas de outros imaginários, possibilidades relacionais distintas, modos variados de simbolizar a vida e de desejar a vida. No lugar de repetir o carrego colonial porque educação e as escolas não se transformam em terrenos povoados de erês? (CARVALHO; SOUZA, 2021, p.26)

---

<sup>8</sup> Adota-se aqui o termo não branca para nos referirmos às crianças negras e indígenas, tendo em vista que o ser branco é uma vantagem e um privilégio social.

<sup>9</sup> O erê é considerado, na pesquisa de Souza (2016), como expressão da ancestralidade e ato político de reexistência.

Assim sendo, outras epistemologias se fazem necessárias no cotidiano educacional, a fim de que as crianças possam construir positivamente suas identidades e pertencimentos étnicos.

## 2.2 A educação da criança pequena

Ao observarmos a história da Educação Infantil, encontramos a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) como referência fundamental às políticas sociais, pois é a partir desta que esse segmento educacional e, em especial, a creche, é reconhecido como instituição pública e direito da criança, resultado de lutas sociais de mulheres e mães trabalhadoras, como afirma Rosemberg (2012):

No Brasil, o reconhecimento da educação infantil, particularmente o da creche, como instituição pública no âmbito da educação foi sancionado pela constituição federal de 1988, a denominada *constituição cidadã* que, além do reestabelecimento da ordem democrática, conferiu direitos a segmentos sociais negligenciados até então: as 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 plurirracial e multilinguístico, incorporando o aporte de negros/as e indígenas ao patrimônio nacional. (ROSEMBERG, 2012, p. 18)

Esse direito é reafirmado ao se caracterizar a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, nº 9394/96 (BRASIL, 1996). Organizada em creche, com atendimento às crianças de 0 a 3 anos, e em pré-escola, que atende à faixa etária de 4 a 5 anos, Educação Infantil passa a ser considerada essencial ao desenvolvimento e aprendizagem de meninos e meninas, sendo um dever do Estado e direito da criança.

A LDBEN, que altera a Lei de 1971 (BRASIL, 1971), tem como principal objetivo organizar o sistema educacional brasileiro. Nela se amplia a autonomia das redes públicas, de escolas e de professores(as) com base na Constituição de 1988, tal como explicitado em seu artigo 3º:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o

pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância; V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII – valorização do profissional da educação escolar; VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX – garantia de padrão de qualidade; X – valorização da experiência extra-escolar; XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. XII – consideração com a diversidade étnico-racial; XIII – garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida; XIV – respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva. (BRASIL, 1996)<sup>10</sup>

Como se pode notar, por meio da LDBEN, a Educação Infantil passa a ter uma proposta pedagógica com atenção às especificidades desta etapa e também às diferenças culturais, sociais e étnicas presentes na sociedade.

Cabe ressaltar que, ao longo dos anos, esta lei sofreu modificações e inclusões que buscaram contemplar conquistas sociais ou mesmo demarcar posições governamentais. Saviani (2016), em dossiê sobre os vinte anos da LDBEN, totaliza 39 alterações, com destaque a aspectos acidentais, que incluem mudanças nos textos da lei a fim de que ela se tornasse mais objetiva; aborda também leis que introduziram mudanças de maior alcance como, por exemplo, a Lei nº 10.639/03. Em suas palavras:

Começo os destaques pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, cuja ementa tem a seguinte redação: “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências”. Vê-se, portanto, que a alteração não corresponde propriamente a algum tipo de modificação, mas ao acréscimo dos seguintes artigos: Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. “Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’” (SAVIANE, 2016, p. 387).

---

<sup>10</sup> O art. 3º da LDBEN aqui mencionado já traz a última modificação realizada no ano de 2021, com a inclusão do inciso XIV, que diz respeito à Lei nº 14.191/2021, que insere a Educação Bilíngue de Surdos na Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 20 mar. 2022.



Não podemos nos esquecer da Lei nº 11.645/08 que, ao complementar a Lei nº 10.639/03, agrega a temática indígena às diretrizes curriculares. Esta conquista é resultado da luta dos diferentes povos indígenas pelo reconhecimento de suas culturas, história e participação na formação social brasileira.

Após a LDBEN, a Educação Infantil ganha espaço em fóruns nacionais sobre educação, como por exemplo, o Plano Nacional de Educação (PNE), que discute metas, estratégias e diretrizes em vista da melhoria da qualidade e do atendimento às crianças. Atualmente, o PNE (2014/2024) possui vinte metas em que se discute tanto a busca pela garantia dos direitos à educação, como a ampliação do acesso e a valorização das diversas culturas.

A creche, como direito de bebês e crianças bem pequenas, incorporada ao sistema educacional como parte integrante da educação básica, obtém em 1998 um documento norteador para a formulação de seu currículo, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), publicado pelo Ministério da Educação (MEC). Em suas primeiras páginas, encontramos uma carta do Ministro da Educação aos(as) professores(as) de Educação Infantil como apresentação desse documento, ressaltando a busca por uma educação de qualidade que respeite as diferentes identidades presentes nas instituições escolares.

[...] 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, 1998a, p. 6)

A creche, reconhecida então como instituição de direito da criança pequena, passa a ter metas de qualidade que precisam respeitar as diferentes crianças e infâncias que fazem parte de seu contexto como um todo. Logo, nota-se a preocupação acerca da formação da criança pequena, bem como sobre direcionar os(as) profissionais responsáveis que atuam com esta faixa etária específica, ampliando-se discussões e gerando o surgimento de novas documentações.

Como documento norteador para Educação Infantil foram implementadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010). Em seu texto, é destacado o reconhecimento do direito da criança pequena ao acesso à Educação Infantil, bem como a necessidade de valorização e de

reconhecimento das diferentes culturas, principalmente a afro-brasileira e a indígena, elementos que são apresentados como princípios para o planejamento das creches e pré-escolas. As DCNEI discutem as definições de criança, educação e currículo, de modo a coadunar as práticas pedagógicas e contextos que devem ser ofertados às crianças nesta etapa da educação básica, compreendendo a criança como:

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

Em 2014, iniciam-se os debates sobre uma base nacional curricular para educação e seus diferentes segmentos, proposta esta que surge juntamente com a alteração da LDBEN por meio da Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013b) que, dentre as suas inclusões significativas, há as considerações sobre diversidade étnico-racial incluídas no art. 3º, bem como a educação obrigatória a partir dos quatro anos e a inclusão do art. 26º, o qual dispõe que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 2013b)

A elaboração desse documento já era prevista desde a Constituição de 1988, tendo sido também retomado dentre as metas do PNE (2014/2024) que discutem a qualidade da educação, em que encontramos quatro delas que tratam da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC (BRASIL, 2017) organiza a Educação Infantil em cinco campos de experiência, compreendendo-os enquanto capacidades construídas pelas crianças em situações de experimentação e de vivência de mundo. São estes: 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. Este documento também estabelece os direitos de aprendizagem enquanto norteadores da prática educativa, de maneira a reafirmar a concepção de

criança ativa e protagonista de sua aprendizagem. São eles: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se.

Cabe ressaltar que este documento, durante a sua elaboração, foi redigido em quatro versões, considerando-se o contexto político-social e econômico brasileiro e tendo a participação da sociedade civil e de professoras(es) de todas as modalidades de educação. Sobre este processo Barbosa, Silveira e Soares (2019, p. 81) relatam:

Em setembro de 2015 foi divulgada a versão preliminar da BNCC, elaborada por comissões de especialistas de cada área de conhecimento e da educação infantil, aberta à contribuição de professores/as, instituições educacionais, gestores/as, grupos de pesquisa, associações científicas e movimentos sociais. Várias contribuições foram realizadas e encaminhadas, porém, não se pode garantir que de fato a nova versão tenha incorporado importantes contribuições de instituições públicas e privadas do País. No caso da educação infantil houve colaborações de diferentes grupos envolvidos com o campo, porém, o argumento apresentado pelas comissões organizadoras em relação aos cortes na redação foi de que o texto deveria ser de natureza operativa, não cabendo aprofundamentos teóricos e metodológicos.

Campos e Durlí (2020), ao analisarem essas quatro versões da BNCC, chamam a atenção para uma visão tecnicista de formação do sujeito, que se contrapõe às DCNEI, mas que vai ao encontro dos objetivos governamentais à época de sua implementação, principalmente no que diz respeito a sua terceira versão:

Este documento, que na sequência foi objeto de ajustes atendendo indicações de especialistas, consultores e leitores críticos, deveria ser encaminhado para apreciação do CNE até julho de 2016. No entanto, com o golpe jurídico-parlamentar que destituiu a presidenta Dilma Rousseff e a consequente reestruturação do governo, apenas em abril de 2017 o Conselho recebeu o documento da BNCC, ou seja, uma terceira versão, com modificações substanciais com relação as duas versões anteriores, evidenciando a intervenção do MEC, com vistas 'corrigir' os rumos do que vinha sendo feito [...] e adequar a base ao enfoque dos novos ocupantes do ministério. (CAMPOS; DURLI, 2020, p. 255)

Ainda de acordo com as análises de Campos e Durlí (2020, p. 257):

Ao analisarmos as quatro versões da BNCC Educação Infantil, podemos constatar um recrudescimento nas concepções e orientadoras derivadas de uma abordagem tecnicista de currículo e de educação. Destacamos em primeiro lugar, sua subordinação a noção de competências, pois embora não oriente de forma direta esta etapa, tal como se constata com relação ao ensino fundamental, de fato, sua lógica encontra-se imiscuída nos objetivos

de aprendizagem definidos para cada campo de experiência e faixas etárias e nas páginas introdutória, em que as concepções orientadoras da BNCC, no seu conjunto, são apresentadas.

Podemos, então, constatar que a educação da criança pequena é um campo de disputas de poder, em uma sociedade que ainda enxerga a criança como um “vir a ser”, de forma a utilizar a escolarização como prerrogativa de efetivação de um projeto social, o que resulta em um distanciamento da criança enquanto agente social. De acordo com Cypriano (2021, p. 83):

Com o objetivo de conquistar esse alinhamento com a economia, são elaboradas ferramentas como calendário previamente definido, horários e rotinas. O sistema escolar limita tempos e espaços delineados para a infância com um referencial determinado pelos adultos para aprender, refletir e construir as relações interpessoais. O mundo adultocêntrico impede o livre processo de criação das crianças, pois são diariamente ensinadas a conviver, introjetar e aceitar valores e experiências determinadas pelos universos adultos.

Nas palavras de Silva (2021), essa mesma sociedade nega as vozes infantis, expressando uma das formas de opressão imposta por adultos(as) às crianças. Isso caracteriza o que Paulo Freire chamou de “invasão cultural”, em uma relação de dominação que nega a meninos e meninas “sua capacidade de criação e recriação, e afogando neles e nelas o desejo de, curiosa e coletivamente, aventurarem-se no conhecimento de si, do outro e do mundo” (SILVA, 2021, p. 361).

Ao direcionarmos este olhar para a presença da temática das relações étnico-raciais na BNCC, notamos que há um ocultamento das diferenças, da diversidade cultural, mas está presente o reforço de estratégias formativas generalizadoras, que perpetuam uma educação conveniente à precarização e ao racismo.

Souza e Carvalho (2022) evidenciam este apagamento da criança negra ao questionarem os processos formativos apresentados neste documento. Por meio do questionamento “cadê a criança negra que estava aqui?” tecem uma reflexão acerca dos processos históricos que intentam a manutenção dos valores do colonialismo, fortalecendo, assim, os processos de exclusão e o “abuso social” de negros(as).

Dado que a primeira infância é fase primordial ao desenvolvimento humano, negar uma Educação Infantil que conceba a criança negra como sujeito de direitos – dentre eles, o direito à educação – é impossibilitar a estas crianças a construção de uma identidade e pertencimento racial positivos, é portanto, naturalizar o racismo presente nas diferentes esferas sociais e perpetuar em crianças brancas o

sentimento de superioridade, resultando em relações que, sem dúvida, serão pautadas na discriminação.

Ainda de acordo com Souza e Carvalho (2022), o abuso social vivenciado pelos(as) negros(as) está ancorado na estratégia de infantilização desta, o que advém dos processos escravocratas, e os(as) assimila como aqueles(as) que estão em “fase eterna de desenvolvimento, isto é, incompletos, dependentes, demandantes de cerceamento e incapazes de responsabilidade” (SOUZA; CARVALHO, 2022, p. 9). Esta perspectiva esteve presente também nas políticas públicas higienistas que futuramente passam a conceber a criança negra como menor (GOMES; THEODORO, 2021), sendo esta sinônimo de delinquente e, até mesmo, criminosa, visão que, conseqüentemente, reverbera atualmente na construção imagética de crianças negras como inferiores a qualquer outra criança não negra.

Ainda nas indagações presentes nestes estudos, Souza e Carvalho (2022) explicitam a importância das reivindicações do Movimento Negro na busca pela equidade desde a infância, fase em que a educação é considerada como a melhor possibilidade de combate ao racismo e às desigualdades sociais, mas que ainda não considera as especificidades das crianças negras, tampouco as das indígenas.

Desse modo, fazem-se necessárias desconstruções e quebras de paradigmas, bem como rompimento de estereótipos e a concepção de novos conceitos e olhares para as estruturas educacionais, de modo a resultar em uma relação respeitosa entre criança e adulto(a), para que, de fato, possamos consolidar o que dispõem as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (BRASIL, 2010), as quais definem as crianças como sujeitos históricos e de direitos.

Sob esta concepção, as ações pedagógicas necessitam de práticas baseadas na horizontalidade, na escuta atenta, no olhar sensível, nos gestos, que precisam, com efeito, serem carregados de amorosidade (FREIRE, 2005). A partir desses preceitos, é possível um diálogo com esses(as) pequenos(as) que, por meio das interações que lhe são oportunizadas, podem explorar suas potencialidades, descobrir o mundo e transformá-lo.

Desse modo, escutar as crianças, é reconhecer que precisamos delas, uma vez que são capazes de dar ideias, opiniões e fazer propostas; é considerar suas vozes nas decisões que envolvem suas vidas e também as nossas, seja no âmbito familiar, escolar ou na comunidade, visando a construção de

uma sociedade mais democrática, mais justa e mais humana (SILVA, 2021, p. 361-362).

Em suma, podemos afirmar que as diferentes concepções de criança e de infância, ao longo da história, cruzam-se em constantes disputas que se refletem na organização e na documentação que rege a Educação Infantil, ora marcada por uma visão de criança enquanto ser social, construtora de cultura e de identidade, ora como um “vir a ser”, que necessita, portanto, ser moldado e preparado para a sociedade atual.

Neste sentido, pensar na educação da criança pequena, enquanto educadoras e educadores, é questionarmos constantemente as práticas desenvolvidas e buscar caminhos que possibilitem mudanças à educação, tendo em vista as transformações que o ser criança apresenta ao longo de seu desenvolvimento. Logo, não basta ensinar, é preciso que esta prática pedagógica reflita nos processos de desenvolvimento e aprendizagem presentes nas diferentes infâncias, de maneira a escutar e buscar compreender as vozes das diferentes crianças presentes nas instituições escolares, sobretudo daquelas bem pequenas.

## **2.4 Cultura, interculturalidade e relações raciais**

Ao pesquisarmos sobre as relações raciais na educação, e, em específico, na creche, deparamo-nos com conceitos que transversalizam os temas sobre formação da identidade, diferença, pertencimento étnico e relações sociais, sendo estes conceitos: cultura, multiculturalismo, interculturalidade e diversidade étnica. No intuito de entendermos a complexidade existente, retomamos o conceito de cultura.

Clifford Geertz, em seu livro intitulado “A Interpretação das Culturas” (1978), convida-nos a pensar a cultura “enquanto uma teia de significados construídos pelos homens” (p. 15), a qual, portanto, precisa ser interpretada e analisada de acordo com a sociedade à qual nos referimos. Segundo este autor, “a cultura está localizada na mente e no coração dos homens [...] é composta de estruturas psicológicas por meio das quais os indivíduos ou grupo de indivíduos guiam seu comportamento” (GEERTZ, 1978, p. 21); a entendemos, desta forma, como um sistema de símbolos significantes pelos quais homens e mulheres norteiam suas ações.

Veiga-Neto (2003), ao citar Hall (1997), destaca que a cultura é central em nossa sociedade, pois perpassa tudo o que acontece em nossas vidas e todas as representações que fazemos desses acontecimentos.

Ao buscar a compreensão deste conceito em relação às experiências sociais, encontramos em Laraia (2001) um compêndio de diferentes afirmações sobre o conceito de cultura analisadas pelo autor, são estas:

A cultura, mais do que a herança genética, determina o comportamento do homem e justifica as suas realizações. 2. O homem age de acordo com os seus padrões culturais. Os seus instintos foram parcialmente anulados pelo longo processo evolutivo por que passou. 3. A cultura é o meio de adaptação aos diferentes ambientes ecológicos. Em vez de modificar para isto o seu aparato biológico, o homem modifica o seu equipamento superorgânico. 4. Em decorrência da afirmação anterior, o homem foi capaz de romper as barreiras das diferenças ambientais e transformar toda a terra em seu hábitat. 5. Adquirindo cultura, o homem passou a depender muito mais do aprendizado do que a agir através de atitudes geneticamente determinadas. 6. Como já era do conhecimento da humanidade, desde o Iluminismo, é este processo de aprendizagem (socialização ou endoculturação, não importa o termo) que determina o seu comportamento e a sua capacidade artística ou profissional. 7. A cultura é um processo acumulativo, resultante de toda a experiência histórica das gerações anteriores. Este processo limita ou estimula a ação criativa do indivíduo. 8. Os gênios são indivíduos altamente inteligentes que têm a oportunidade de utilizar o conhecimento existente ao seu dispor, construído pelos participantes vivos e mortos de seu sistema cultural, e criar um novo objeto ou uma nova técnica. (LARAIA, 2001, p. 48- 49)

Após reunir estas características, o autor destaca a necessidade de pensarmos sobre a cultura enquanto “ofuscamento dos instintos humanos”, ao declarar que nem todos os instintos são suprimidos, já que, ao nascermos, buscamos instintivamente o seio materno, o que refuta a afirmação citada. Laraia (2001), ao tratar da característica transitória da cultura, permite-nos compreender as mudanças sociais existentes na atualidade, diferenciando gerações e explicitando as modificações e ressignificações resultantes da interação sociedade e cultura.

Corroborando estes aspectos, encontramos em Morgado (2014) a cultura vista como um processo dinâmico, que sofre influências das transformações históricas ocorridas socialmente, mas estas não alteram sua essência, sendo, a cultura, desta forma, “parte de uma memória coletiva da sociedade, impossível de se desenvolver individualmente” (MORGADO, 2014, p. 3).

Outro aspecto mencionado da cultura, o qual consideramos importante, faz referência à socialização ou à endoculturação, sendo este o ato de transmitir a

cultura entre gerações. Nas palavras de Laraia (2001, p. 20): “o comportamento dos indivíduos depende de um aprendizado, processo que chamamos de endoculturação”.

Esse processo de aprendizagem ocorre de duas formas, a saber: assistemática, a partir da família e de experiências sociais cotidianas com diferentes grupos; e sistemática, quando ocorre por meio de instituições e mecanismos formais, como a instituição escolar, que, obedecendo a um sistema e a um planejamento, “se encarrega de completar a transmissão da cultura iniciada na família e em outros grupos sociais” (MORGADO, 2014, p. 2), sendo, portanto, uma herança social.

Gomes (2003) destaca que a cultura diz respeito às vivências concretas dos sujeitos e às suas formas de conceber o mundo, as regras convencionadas nas sociedades, seus valores e significações presentes na comunicação entre seus indivíduos, de modo que viver em sociedade significa viver sob a dominação de uma lógica simbólica na qual moldamos nosso comportamento, por vezes, sem nem mesmo ter consciência desse processo.

De acordo com esta autora, é preciso destacar a presença da diferença como elemento de classificação na cultura, pois é a partir dela que nos tornamos “mais semelhantes, ou mais humanos”. Gomes (2003), apoiada nos estudos de Denys Cucho (1999), ressalta que estas diferenças não estão presentes apenas em nossa constituição biológica, mas também na forma como lidamos com as diversas situações impostas pela vida em sociedade ao longo da história. Para tanto, compreende-se que as diferenças são construídas pelos processos culturais, “é nesse campo que foram construídas as diferenças étnico/raciais” (GOMES, 2003, p. 78).

Sob esta perspectiva, considera-se a relação entre negros(as) e brancos(as) construída ao longo da história, em que esta mesma diferença opera como forma de hierarquização entre os indivíduos e seus grupos de pertencimento, principalmente no que se refere à sociedade brasileira.

No caso do negro brasileiro a classificação e a hierarquização racial hoje existentes, construídas na efervescência das relações sociais no contexto da escravidão e do racismo passaram a regular as relações entre negros e brancos como mais uma lógica desenvolvida no interior da nossa sociedade. Uma vez constituídas são introjetadas nos indivíduos negros e brancos pela cultura. (GOMES, 2003, p. 76)



É preciso mencionar que, no processo histórico de diferentes sociedades, a cultura constrói a corporeidade de seus indivíduos. O corpo, nesse sentido, torna-se uma representação social que pode ser manipulado de acordo com o meio no qual o indivíduo está inserido, representando um determinado *status* ou hierarquia. Por consequência, temos expressos no corpo as particularidades da cultura, de modo a simbolizar as diferentes identidades que passam da dimensão individual para a dimensão coletiva.

Em uma sociedade como a brasileira, que se utiliza de estratégias para discriminar os indivíduos considerados diferentes, principalmente o povo negro, os aspectos corporais destes são tomados pela cultura e recebem tratamento discriminatório. Logo, as diferenças inscritas nestes corpos transformam-se em marcas de inferioridade (GOMES, 2003).

Neste processo, homens e mulheres negros(as) ou indígenas forjam sua corporeidade em um aprendizado que engloba um movimento de rejeição e aceitação, de negação e afirmação destes corpos, não bastando passar de um extremo ao outro para a valorização de suas culturas; assim, aceitar-se negro(a) ou indígena implica ressignificar seu processo de pertencimento étnico-racial no plano individual e no coletivo.

Ainda de acordo com Gomes (2003), este processo de moldar os corpos é transmitido por meio da educação, que transfere, por meio de gerações, as técnicas de manipulação destes, desenvolvendo-se uma pedagogia corporal presente nas instituições educativas.

Socialmente, passamos a compreender estas diferenças em um sistema de representações conflituosas, em que a escola, enquanto instituição social, é responsável pela organização, transmissão e socialização desta cultura, enunciando as representações negativas do que é diferente da cultura dominante, porém, esta mesma escola configura-se como um importante local para superação destas desigualdades. Sendo assim, é preciso rever o seu posicionamento frente a construção de práticas pedagógicas que perpetuam a naturalização da diferença entendida como desigualdade. Cabe, portanto, ao(à) educador(a) entender este conjunto de representações negativas, suas origens e salientar as representações positivas construídas da cultura negra.

Relacionar cultura e educação é, neste caso, compreender que “não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, do

momento histórico em que se situa” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 159); logo, não é possível desvincular a experiência educativa da experiência cultural, ou seja, “a escola é, sem dúvida, uma instituição cultural” (p. 160).

Neste ínterim, Forquin (1993, p. 10) afirma que:

Incontestavelmente, existe, entre educação e cultura, uma relação íntima e orgânica. Quer se tome a palavra “educação” no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda a educação é sempre educação de alguém, por alguém, ela supõe também, necessariamente a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de “conteúdo” da educação. Devido ao fato de que este conteúdo parece irredutível ao que há de particular e contingente na experiência subjetiva ou intersubjetiva imediata, constituindo, antes, a moldura, o suporte e a forma de toda experiência individual possível, devido, então, a que este conteúdo que se transmite na educação é sempre alguma coisa que nos procede, nos ultrapassa, nos institui enquanto sujeitos humanos, pode-se perfeitamente dar-lhe o nome de cultura.

Podemos, então, afirmar que cultura e educação são fenômenos que estão intrinsecamente interligados, tornando-se elementos de socialização capazes de direcionar o modo de pensar dos diferentes sujeitos.

Ainda em Forquin (1993), na relação entre educação e cultura, observa-se que a transmissão desta última é realizada por meio de crenças, hábitos e valores que são repassados às crianças por meio das práticas escolares. Neste contexto, Veiga-Neto (2003) chama a atenção ao modo como a cultura é tratada no ambiente escolar, tendo-se como referência o conjunto de tudo aquilo que foi produzido de melhor pela humanidade, sendo, desta forma, concebida como única e universal, dando margem, portanto, para a diferenciação e classificação entre alta e baixa cultura, ou superior e inferior, de acordo com o grupo ao qual se refere. “Em qualquer desses casos é evidente o recurso ao conceito de cultura como um elemento de diferenciação assimétrica e de justificação para a dominação e a exploração” (VEIGA-NETO, 2003, p. 8).

Assim, sob esta perspectiva, a instituição escolar é responsável por difundir a cultura dominante e as ideias de uma cultura etnocêntrica, resultando em uma cultura homogeneizadora, com concepção de ideal, permeada por inúmeros estereótipos. Para Veiga-Neto (2003), o conceito de cultura passa a ser questionado ao se evidenciar que, na prática, não observamos experiências

monoculturais, portanto, há a necessidade de falarmos de culturas na educação ao invés de cultura.

Para Gomes (2003), esta mesma escola também pode ser responsável pela superação dessa visão negativa sobre outras culturas, principalmente no que se refere às culturas negra e indígena, presentes em diferentes esferas sociais, cabendo ao(à) educador(a) um posicionamento político que efetivamente rompa com a naturalização das diferenças.

Dentre os conceitos apresentados, adotamos a definição de Morgado (2014), que conceitua a cultura como um “conjunto complexo de códigos e padrões que regulam a ação humana individual e coletiva” (p. 1), que simboliza o que é partilhado pelos indivíduos e por seu grupo de pertencimento; portanto, não se pode classificar em superior ou inferior, pois diferem em valores, normas e princípios que regem os fazeres sociais de cada grupo.

Pensar em culturas e diferenças nos remete aos conceitos de multiculturalismo e interculturalidade, bem como a suas implicações no cotidiano escolar. De acordo com Freire (2009), multiculturalismo e interculturalismo são, por vezes, tratados como sinônimos, mas precisam ser diferenciados ao pensarmos as relações culturais que estes conceitos envolvem.

Para essa autora, o multiculturalismo está envolto de tolerância e respeito para com a diversidade, não sendo suficiente aos questionamentos que surgem em uma pedagogia crítica, sendo o interculturalismo a ultrapassagem desta visão reducionista, pois é resultado das lutas sociais contra os processos de exclusão, lutas estas que estimulam a interação e a reciprocidade entre os diferentes. Sendo assim:

A interculturalidade se expressa na ênfase ao conflito, no rompimento da naturalização de preconceitos e discriminação e na dinamicidade que surge em consequência desse diálogo, levando a elaboração de estratégias adequadas para o enfrentamento das diferenças como componente positivo à sobrevivência (FREIRE, 2009, p. 40)

Pode-se, então, afirmar que a interação entre as culturas é necessária e primordial para que cada um dos sujeitos possa dar sentido à sua vida coletiva. É essencial também para evolução da própria cultura, isso porque, ao se relacionarem e interagirem com contextos culturais distintos, cria-se a possibilidade de questionarem padrões e a lógica etnocêntrica.

De acordo com Fleuri (2013, p. 13):

Neste sentido, a relação entre pessoas é uma relação entre projetos, propostas, significados. E a relação entre culturas, que ocorre no encontro entre pessoas de culturas diferentes, coloca em questão todos os aparatos simbólicos a partir dos quais cada sujeito se orienta. E é nisso que consiste, ao nosso ver, a relação intercultural. Sujeitos, pessoas de culturas diferentes, que atribuem significados diferenciados às suas ações, ao interagirem colocam em questão não só o sentido de sua ação ou de seu discurso, mas colocam em cheque todo o seu referencial cultural, que lhe permite dar sentidos a cada uma de suas ações, escolhas, palavras, sentimentos.

Assumindo que, em geral, atores de diferentes culturas convivem na sociedade e que principalmente em instituições escolares – dentre estas, a creche – as crianças são educadas por meio da interação e do diálogo com o diferente, questionamos o conceito homogeneizador presente nas práticas curriculares. Isso porque, de acordo com esse padrão, o processo de aprendizagem é o mesmo para todos e todas, seguindo um único modelo obrigatório de ensino, um padrão de propostas atribuídas e modelos a serem seguidos.

Candau (2013) corrobora esta afirmação ao ressaltar que está cada vez mais evidente a consciência do caráter homogeneizador das instituições escolares, sendo necessário, portanto, romper com esta e buscar ações e práticas questionadoras que incluam a diferença e a interculturalidade.

Acerca do multiculturalismo, Candau (2013) apresenta três perspectivas. A primeira relacionada a uma abordagem “multiculturalismo assimilacionista”, que parte da afirmação da diferença no sentido descritivo, em que não há equidade, já que os diferentes grupos – como por exemplo, indígenas, negros, homossexuais ou sujeitos de determinadas regiões brasileiras – não acessam bens e serviços sociais da mesma maneira que brancos, considerados “normais”, fazem. Diante de um determinado padrão de criança e de proposta de aprendizagem, aqueles(as) vistos como diferentes passam a se tornar inadequados(as) ou incapazes, precisando de orientação e de esforços para alcançar o padrão desejado.

A segunda abordagem que a autora discute é denominada de “multiculturalismo diferencialista”, que intenta dar ênfase ao reconhecimento da diferença, permitindo a expressão cultural dos sujeitos tidos como diferentes em determinados contextos, gerando a segregação entre estes. Nesta ótica, os grupos sociais devem ter um lugar próprio em que podem se expressar e expressarem sua

cultura para que possam manter suas bases. Privilegia-se a formação de comunidades culturais homogêneas, cada qual com suas características.

Porém, é sob a perspectiva da “interculturalidade” que, tal como Candau (2013), buscamos nos referenciar, pois esta promove a inter-relação entre diferentes grupos e “concebe as culturas em contínuo processo de elaboração de construção e reconstrução. Certamente cada cultura tem suas raízes, mas estas são históricas e dinâmicas. Não fixam as pessoas em determinado padrão cultural engessado” (CANDAU, 2013, p. 22).

Nesta abordagem, tem-se clareza dos mecanismos de poder que permeiam as relações sociais, tendo-se ciência, portanto, de que estas são atravessadas e marcadas pelo preconceito e pela discriminação de diferentes grupos. Nos termos de Candau (2013, p. 23):

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do *outro*, para o diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para negociação cultural que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas.

Isto posto, uma educação que possua suas bases na interculturalidade traz em seus processos práticas simultâneas que respeitam o todo e o cada um(a), suplantando os modelos hegemônicos e, por conseguinte, promovendo diferentes percursos que afetam os contextos atuais, sendo, portanto, este o desafio que se coloca como necessário às instituições educacionais.

## **2.5 Encontros e confrontos na creche: a diversidade étnica e cultural nos espaços da primeiríssima infância**

Desde muito cedo, as crianças são expostas a rótulos e à discriminação, pois vivenciam a hierarquização dos diferentes grupos sociais, os quais são valorizados ou marginalizados de acordo com o modelo a ser seguido.

As creches, enquanto instituições educacionais inseridas na sociedade, recebem diariamente famílias com culturas, condições sociais e etnias diferentes, principalmente a creche pública. É sabido que estas instituições educacionais

surgiram como espaços assistenciais para filhos(as) de famílias pobres, em sua maioria negros e negras, sendo resultado de inúmeras lutas sociais.

Ao observarmos atentamente estes espaços, notamos “que a maioria das crianças atendidas é preta e parda, devendo ser reconhecidas como negras [...] pertencentes aos segmentos populacionais que sofrem com as desigualdades sociais e raciais” (GOMES, 2019, p. 1017). Silva Jr. (2012) ressalta que é preciso lembrar que a diversidade que caracteriza nossa sociedade leva para a creche diferentes modelos estético-corpóreos e culturais que constituem a identidade de bebês e de crianças pequenas, modelos estes que não podem ser ignorados.

Estas instituições, sob este contexto, têm como princípio o acolhimento da criança pequena, o que significa respeitar a sua cultura e presença no mundo. Destarte, deve ser entendida como “[...] instituição qualificada de natureza educativa, bem como um ambiente de aprendizagem da diversidade étnico-racial como pré-requisito para a construção de uma educação e uma sociedade igualitárias” (SILVA JR., 2012, p. 71). Para tanto, faz-se necessário conhecer a diversidade cultural e promover a reflexão sobre a imagem das crianças, apoiando, assim, a prática dos(as) educadores(as), bem como compreendendo as singularidades e potencialidades de cada criança, contribuindo, deste modo, para sua formação.

Neste caminho de descobertas e de formação da identidade, o ambiente escolar – e, em específico, a creche – é um dos espaços responsáveis pelas primeiras socializações fora do ambiente familiar. Faz parte da etapa da Educação Infantil e é considerada primordial para o desenvolvimento e aprendizagem da criança:

[...] o papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, para a formação da personalidade e aprendizagem. Nos primeiros anos de vida, os espaços coletivos educacionais que a criança pequena frequenta são privilegiados para promover a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito, discriminação e racismo. As crianças deverão ser estimuladas desde muito pequenas a se envolverem em atividades que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais na construção da história e da cultura brasileiras. (BRASIL, 2004, p. 47).

As Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2006) destacam a importância da socialização e da convivência que são estabelecidas nestes espaços entre crianças de diferentes grupos sociais e étnico-raciais. O documento chama a atenção para o respeito ao pertencimento de cada um(a) e à qualidade deste acesso, ao terem como prática educativa a possibilidade

de explorar o mundo com vivências que envolvam diferentes culturas e ao terem acesso, de forma igualitária, a materiais como livros, brinquedos e jogos que ampliem suas potencialidades.

Esta importância também é ressaltada por Cavalleiro (2003), que salienta o papel da família na condução da criança para o viver social, afirmando que “[...] nesse início de vida, a família e a escola serão os mediadores primordiais, apresentando/significando o mundo social” (p. 16). Porém, este acesso, bem como suas experiências, não se dão de forma equivalente entre crianças brancas e não brancas, principalmente no que se refere ao ensino público.

Cavalleiro (2003), Rosemberg (2012), Oliveira (2004), Abramowicz e Oliveira (2012), Braga e Gonçalves (2020), Santiago (2014, 2019b) e também Souza, Dias e Santiago (2017), concomitantemente com documentos oficiais – Orientações e ações para Educação das Relações Étnico-raciais (BRASIL, 2006), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) e o 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 (BRASIL, 2004) –, evidenciam as desigualdades entre brancos e negros na educação.

Estes documentos supracitados, bem como os(as) autores(as) dissertam sobre as problemáticas que envolvem a infraestrutura educacional no que tange aos materiais disponibilizados, ao acesso por parte das crianças negras e de suas famílias à Educação Infantil e às relações que são desenvolvidas nestes espaços.

Abramowicz e Oliveira (2012) mencionam que as pesquisas revelam a criança negra como aquela que possui problemas de relacionamento no ambiente escolar, decorrentes das rejeições que sofrem ocasionadas por seus atributos físicos e/ou culturais. Destacam que, neste processo de formação da subjetividade, as relações entre crianças negras e brancas são marcadas por submissão e conformidade, em que as crianças negras se veem como ruins e feias, atributos estes designados aos diferentes, ao “outro”.

Neste contexto, a permanência da criança na creche, principalmente da criança negra, é pautada por situações cotidianas de discriminação, comprometendo seu desenvolvimento e a construção de seu pertencimento étnico. Tal discriminação compromete a “socialização e interação tanto das crianças negras quanto das brancas, mas produz desigualdade para as crianças negras à

medida que interfere nos seus processos de constituição de identidade, de socialização e de aprendizagem” (BRASIL, 2006, p. 36).

Trinidad (2012), corroborando o supraexposto, ressalta que a Educação Infantil é um espaço oportunizado para que a criança possa aprender e apreender as regras para uma convivência pautada no respeito por si e também pelo(a) outro(a).

Quando a criança adentra o espaço da educação infantil traz, consigo experiências ricas aprendidas com os seus familiares e a comunidade em que vive. Entretanto, é nesse espaço que passa a conviver com outras crianças e adultos até então desconhecidos. Por meio das interações construídas em seu cotidiano, são aprendidas novas situações que, necessariamente, passam a fazer parte da sua vida. 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)

No que diz respeito à creche, em especial, à constituição da identidade e do pertencimento étnico da criança até os três anos de idade, encontramos como elemento principal o desenvolvimento emocional, tal como destaca Silva (2004), que chama a atenção para o processo da construção da autoimagem da criança em uma sociedade ideologicamente embranquecida, na qual:

Ao nascer num mundo cultural e simbólico, até os três anos de idade, dependerá completamente da interpretação dos seus outros sociais para compreender as coisas do mundo. São esses outros que darão formato e expressões às suas ações e aos seus movimentos, estando então, desde cedo, sensível à disposição dos que a cuidam. Nesse processo, através de imagens e palavras, vão incorporando os afetos e desafetos, as representações e as ideologias presentes no mundo que a circula. (SILVA, 2004, p. 67)

Em face ao exposto, indagamos: frente as diferenças existentes nas esferas educacionais, resultantes de uma sociedade diversa, bem como a importância de se evidenciar as relações étnico-raciais tanto nos contextos escolares, quanto na constituição dos sujeitos e na busca de uma formação que possibilite uma imagem positiva de si, por que ainda nos deparamos com práticas educativas que marginalizam as diferentes culturas?

Silva (2014) responde a este questionamento problematizando a diferença expressa nas relações de poder que permeiam as classificações sociais perante as



quais as identidades e diferentes culturas se organizam. Destaca que, ao determinarmos uma identidade como norma, privilegiamos a hierarquização desta, ou seja, ao normalizarmos, atribuímos características positivas a esta identidade, ao passo que as outras só podem ser avaliadas como negativas, como estando fora da norma em questão. Portanto, em uma “sociedade em que impera a supremacia branca, por exemplo, ser branco, não é considerado uma identidade étnica ou racial” (SILVA, 2014, p. 83), é considerado ser normal.

Assim, a estas outras identidades e culturas marcadas como diferentes e que adentram os espaços da Educação Infantil desde a creche, lhes é reservada apenas a normalização de comportamentos, a fim de que se “encaixem” nesta sociedade, possam ser aceitos como normais e, por conseguinte, não sejam vistos como estes outros em relação aos quais se diferenciam, perpetuando, desta forma, uma identidade hegemônica.

Ainda consoante Silva (2014), é preciso problematizar estas diferenças culturais nos currículos da pedagogia, pois este “outro” que se apresenta no cotidiano escolar – incluindo o da creche – confronta-se com a identidade tida como normal, e quando ignorado ou reprimido, pode explodir em conflitos e confrontos.

No cotidiano da Educação Infantil, as crianças vivenciam processos de internalização da cultura e de práticas sociais que refletem os valores vinculados de acordo com os contextos em que vivem. Dessa forma, em uma sociedade marcada pelo racismo, as práticas, em sua maioria, são fundadas em uma ideologia em que a cultura eurocêntrica é tida como superior e dominante, logo, aprendem que ser diferente, ser o “outro”, é ser posto à margem.

Santiago (2020) assevera a necessidade de pensarmos as crianças, sob estes contextos, como agentes de transformação social, pois “não são *sujeitos desligados* dos emaranhados de diferenciação, identificação e estratificação social, constituindo-se enquanto meninas, meninos, negras, brancas, filhas/os de trabalhadoras ou herdeiras/os de grandes impérios do capital” (p. 3, grifos do autor), que vivenciam, assimilam e até mesmo resistem a estes processos.

Partindo da compreensão da diversidade étnico-racial, as instituições educacionais devem reconhecer as diferenças e valorizar as culturas, o corpo e o modo de vida de cada criança, de maneira a reconhecer “o seu papel e função social” (BRASIL, 2006, p. 35); ou, ao contrário, quando se calam diante da diversidade, estas instituições tendem a discriminar.

Arroyo (2013) corrobora este pensamento afirmando que, assim como as crianças, adolescentes ou jovens que são afetados(as) pelas dinâmicas sociais não se tornam passivos(as) a estes processos de normalização, já que se fazem presentes na luta por seus direitos e protagonismo. A identidade dos(as) docentes também são afetadas, pois, de acordo com esse autor, “essa diversidade de lutas postas na sociedade em tantas fronteiras e territórios por direitos, por ações afirmativas terminam afetando e reconfigurando a cultura e as identidades docentes” (ARROYO, 2013, p. 11).

Assim sendo, esses(as) mesmos(as) docentes também se fazem presentes nos espaços da creche, entram em contato com a diversidade expressa nas crianças que a frequentam, bem como se confrontam com um currículo ainda normatizador de corpos e de comportamentos, o qual rejeita estes saberes, culturas, valores e leituras de mundo. Trata-se, portanto, de um currículo monocultural, “proveniente dos valores do homem branco europeu de classe alta, que se tornou dominante nos sistemas de educação” (TEXEIRA; BEZERRA; 2007, p. 56), desprezando a diversidade existente em nossos contextos sociais e fazendo do currículo escolar um campo de disputas entre a produção e a apropriação do conhecimento.

Arroyo (2013) reflete sobre esta dinâmica de normatização presente nas instituições de educação, a qual se dá por meio de um currículo centrado em um conhecimento único que categoriza os saberes e as culturas, classificando-as em legítimas ou ilegítimas nos cotidianos escolares.

O currículo educacional representa a centralidade da função escolar, mesmo nos espaços da primeiríssima infância, com a função de normatizar este território, por isso, cercado politicamente. Ao considerarmos as documentações que versam sobre a normativa educacional em suas diferentes etapas e modalidades, deparamo-nos com uma gama de diretrizes, grades, estruturas e carga horária que configuram uma política de poder (ARROYO, 2013), o que torna o currículo um território disputado por aqueles outros conhecimentos que estão à sua margem. Segundo Arroyo (2013, p. 14, grifos nossos):

A produção e apropriação do conhecimento sempre entrou nas disputas das relações sociais e políticas de dominação-subordinação. Em nossa formação histórica a apropriação-negação do conhecimento agiu e age como demarcação-reconhecimento ou segregação da diversidade de coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, campo, periferias. **Não apenas**

**foi negado e dificultando seu acesso ao conhecimento produzido, mas foram despojados de seus conhecimentos, culturas, modos de pensar-se e de pensar o mundo e a história.** Foram decretados inexistentes a margem da história intelectual e cultural da humanidade logo seus saberes culturas modos de pensar não foram incorporados no dito conhecimento socialmente produzido e acumulado que as diretrizes curriculares legitimam como núcleo comum.

Compreende-se, desta forma, o porquê da presença apenas de uma versão histórica no âmbito dos currículos escolares, das disputas de poder presentes, da representação de uma cultura e de um modelo a ser perseguido, ou seja, de uma única voz, sendo esta a do branco europeu, seguindo, portanto, a lógica da colonização, na qual a criança está imersa desde muito pequena.

Perante as diversas identidades que se fazem presentes nas creches, é irreal pensarmos em um único conhecimento presente nos currículos. Logo, é necessário reconhecer que:

Todo conhecimento é uma produção social, produzido em experiências sociais e que toda experiência social produz conhecimento pode nos levar a estratégias de reconhecimento. Superar visões distanciadas, segregadoras de experiências, de conhecimento e de coletivos humanos e profissionais. Reconhecer que há uma pluralidade e diversidade e não de hierarquia de experiências humanas e de coletivos, que essa diversidade de experiência é uma riqueza porque produzem uma rica diversidade de conhecimento e de formas de pensar o real e de pensar-nos como humanos. (ARROYO, 2013, p. 117)

Concordamos com Gomes (2019) quando destaca a importância do estudo sobre as diferentes infâncias e crianças presentes na Educação Infantil, já que este impacta os currículos que não são pensados, orientados e concebidos para atender às especificidades de todas as crianças. Assim, é preciso compreender as diferentes crianças – sejam estas negras, indígenas ou brancas – como sujeitos de conhecimento e de direitos. Desta forma, “colocar a relação entre infância e questão racial como um dos eixos centrais de um currículo emancipatório implica reconhecer a diversidade racial na sua dimensão afirmativa, como parte da existência humana” (GOMES, 2019, p. 1022).

Esta constatação permite considerar as vozes formadoras de nossa sociedade enquanto princípio educacional, de estudo e de planejamento, permeando nossos fazeres e os currículos educacionais, bem como valorizando a cultura e a história destes tidos como “outros” sujeitos sociais, grupos étnicos e raciais, de

maneira a reagir ao seu silenciamento e às diferentes formas pelas quais são pensados e tratados nas relações de poder (ARROYO, 2014, p. 25).

Neste sentido, Gomes (2003) destaca como primordial que o(a) educador(a) compreenda o modo como os diferentes povos, ao longo da história, foram hierarquizados sob um contexto de racismo que impede a construção de uma educação democrática. É também tarefa destes(as) educadores(as) entender o conjunto de representações sobre esses povos, enfatizando imagens positivas construídas politicamente pelos diferentes movimentos sociais que intentam a valorização de suas culturas.

Já não cabe mais a aceitação da falácia da democracia racial, a qual perpetua o padrão da cultura europeia e criminaliza ou inferioriza as outras culturas, reforçando os padrões sociais marcados pelo racismo que, segundo Almeida (2019, p. 23):

[...] não se trata, portanto, de apenas um ato discriminatório ou mesmo de um conjunto de atos, mas de um processo em que condições de subalternidade e de privilégio que se distribuem entre grupos raciais e se reproduzem nos âmbitos da política, da economia e das relações cotidianas.

Dessa forma, conhecer outras culturas e vivenciar a própria cultura familiar não deve ficar a cargo de datas comemorativas, faz-se necessário práticas norteadas por diferentes aportes culturais, com diferentes protagonistas, em que os(as) pequenos(as) possam se reconhecer enquanto pertencentes ao espaço escolar, pois como nos lembra Ostetto (2000, p. 182):

O trabalho com datas comemorativas baseia-se numa história tomada como única e verdadeira: a história dos heróis, dos vencedores. História que, na verdade privilegia uma visão ou concepção dominante em detrimento de tantas possíveis, ignorando e omitindo, na maioria das vezes as diferentes facetas da realidade.

Corroborando o exposto, Melo, Ribeiro e Dominico (2020) apontam o trabalho pedagógico pautado em datas comemorativas como “folclorização” da cultura daqueles(as) considerados(as) como outros grupos sociais, o que acaba por perpetuar preconceitos e estereótipos. Destacam o “dia do índio”, por ser esta data marcada por uma comemoração que desvaloriza a cultura indígena, ao partir de uma visão genérica e intimamente associada à hierarquização da população nos

critérios de raça e gênero, construídos nos alicerces de um conhecimento ocidental “que justifica a dominação e exploração daqueles e daquelas que não fazem parte do mesmo modo de ser e de pensar dos colonizadores” (MELO; RIBEIRO; DOMINICO, 2020, p. 2).

É preciso, portanto, pensar uma abordagem pedagógica que problematize esta hierarquização como questão política, colocando a diferença e a identidade como produções sociais a serem questionadas, pois como afirma Silva (2014, p. 100), “antes de tolerar ou respeitar e admitir a diferença é preciso explicar como ela é ativamente produzida”, não bastando celebrar a diferença, mas questioná-la, tornando os espaços da primeiríssima infância um lugar de encontro com o(a) outro(a).

### 3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO PROMOTORA DE IGUALDADE NA CRECHE

Por fim, permita que eu fale,  
Não as minhas cicatrizes  
Achar que essas mazelas me definem  
É o pior dos crimes  
É dar o troféu pro nosso algoz e fazer nós sumir, aí.  
(Composição: Felipe Vassão / DJ Duh / Emicida / Belchior)

As práticas pedagógicas na Educação Infantil devem favorecer o desenvolvimento integral de todas as crianças. No entanto, observa-se que, quase sempre, as situações de discriminação que se manifestam nas instituições escolares são normalizadas ao perpetuarem o pensamento essencialista<sup>11</sup> ainda arraigado no imaginário social, enaltecendo os(as) brancos(as) e marginalizando os(as) negros(as).

Estas ações são pautadas por práticas pedagógicas configuradas por marcadores raciais e culturais e, na maioria das vezes, são carregadas de preconceitos, acabando por excluir as crianças que não se encaixam nos modelos sociais propagados; são identidades e pertencimentos desconsiderados por meio de estereótipos enraizados, que buscam desqualificar negros(as) e, por vezes, silenciar suas culturas.

Silva Jr. (2012), ao chamar a atenção para diversidade étnico-racial que caracteriza nossa sociedade – e, nela, as instituições de Educação Infantil – remete-nos para os diferentes modelos estético-corpóreos e culturais que constituem a identidade de bebês e crianças pequenas, os quais, sob nenhuma hipótese, devem ser discriminados, ignorados ou negligenciados pela política educacional.

Nesta seção discorreremos sobre a importância das práticas pedagógicas na construção de uma educação antirracista, descolonizadora, e do papel do(a) professor(a) de creche enquanto mediador(a) das tensões existentes no contexto escolar, contribuindo com uma formação emancipadora e intercultural.

---

<sup>11</sup> Pereira, Álvaro e Dantas (2011) discorrem sobre o pensamento essencialista, sendo este uma característica usada na teoria de categorização das raças, do positivista Pereira Barreto (1880) que, em seus estudos, afirma que a cor da pele não é o único fator a inferiorizar os(as) negros(as), mas também o tamanho de seus cérebros, sendo estes tidos como menores e inferiores. Neste sentido, defendia o branqueamento da população ao propagar a crença de “que negros e indígenas seriam responsáveis pela má formação ou involução da população brasileira” (p. 145).

### 3.1 A educação nas relações étnico-raciais: avanços e retrocessos

A educação é o componente social por meio do qual a cultura é transmitida, vivenciada e modificada em diferentes etapas de nosso desenvolvimento, tendo um importante significado na constituição da identidade de crianças negras, indígenas e brancas.

As DCNEI (BRASIL, 2010) classificam os espaços destinados à formação de bebês e crianças pequenas na qualidade de instituições de formação cultural, de encontro dessas diferentes culturas e, sobretudo, de lugar de bem-estar para a formação integral e o crescimento dos sujeitos, sob todos os aspectos.

Ao tratar da Educação Infantil para e nas relações étnico-raciais, temos como objetivo um processo educacional permeado por estas relações que se dão entre os diferentes atores sociais, com a preocupação de combater a discriminação e enfrentar o preconceito. Sob esta perspectiva, “homens e mulheres dedicados a combater o racismo na sociedade brasileira apontam a educação escolar [...] como importante para o fomento de valores nos quais a discriminação racial não esteja presente” (DIAS, 2012, p. 179).

Após anos de luta por parte de diferentes movimentos sociais, em especial, do Movimento Negro, em janeiro de 2003 foi sancionada a Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003), que objetiva estabelecer novas diretrizes que valorizem a presença africana na formação de nossa sociedade. A referida lei, desta forma, altera a LDBEN, incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do ensino da temática História e Cultura Afro-brasileira.

Já em seu primeiro parágrafo, a lei destaca enquanto conteúdo a luta de negros(as) no Brasil, a cultura e a formação da sociedade:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

Art. 26-A Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003)

A partir deste reconhecimento, é aprovado em 2004 o Parecer nº 03/2004, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004). Por meio desse documento, é possível que as equipes pedagógicas se orientem e elenquem princípios para o planejamento e a execução de práticas que considerem, em seu contexto, os fundamentos e a valorização do conteúdo afro-brasileiro na formação de crianças, jovens e adultos(as).

Em sua apresentação, o documento destaca a importância da educação no combate ao racismo, evidenciando a dificuldade enfrentada pelas comunidades negras no que se refere ao acesso e à permanência nas escolas.

A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para ampliação da cidadania de um povo. (BRASIL, 2004, p. 7)

Por meio desse documento, é possível entender a importância da ação educativa na formação da criança negra. Já na introdução são ressaltadas as políticas de ações afirmativas enquanto necessidade de reparação, reconhecimento e valorização da população negra e de sua cultura e, sobretudo, a desconstrução do mito da democracia racial.

Entende-se por democracia racial a igualdade plena entre as pessoas, independentemente de raça, cor ou etnia, fato este que inexiste em uma sociedade em que a segregação da população é presente no cotidiano. No Brasil, a democracia racial nega a existência do racismo e perpetua uma imagem positiva da sociedade, difundindo a crença de que os(as) negros(as) e os(as) indígenas não alcançam os patamares dos(as) brancos(as) “por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria” (BRASIL, 2004, p. 12).

Abdias Nascimento, em sua obra “O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado” (1978), aponta como origem deste mito os escritos do sociólogo Gilberto Freyre que, em diferentes obras, afirma que a população



brasileira possui uma relação cordial, que resultou na miscigenação, não considerando que esta relação entre escravizados(as) e seus senhores eram mantidas por meio do medo e de violências, como o estupro das mulheres negras.

Ao tratar do mito da democracia racial, este autor destaca o uso desta expressão como marca brasileira que não podia ser questionada, uma vez que, ao fazê-lo, poderia chamar a atenção para uma realidade social diferente da propagada pelo conceito.

Devo observar de saída que este assunto de “democracia racial” está dotado, para o oficialismo brasileiro, das características intocáveis de verdadeiro tabu. Estamos tratando com uma questão fechada, terreno proibido, sumamente perigoso. Aí daqueles que desafiam as leis deste segredo! Pobre dos temerários que ousarem trazer o tema à atenção ou mesmo à análise científica! Estarão chamando atenção para uma realidade social que deve permanecer escondida, oculta. Certamente como sugeriu o antropólogo Thales de Azevedo, **para que não despertemos as supostas vítimas.** (NASCIMENTO, 1978, p. 45, grifos do autor)

Nascimento (1978) ressalta, ainda, que o privilégio de decidir ou de transformar as estruturas sociais permanece nas mãos dos propagadores e beneficiários do mito da democracia racial, ou seja, os brancos.

Assim, ao considerarmos a existência desta relação cordial – ou da democracia racial – nas instituições educacionais, estamos afirmando que todas as crianças são igualmente tratadas na escola, que suas culturas e pertencimentos são respeitados e possuem a mesma representação nos currículos; entretanto, sabemos que esta igualdade não ocorre, mesmo sendo papel da educação possibilitar um ambiente igualitário. Dias e Bento (2011) asseveram não serem suficientes afirmações de educadores(as) no cotidiano escolar – tais como, por exemplo: “eu não percebo a cor nos meus alunos, ou eu trato todos do mesmo jeito” – para garantir que o respeito e a valorização necessários às crianças e a suas origens estejam presentes.

Um ponto a ser ressaltado no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é a atenção às relações estabelecidas nas instituições escolares; desta forma, as diretrizes evidenciam a necessidade de qualificar professores(as) de diferentes áreas de conhecimento para direcionar as interações que ocorrem entre pessoas de diversos pertencimentos raciais, “no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas” (BRASIL,

2004, p. 17). Sendo assim, defende a construção de uma relação dialógica, por meio da ampliação dos currículos escolares, visando à diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira.

Pesquisas como a de Cavalleiro (2003), Dias (1997, 2007), Silva (2004) e de Oliveira (2004) mostram a importância destas relações na formação da identidade e do pertencimento étnico das crianças, desde a mais tenra idade.

Cavalleiro (2003) relata que, no decorrer de sua pesquisa, foi possível notar a ausência de referências que expressassem a existência multiétnica de nossa sociedade, mesmo as crianças tendo sido diferenciadas pela cor de suas peles pelos(as) educadores(as), destacando que “isto não seria problemático se não vigorasse no país uma hierarquia étnica” (p. 44). Evidencia, ainda, a interiorização pelas crianças destas características apontadas de forma pejorativa e as relações de conflito existentes entre as crianças negras e brancas, bem como o tratamento diferenciado a partir de suas características fenotípicas.

Silva (2004), em consonância com Cavalleiro (2003), chama a atenção para a importância desta socialização e do tratamento dispensado às crianças durante sua formação social com os(as) adultos(as) a sua volta:

A criança nasce num mundo simbólico, onde os significados das “coisas” são usados pelos indivíduos para controlar seu ambiente e a si próprios. Na interação estabelecida com os outros de sua cultura – familiares, colegas, professores –, a criança vai construindo seu próprio sistema de significação e a sua autoimagem. A interação, portanto, tem um papel fundamental na construção destes significados culturais. (SILVA, 2004, p. 15)

Diante do exposto, podemos destacar a importância da ressignificação das práticas escolares a partir das relações étnico-raciais, desde a Educação Infantil, junto a bebês e crianças bem pequenas, tal como afirmam as Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-raciais (BRASIL, 2006), que têm por objetivo:

Cumprir o detalhamento de uma política educacional que reconhece a diversidade étnico racial em correlação com a faixa etária e com situações específicas de cada nível de ensino [...], sendo um importante subsídio para o tratamento da diversidade na educação (BRASIL, 2006, p. 9)

Esse documento apresenta um breve histórico sobre a educação no Brasil e relaciona cada modalidade de ensino à temática racial, tendo nas instituições escolares, por meio de seus(suas) gestores(as) e educadores(as), um importante

papel a ser cumprido, o de combate à discriminação racial e ao racismo. Em seu conteúdo, encontramos princípios direcionados à creche e à pré-escola, salientando a relação existente entre o cuidar e o educar, bem como as formas de afeto construídas nesses espaços, chamando a atenção também para a formação da subjetividade nas crianças.

Em atenção ainda às questões étnico-raciais, em março de 2008 foi sancionada a Lei nº 11.645 (BRASIL, 2008), com o intuito de incluir a temática indígena junto à temática africana e afro-brasileira nos currículos do Ensino Fundamental e Médio das redes de ensino. Neste âmbito, temos no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais a base para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira; trata-se de um novo documento na busca pela igualdade racial na escola.

O presente Plano Nacional tem como objetivo central colaborar para que todo o sistema de ensino e as instituições educacionais cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária (BRASIL, 2004, p. 27)

Esse Plano de Implementação destaca em seu conteúdo a atribuição de cada setor educacional, incluindo os conselhos de educação como responsáveis por construir políticas públicas e práticas pedagógicas que efetivamente validem as Leis nº 10.639/03 e nº 11.654/08.

Podemos considerar como avanço a presença da temática étnico-racial no que tange à cultura afro-brasileira e indígena em diferentes leis, documentos e pesquisas que, na elaboração de novos conhecimentos, intentam por meio da educação a igualdade racial e a interculturalidade crítica em nossa sociedade.

Considerando esta temática na Educação Infantil, encontramos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010) princípios éticos de respeito às diferentes culturas, identidade e singularidades, os quais devem nortear as ações de professores(as) dessas faixas etárias. Dessa forma, compreendemos que este respeito envolve a valorização das diferentes matrizes culturais presentes em nossa sociedade.

As DCNEI ressaltam que os estabelecimentos de educação devem promover a igualdade de oportunidade e de acesso a bens culturais e à construção de novas

formas de sociabilidade que rompam com relações de dominância, seja esta etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (BRASIL, 2010). Sendo assim, não pode ser aceita a perpetuação do racismo ou de atitudes de discriminação por parte dos(as) educadores(as) ou gestores(as) das instituições de Educação Infantil.

O documento, em seu item 8, torna mais efetiva a temática: Proposta pedagógica e diversidade, que determina que as instituições de Educação Infantil devem assegurar “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), reafirmando, dessa maneira, as diferentes identidades étnicas e dando continuidade às tradições familiares.

Este documento, portanto, reforça os princípios basilares da educação voltada à ancestralidade, que é um dos eixos norteadores de diferentes culturas. Para os povos africanos, a ancestralidade é destacada ressaltando-se a ação de olhar para os ensinamentos do passado a fim de construir novos caminhos, princípio este expresso pelo Sankofa (Sanko = voltar; fa = buscar ou trazer), símbolo adinkra tradicional entre diferentes povos africanos (NASCIMENTO, 2008).

De acordo com Trindade (2008), a ancestralidade traz consigo as marcas inscritas em nossa memória, em nosso modo de ser no mundo. Marcas estas presentes na música, na oralidade, na circularidade, na corporeidade e na cooperatividade presente nos valores civilizatórios que representam a tradição cultural afro-brasileira.

Em 2013, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica – DCNEB (BRASIL, 2013a) foram atualizadas, devido às mudanças que ocorreram na educação durante os anos anteriores. Dentre estas, o Ensino Fundamental de nove anos<sup>12</sup> e a matrícula obrigatória aos quatro anos de idade na Educação Infantil<sup>13</sup>,

---

<sup>12</sup> A Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm). Acesso em: 20 maio 2022.

<sup>13</sup> Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2011 altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências, torna obrigatório o ensino a partir dos 4 anos de idade e organiza a educação básica em três etapas, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm). Acesso em: 20 maio 2022.

estabelecendo a educação – desde a Educação Infantil até o Ensino Médio – como essencial ao desenvolvimento e à aprendizagem dos sujeitos. Em seu texto, afirma que uma educação de qualidade envolve “respeito às diferentes condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas” (BRASIL, 2013a, p. 4) de crianças, adolescentes e jovens nos espaços escolares.

Podemos afirmar, com base nessa documentação, que a educação para e nas relações étnico-raciais devem acontecer de forma contínua no cotidiano das instituições educativas, desde a creche, de modo a proporcionar experiências e aprendizagens que valorizem as diversas culturas e, sobretudo, as culturas africanas e indígenas, as quais fazem parte da constituição da sociedade brasileira, e que combatam e intervenham em diferentes manifestações que expressem o preconceito étnico-racial.

Silva Jr. (2012) chama a atenção para o reconhecimento legal do racismo contra crianças negras e para a noção de intervenção preventiva, sendo, neste caso, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) uma das leis de proteção citadas pelo autor:

A noção de intervenção preventiva ganha especial significado no campo da política educacional se considerarmos, por exemplo, que o ECA assegura a toda criança o direito de igualdade de condições para a permanência na escola, de ser respeitadas pelos educadores, de ter sua identidade e valores preservados e ser posta à salvo de qualquer forma de discriminação, negligência ou tratamento vexatório. (SILVA JR., 2012, p. 67)

O autor adverte que a intervenção não deve ser confundida com o combate à discriminação, por entender que esta pressupõe uma postura propositiva que compromete todo o sistema educacional, já que contempla currículos, materiais, educadores(as) e políticas educacionais. Salienta, ainda, a educação escolar como meio para a valorização da diversidade étnico-racial e para a construção de uma sociedade igualitária. Ademais, enfatiza o art. 29 da Convenção sobre os direitos da criança, promulgada por meio Decreto nº 99.710/1990, reconhecendo que a educação da criança deverá ser orientada no sentido de imbuir nela o respeito a sua própria identidade cultural, idioma e seus valores, de maneira a educá-la na assunção de uma vida com compreensão, paz, tolerância e amizade entre os povos e diferentes grupos étnicos (SILVA JR., 2012).

Dias e Bento (2011) apontam o avanço na educação no que se refere às relações raciais não serem mais silenciadas nas políticas públicas, o que demonstra a necessidade de enfrentamento das desigualdades por meio das práticas educativas, levando gestores(as) e educadores(as) a se mobilizarem, mesmo que este movimento atualmente ainda seja considerado insuficiente.

Contudo, apesar das bases legais apresentadas, verificam-se no cotidiano escolar práticas que manifestam o preconceito racial. Bento e Dias (2012) salientam que os(as) educadores(as) que atuam com crianças possuem, em seu imaginário, a ideia de que a Educação Infantil é um espaço harmonioso e sem conflitos. No entanto, é possível constatar em suas pesquisas, dentre as de outros(as) autores(as), que o preconceito racial encontra-se presente mesmo na primeiríssima infância, já que desde pequenas as crianças comparam-se umas às outras, percebendo suas diferenças, bem como as atitudes dos(as) adultos(as) para com elas, revelando, assim, o preconceito. Desse modo, “ao reivindicarmos que é necessário abordar na educação infantil aspectos que tratem das relações raciais, é porque as marcas são elementos presentes no cotidiano” (DIAS, 2011, p. 7).

Tal como já apontado anteriormente, é também no cotidiano escolar que a criança constrói seu pertencimento étnico, tendo como base a maneira como é vista pelo(a) outro(a), pelos(as) os(as) professores(as), pelas crianças com as quais se relacionam e pelos(as) demais adultos(as) da instituição. Nesse processo, a creche “pode auxiliar as crianças a valorizarem suas características étnicas e culturais, ou pelo contrário, favorecer a discriminação quando é conivente com preconceitos” (BRASIL, 1998b, p. 13).

Entretanto, como sinaliza Gomes (2019), vivemos atualmente um retrocesso no que se refere à educação e às questões que abarcam as desigualdades sociais, de gênero e raciais. Vemos tramitar no Congresso Nacional projetos para aprovação do ensino domiciliar, o que reflete um ideário neoliberal e descarta os avanços obtidos nas políticas voltadas à educação.

O Projeto de Lei nº 1.338 de 2022 (BRASIL, 2022) – que altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente) – dispõe sobre a possibilidade de ofertar a educação básica em âmbito domiciliar. Este PL, que foi aprovado pelo Senado no dia 19 de maio de 2022 e se encontra na Comissão de Educação para análise e devidas providências, tem como principal

objetivo regulamentar a prática do ensino domiciliar, ou o *homeschooling* como é conhecido. De acordo com informações do Senado<sup>14</sup>, o projeto traz como normas a serem respeitadas: a matrícula do educando em instituição de ensino para que haja o acompanhamento do aprendizado feito em casa; os pais ou responsáveis terem escolaridade superior reconhecida, a ser comprovada no momento da matrícula da criança; e, por fim, os pais ou responsáveis devem apresentar certidões criminais da Justiça federal ou estadual para poderem desfrutar desta possibilidade.

No entanto, a regulamentação do PL 1.338/2022 (BRASIL, 2022) representa a desvalorização das conquistas educacionais obtidas por meio de políticas públicas de valorização da educação e da cultura dos(as) educandos(as). Dentre as desvantagens e impactos negativos, podemos citar a limitação de interação e socialização com diferentes pessoas e culturas, entre adultos(as) e crianças da mesma idade e de idades distintas, o que contribui para a discriminação e a perpetuação do preconceito, uma vez que a essas crianças o convívio com a diferença será negado.

Ademais, testemunhamos posturas conservadoras, setores privatistas ganharem força e fundamentalistas políticos e religiosos assumirem o direcionamento das decisões políticas educacionais, negando o Estado laico e igualitário. “Aquilo que antes era prioridade na construção de um Estado de Direito e da democracia, [...] torna-se uma questão descartável” (GOMES, 2019, p. 1018).

Também assistimos aos ataques à educação e a seus(suas) professores(as) por estes(as) se posicionarem contrários à desconstrução de direitos, ao denunciarem injustiças sociais e criminalização de crianças, jovens e adultos(as) rotulados(as) como ameaça à ordem social e aos valores morais.

Ao relacionar justiça e educação, Arroyo (2019) questiona o pensamento político que perpetua os “outros” – indígenas, negros(as), quilombolas, ribeirinhos(as) – como descartáveis à sociedade; também reflete sobre a retomada de uma história de negação dos direitos e de criminalização dos(as) que são injustiçados(as) e tratados(as) como desiguais ao afirmar que estamos em tempos de “vidas ameaçadas”, mas não qualquer vida, somente aquelas tidas como desiguais e sem valor. Vidas estas que se sabem injustiçadas e que chegam às instituições escolares na tentativa de entender estes mecanismos sociais que os(as)

---

<sup>14</sup> Agência Senado. Disponível em: [www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/05/26/projeto-que-autoriza-educacao-domiciliar-comeca-a-ser-discutido-no-senado](http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/05/26/projeto-que-autoriza-educacao-domiciliar-comeca-a-ser-discutido-no-senado). Acesso em: 20 nov. 2022.

marginalizam e os(as) segregam. Neste sentido, resistem e provocam resistências, querem se libertar das injustiças e serem reconhecidos(as) como seres de valores.

Em face ao supraexposto, faz-se urgente a necessidade de construirmos uma educação igualitária que vise à justiça social e curricular:

O conceito de justiça curricular, ao pautar-se na justiça social, possibilita a compreensão não somente do currículo como produto e processo, mas, principalmente, da vida dos sujeitos que estão na escola na sua diversidade de classe, de gênero, de raça e de orientação sexual. Considera a relação de tensão que essas identidades ocupam na conformação do conhecimento, no cotidiano, nas imagens e nas autoimagens que os docentes e discentes constroem uns dos outros e de si mesmos. (GOMES, 2019, p. 1026)

Estamos perante o desafio proposto por Arroyo (2019), o de ir além da formação de valores, autonomia e liberdade em nossos(as) educandos(as); somos desafiados(as) a reconhecer as “vidas ameaçadas” e a articular ética às injustiças que estes “outros” sofrem no presente, pois “quando as infâncias são Outras, como educadores somos obrigados a ser outros” (p. 241). É preciso avançar em relação às estratégias e ações nas instituições de Educação Infantil, construindo práticas e posturas por meio de discussões que vão ao encontro da temática étnico-racial, contemplando a igualdade e o respeito à diversidade.

### **3.2 Práticas pedagógicas e a igualdade racial: desconstruindo estereótipos**

As instituições de Educação Infantil possuem como princípio norteador de seu trabalho o binômio cuidar-educar, necessários ao atendimento da criança muito pequena, cabendo ressaltar aqui que este é um direito expresso na Constituição de 1988 e reforçado pela LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica – DCNEB (BRASIL, 2013a) reafirmam a educação enquanto direito universal e alicerce indispensável para a formação humana, associada à construção e reconstrução da identidade dos diferentes sujeitos em meio às experiências socioemocionais, cognitivas e socioculturais que vivenciam em âmbito educacional, o que implica respeitar e valorizar as diferenças, destacando a pluralidade como premissa para o projeto educativo.



Esse mesmo documento ressalta a indissociabilidade das dimensões cuidar e educar, trazendo a criança para a centralidade da educação, desde a creche, orientando para que haja a implementação de ações que respeitem as diversas manifestações culturais, bem como as incluam no cotidiano das crianças como forma de enriquecer o seu desenvolvimento e de apoiar a sua inserção social.

Souza, Dias e Santiago (2017) chamam a atenção para a expressão “educação para e nas relações étnico-raciais”, enfatizando que educar exige um determinado fim, sendo este a reorganização de tais relações, de forma a promover uma educação que reconheça os reflexos da colonização europeia nas concepções que ainda permeiam as práticas educacionais. É necessário, portanto, rever conceitos como crianças, infâncias, espaço e conhecimento, pois a percepção destes presente em nossa sociedade ainda é pautada em experiências do que é ser uma criança branca.

Logo, é preciso também entender que uma educação delineada nas relações étnico-raciais compreende que os privilégios de uns/umas têm como base a segregação de outros(as). Além disso, deve-se combater o tratamento diferenciado que existe entre crianças negras, indígenas e brancas, bem como a reprodução do racismo presente nas instituições de educação desde a creche, de modo a construir propostas respeitadas de convivência e a elaboração de um projeto educativo que permita a comunicação e a defesa das especificidades étnicas-raciais por todos(as). “Assim sendo a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para a construção de uma sociedade justa, igual e equânime” (BRASIL, 2004, p. 14).

Esta educação não é possível de forma dissociada do cuidar, o qual se faz necessário para esta faixa etária. Partimos, portanto, da premissa de um cuidar e educar que compreendem a educação como meio para a formação da pessoa em sua essência, considerando estes em seu sentido mais profundo, qual seja, o do acolher a todos(as) com respeito e atenção adequados, compreendendo que educar exige o cuidar e, portanto:

[...] cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta. Educar é, enfim, enfrentar o desafio de lidar com gente, isto é, com criaturas tão imprevisíveis e diferentes quanto semelhantes, ao longo de uma existência inscrita na teia

das relações humanas, neste mundo complexo. Educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena. (BRASIL, 2013a, p. 18)

Assim sendo, para educar exige-se respeito, zelo e atenção para com os(as) pequenos(as) no cotidiano da Educação Infantil, um olhar atencioso para com o(a) outro(a), um sentido de responsabilidade com a formação das crianças por parte daqueles(as) que são responsáveis por conduzir o processo formativo.

Em uma sociedade formada por diferentes etnias, o cuidar é influenciado por diferentes crenças e valores construídos socialmente, relacionando ações de preservação da vida como: alimentação, saúde e segurança, bem como as necessidades afetivas.

As relações de afeto e cuidado são construídas em diferentes momentos do cotidiano da educação infantil: ficam expressas nas relações entre docente criança entre criança e crianças e não se restringem a manutenção das condições básicas de higiene alimentação e segurança [...] contém aspectos relativos à subjetividade e contribui diretamente com a construção das identidades. (SOUZA; DIAS; SANTIAGO, 2017, p. 49-50)

Entre o cuidar e educar, é preciso considerar as singularidades de cada criança, suas dimensões culturais, familiares e sociais, reconhecendo suas diferenças e considerando o seu pertencimento étnico-racial.

Ainda em Souza, Dias, Santiago (2017), verifica-se a importância de se observar as singularidades de cada criança expressas em seus atributos físicos e nas escolhas pautadas nestas características. Isso porque o simples ato de pentear os cabelos pode revelar a segregação que ocorre nos espaços de Educação Infantil, pois nota-se a falta de objetos específicos para atender aos cabelos crespos ou cacheados, característicos das crianças negras, sujeitando-as a cuidados inadequados e ofertando às crianças brancas as condições básicas de humanidade que, de acordo com as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais (BRASIL, 2006), são direito de ambas.

Gomes (2002b) afirma que as experiências vividas durante a trajetória escolar possuem grande impacto na formação da identidade da menina negra, e neste sentido, o cabelo um ícone importantíssimo. Relacionar o currículo, o multiculturalismo e as relações raciais e de gênero na educação é compreender que

o corpo, suas características, dentre estas, o cabelo, e a representação que lhe é dada, comunica nossa posição no mundo.

Privilegia-se socialmente um padrão de beleza representado pelo branco europeu, justificado pela colonização que atualmente nos persegue e está presente nas instituições escolares.

O discurso pedagógico proferido sobre o negro, mesmo sem referir-se explicitamente ao corpo, aborda e expressa impressões e representações sobre esse corpo. O cabelo tem sido um dos principais símbolos utilizados nesse processo, pois desde a escravidão tem sido usado como um dos elementos definidores do lugar do sujeito dentro do sistema de classificação racial brasileiro. Essa situação não se restringe ao discurso. Ela impregna as práticas pedagógicas, as vivências escolares e socioculturais dos sujeitos negros e brancos. É um processo complexo, tenso e conflituoso, e pode possibilitar tanto a construção de experiências de discriminação racial quanto de superação do racismo. (GOMES, 2002b, p. 43)

Chamar a atenção para os cuidados com o cabelo de uma criança negra é considerar a relação existente entre corpo, cabelo e a identidade negra, relação esta que é expressa socialmente de forma conflituosa, evidenciando sentimentos que podem acentuar a rejeição, aceitação ou a negação do pertencimento étnico-racial.

Estes mesmos cuidados são apontados na pesquisa de Braga e Gonçalves (2020), que apontam que as práticas desenvolvidas com crianças bem pequenas interferem na formação de uma identidade pautada na confiança, na imagem positiva de si e no bem-estar. As autoras apontam que “é por meio do corpo, dos gestos e ações que educamos, marcamos e imprimimos sensações” (BRAGA; GONÇALVES, 2020, p. 35), bem como formamos hábitos, moldamos e controlamos os corpos infantis, mesmo que estes corpos sejam de bebês.

Partindo desse princípio sabemos que a educação, como uma técnica, é responsável pela educação dos corpos e pela construção identitária do sujeito. O comportamento dos adultos influencia, portanto, a educação corporal dos pequenos. Um dos fatos relacionados a isso tem a ver com a percepção dos bebês em relação ao tratamento dado a outros bebês. Uma menina, Rita, percebia quando sua colega (loira branca e com olhos verdes) era recebida com sorrisos e tomada ao colo logo que expressava choro ou insatisfação. Quando chegava o momento da entrada, a menina punha-se a chorar e a olhar para as auxiliares e, por vezes, para mim. O seu comportamento retratava o desejo de colo e de atenção. Rita é negra, tem cabelos bem curtos e, segundo a professora, já foi confundida com um menino por alguns pais de outras crianças. A educadora a achava muito esperta e dizia que ela era uma das crianças mais inteligentes, apesar de não ser uma das mais paparicadas. (BRAGA; GONÇALVES, 2020, p. 36)

Esses cuidados são traduzidos em atos de afeto com o(a) outro(a), não permitindo que os fazeres pertinentes à Educação Infantil, e em específico, à creche, possam ser vistos e executados como uma simples tarefa a ser “ticada”, tal como feito ao final de um dia letivo. É preciso rever constantemente as escolhas e planejamentos realizados com e para as crianças pequenininhas que frequentam este espaço, pois todos(as) possuem o direito de serem respeitados(as) neste ambiente, portanto:

O toque de afeto entre os/as adultos (as) e as crianças são alguns elementos que contribuem para a formação do sentimento de pertencimento e representatividade no coletivo da creche e são experiências que devem ser vividas por todas as crianças, independentemente de seu pertencimento racial. (SOUZA; DIAS; SANTIAGO, 2017, p. 49)

O 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 assevera que:

O papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, a formação da personalidade, à construção da inteligência e a aprendizagem. Os espaços coletivos educacionais, nos primeiros anos de vida, são espaços privilegiados para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação, fazendo com que as crianças, desde muito pequenas compreendam e se envolvam conscientemente em ações que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos étnicos raciais para história e cultura Brasileira. (BRASIL, 2004, p. 49)

Deve-se, portanto, salientar o papel do(a) professor(a) atuante na Educação Infantil, pois este é responsável pelo planejamento das ações cotidianas com seu grupo, ofertando contextos que articulam a relação da criança com a diversidade e construindo práticas pedagógicas por meio das relações étnico-raciais.

Cabe pontuar que prática pedagógica é compreendida, no presente trabalho, como o conjunto de ações intencionais baseadas em um currículo central que define o cotidiano de bebês e crianças pequenas no espaço da creche (FRANCO, 2016). Dessa forma:

Quando se fala em prática pedagógica, refere-se a algo além da prática didática, envolvendo: as circunstâncias da formação, os espaços-tempos escolares, as opções da organização do trabalho docente, as parcerias e expectativas do docente. Ou seja, na prática docente estão presentes não só as técnicas didáticas utilizadas, mas, também, as perspectivas e

expectativas profissionais, além dos processos de formação e dos impactos sociais e culturais do espaço docente, entre outros aspectos que conferem uma enorme complexidade a este momento da docência. (FRANCO, 2016, p. 542)

Pensar práticas pedagógicas que respeitem as diferentes culturas que chegam no ambiente da creche é pensar na valorização das diversas identidades que formam nossa sociedade e, principalmente, na inclusão daqueles(as) que, culturalmente, são distinguidos como os “outros”, sendo estes(as), segundo Arroyo (2014, p. 123), os “desiguais, porque inferiores, subcidadãos, sub-humanos porque diferentes. Eles carregam as desigualdades porque como diferentes em etnia, raça, classe são inferiores”. Ainda de acordo com esse autor, estes “outros” sujeitos sociais, quando presentes em ações coletivas e em escolas e universidades, demandam um repensar no fazer pedagógico, de modo que seja desconstruído esse aspecto inferiorizante em relação aos ditos diferentes. Conseqüentemente, isso implica na necessidade de traçar novas fronteiras, sobretudo dentro do campo da educação e dos currículos escolares, que atualmente vivencia a “disputa histórica por negação ou reconhecimento de outros saberes, outras histórias e outros modos de pensar e de ler o mundo” (ARROYO, 2013, p. 15).

A prática pedagógica precisa ser entendida como ação transformadora e humanizadora, sendo exercida com rigorosidade e seriedade a fim de que a temática das relações étnico-raciais se faça verdadeiramente presente nas ações educativas cotidianas. Freire (1997) destaca esta seriedade ao pontuar que, enquanto professores(as), participamos diretamente da formação das crianças, sendo responsáveis pelo percurso trilhado pelos(as) educandos(as), ajudando-os(as) ou prejudicando-os(as) em sua formação social.

O autor defende um fazer pedagógico afetuoso, alegre, amoroso, uma educação humanizadora que, atrelada à formação e à capacidade científica, torne-se um instrumento importante para uma real mudança social.

Não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje. (FREIRE, 2005, p. 142)

Ainda de acordo com Freire (1997), a prática educativa exige: *humildade* para reconhecermos que não sabemos de tudo e, portanto, precisamos refletir

constantemente sobre nossos saberes e fazeres e, sobretudo, sobre nossa postura; *amorosidade*, a fim de que possamos lidar com as injustiças presentes, sendo esta o que denomina de “amor armado”, que se afirma no dever de lutar, denunciar e anunciar, precedida da *coragem*; *tolerância*, pois, sem ela, não há trabalho pedagógico sério ou uma democracia autêntica, destacando que “ser tolerante não é ser conivente [...], não é acobertar o desrespeito [...]. A tolerância é a virtude que nos ensina a conviver com o diferente, a aprender com o diferente, a respeitar o diferente (FREIRE, 1997, p. 59); e o *diálogo*, que deve se fazer presente nos contextos educacionais, ou seja, falar *a* e *com* os(as) educandos(as) é contribuir para uma formação cidadã crítica, rompendo com os processos de opressão nos quais as crianças negras estão submersas.

Encontramos também em Candau (2013) a necessidade de se romper com esta visão “[...] carregada de estereótipos e ambiguidade” (p. 28) presentes nas representações daqueles(as) que consideramos diferentes, relações estas marcadas por conflitos, principalmente de negação e exclusão.

Bento (2012) traz como reflexão o fato de que essa hierarquização da diferença, após ser adquirida por meio da família, em espaços públicos e religiosos, é reforçada em creches e escolas, contribuindo para a formação de uma identidade negativa em crianças não brancas, que não se percebem em seus grupos de origem. A autora pontua a “importância de que sejam criadas condições para a convivência com a diferença racial, bem como para a importância do compartilhamento, pelas crianças pequenas, do patrimônio cultural construído historicamente pelos diferentes grupos” (p. 105).

Consequentemente, práticas que se mostrem promotoras de igualdade devem incluir o respeito a estas diferentes culturas no cotidiano escolar, a fim de que possamos ver, escutar, reconhecer e valorizar esse “outro” presente no espaço pedagógico, mesmo quando pequeno(a), no espaço da creche.

Silva (2014) chama a atenção para a pedagogia como diferença na construção destas identidades que adentram os espaços educacionais, uma pedagogia de respeito que permita ao(à) outro(a) ser diferente do que eu sou. Assim, educar para este autor significa “introduzir a cunhada diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico um mundo parado, um mundo morto” (p. 101), refletindo, portanto, sobre a necessidade de

rompermos com a homogeneização e permitir que o(a) outro(a) seja o(a) outro(a) e acolhê-lo(a) como tal.

Isto posto, o(a) professor(a) de bebês e crianças bem pequenas possui o papel fundamental de construir “relações interculturais positivas” (CANDAUI, 2013, p. 31), sendo que:

O desafio está em promover situações em que seja possível o reconhecimento entre os diferentes, exercício em que provocamos o colocar-se no ponto de vista, no lugar sociocultural do outro, nem que seja minimamente, descentrar nossas visões e estilo de afrontar as situações como os melhores, os verdadeiros, os autênticos, os únicos válidos. Para isso é necessário promover processos sistemáticos de interação com os “outros”, sem caricaturas, nem estereótipos. (CANDAUI, 2013, p. 31)

Paulo Freire (2005) nos ensina que a prática educativa deve ser democrática e para tal, “Faz parte do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (p. 36). Educação se faz com o(a) outro(a), sendo um ato coletivo, e não isolado, um aporte para defender aprendizados com base em diferentes contextos culturais.

Este mesmo autor nos leva a refletir sobre o respeito perante o(a) outro(a) no ato de educar, sobre as diferentes identidades culturais presentes nos espaços educacionais que marcam nossa presença no mundo, ensinando-nos que “É na prática de experimentarmos as diferenças que nos descobrimos como *eus* e *tus*. A rigor, é sempre o outro enquanto tu que me constitui como eu na medida em que *eu*, como *tu* do outro, o constituo como eu” (FREIRE, 1997, p. 96, grifos do autor).

Neste sentido, efetivar ações e práticas pedagógicas que reconheçam as relações étnico-raciais enquanto princípios para o planejamento cotidiano nos espaços da creche é garantir este respeito ao(a) outro(a) do qual nos fala Paulo Freire (1997). Logo, a inclusão da temática das relações étnico-raciais no currículo da creche não representa apenas a formalização das DCNEI ou a aplicação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 no cotidiano da Educação Infantil, mas também a valorização dos diferentes grupos étnico-raciais que fazem parte deste contexto institucional, possibilitando uma educação igualitária que, como afirma Silva Jr. (2012, p. 79), é sintetizada pelo:

Valorizar a diversidade racial, dentre outras que caracterizam a sociedade brasileira e dispensar tratamento igualitário aos diversos marcos culturais formadores da nacionalidade, contribuindo assim para a erradicação do racismo e qualquer forma de discriminação ilícita – isso no que se refere à educação básica.

As relações étnico-raciais não devem ser tratadas na creche como um projeto a ser realizado, com a apresentação de um produto que o finde, mas sim como um currículo que é trabalhado durante todo ano letivo, juntamente com os diferentes segmentos, não ficando a cargo apenas do(a) professor(a), mas de cada integrante da instituição.

Maria do Céu Bessa Freire (2009), ao citar Jose Ribamar Bessa Freire (2000), elenca equívocos ao mencionar o combate a estereótipos na educação; o primeiro deles está relacionado à redução dos diferentes povos e etnias – sejam estes africanos ou indígenas –, de suas línguas matrizes e de suas culturas ao ser único, categorizando todos como iguais. Outro equívoco é veicular as diferentes culturas como atrasadas, uma concepção que a autora coloca como etnocêntrica, que nega a validade das culturas que constituíram o povo brasileiro. O principal equívoco está relacionado à negação, por parte do(a) brasileiro(a), da existência e contribuição de diferentes culturas na formação da nossa identidade, ressaltando, ainda, que, “das três matrizes que deram origem ao povo brasileiro (europeias, africanas, indígenas) além dos imigrantes, evidencia-se a marca europeia por ter sido dominadora política, econômica e culturalmente nestes últimos 500 anos de formação” (FREIRE, 2009, p. 45).

Nota-se a importância de combatermos os equívocos que marginalizam diferentes culturas e as classificam como inferiores, de maneira a perpetuar o modelo eurocêntrico como o ideal socialmente.

Gomes (2019) ressalta que é preciso lutar por uma educação democrática e com justiça social, para tanto, faz-se necessário:

Uma tomada de posição que, a despeito de vivermos historicamente em uma estrutura social pautada nas tensas relações de poder e nos violentos processos de colonização, escravidão e patriarcado se recusa a permanecer na inércia social e política e busca a emancipação social. (GOMES, 2019, p. 1019)

É preciso aceitar que os coletivos historicamente tratados como diferentes são os que mais sofreram – e ainda sofrem –, pois são marcados pela desigualdade,



exclusão e negação da diferença. A partir deste posicionamento, é preciso propor uma mudança de paradigmas que afete o dia a dia das instituições escolares, desde a creche, e, neste sentido, construir um currículo que reconheça o direito à educação dos(as) negros(as) e brancos(as) de todas as idades, sobretudo das crianças.

Construir um currículo emancipatório na Educação Infantil que compreenda a raça como um dos seus eixos epistemológicos e pedagógicos significa compreender os sujeitos da educação inseridos no mundo. O direito à saúde, ao trabalho e à segurança estão intrinsecamente articulados à educação. Se eles falham, também falhará a educação. Se a ausência da garantia desses direitos afeta todos os sujeitos da educação em toda e qualquer categoria de idade, a infância será a mais prejudicada. E se a infância será a mais prejudicada, sofrerão ainda mais as crianças negras pela já constatada vivência do racismo e da confluência das desigualdades, das injustiças e seus impactos que recaem sobre a sua diferença racial inscrita na pele, no corpo, na ancestralidade. (GOMES, 2019, p. 1024)

Trindade (2008) propõe a construção da prática pedagógica cotidiana centrada no que denomina de valores civilizatórios afro-brasileiros, de forma a evidenciar a diversidade das culturas africanas presentes atualmente na sociedade brasileira por meio dos(as) descendentes de africanos(as) trazidos(as) ou vindos(as) para o Brasil. Valores estes marcados na memória, nos modos de ser, na música, na pele, ou seja, princípios que corporificam aspectos e características existenciais, intelectuais, objetivas e subjetivas, de um povo que, apesar do racismo e das desigualdades, “sempre afirmou a vida e, conseqüentemente, constitui o/s modo/s de sermos brasileiros e brasileiras (TRINDADE, 2008, p. 31).

A autora reforça a responsabilidade social que temos na educação de todas as crianças, bem como a responsabilidade especial ao se tratar da educação das crianças negras, pois é justamente a elas que foram negados os direitos básicos à sobrevivência e de valorização à vida. Ademais, questiona a falta de preocupação existente, nas instituições de educação, em se ofertar bonecas(as) negr(as)os, livros com imagens e personagens negros(as) em posição de destaque e o trabalho pedagógico com as histórias e a História da cultura africana.

Ao contextualizar os valores civilizatórios, a autora “pinça” alguns aspectos a serem considerados, a saber: a *Energia Vital*, princípio do axé, componente da vida, que propõe o olhar às crianças enquanto seres sagrados e divinos. O trabalho pedagógico com base neste princípio constrói práticas que possibilitam à criança se

reconhecer importante, bela, e permitem que meninas e meninos se olhem e se habituem a serem olhadas com carinho e respeito em seu cotidiano.

*Oralidade*, outro valor apontado por Trindade (2008), expressa a fala carregada de sentidos, assim, faz-se importante criar oportunidades para que as crianças se tornem contadoras de histórias, que possam compartilhar saberes, pois falar e escutar podem ser atos libertadores, como propõe a autora. Destaca-se também a *Circularidade*, na qual a roda com as crianças, que podem ser por meio de brincadeiras de roda e cirandas, representa a coletividade, todos(as) juntos(as) em comunhão, fala também do movimento e dos processos de renovação. Há, ainda, o respeito à *Corporeidade* das crianças, valorizando esta como um patrimônio importante ao sujeito, já que possibilita trocas, encontros com os(as) demais e a construção de saberes coletivos e compartilhados.

Cuidar do corpo, aprender a massageá-lo, tocá-lo, senti-lo, respeitá-lo é um dos nossos desafios no trabalho pedagógico com a Educação Infantil. Dançar, brincar, rolar, pular, tocar, observar, cheirar, comer, beber, escutar com consciência. Aparentemente nada de novo, se não fosse o desmonte de corpos idealizados e a aceitação dos corpos concretos. (TRINDADE, 2008, p. 34)

A *Musicalidade* é outro valor fundamental: é preciso problematizar a música, ofertar os diferentes ritmos e danças que fazem parte de nossa cultura, abandonar o que autora denomina de sons “enlatados” e músicas estereotipadas. Há também a *Ludicidade* enquanto componente de celebração à vida; brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil são fundamentais e, para tanto, é necessário que as culturas africanas e a afro-brasileira também sejam representadas nestes elementos. E, por fim, há a *Cooperatividade*: a cultura negra é a cultura do plural, da cooperação, do compartilhar e do se preocupar com o “outro”.

Incorporar os valores civilizatórios africanos na educação ocidental é valorizar nossa cultura, nossa história, é permitir que as crianças – negras e brancas – possam se relacionar respeitosamente, uma vez que as posições hierarquizantes da sociedade não estarão presentes na formação de suas identidades.

Desta forma, a creche enquanto espaço formal de educação inserida na sociedade atual, reconhecida como um direito das crianças, necessita que seus/suas profissionais assumam suas responsabilidades como formadores(as) de identidade, bem como estes firmem o compromisso de fazer da creche um espaço qualificado,

acolhedor, que efetivamente promova o pleno desenvolvimento de todas as crianças. Gomes (2019) afirma que uma Educação Infantil emancipatória articula raça, classe e gênero em seus princípios pedagógicos e epistemológicos, de modo a associar em seu currículo e em suas práticas “a luta por direitos sociais coletivos e individuais, o trato justo digno e de reconhecimento da diversidade” (p. 1024). Trata-se, portanto, de construir contextos, de oportunizar ambientes que envolvam, além das diferenças fenotípicas, as pluralidades culturais, garantindo um espaço educacional que auxilie de modo efetivo o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, respeitando seus pertencimentos étnico-raciais.

## 4 PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa, ao constatar a existência de dificuldades em se propor um trabalho educativo nos ambientes de creches que valorize as diferentes culturas que formam nossa sociedade, principalmente no que diz respeito à cultura africana e afro-brasileira, buscou investigar o modo como a temática das relações étnico-raciais se inserem nas práticas pedagógicas de creches municipais de Santo André, segundo a percepção de professoras(es) e de assistentes pedagógicas(os).

Dessa forma, para a investigação, este estudo adotou a abordagem qualitativa, visto que esta “[...] contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa [...] defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas” (ANDRÉ, 2012, p. 17).

Diante deste propósito, esta seção apresenta o campo de pesquisa e suas características, bem como a opção metodológica adotada e os sujeitos que fizeram parte desta investigação.

### 4.1 O campo de pesquisa

A investigação foi realizada na Rede Municipal de Educação de Santo André, cidade situada na região metropolitana do Grande ABC<sup>15</sup>, no estado de São Paulo.

A história deste município está atrelada ao período colonial datado do século XVI, quando a Coroa Portuguesa intensificou a invasão e colonização das costas brasileiras, região litorânea, com receio de perder suas supostas terras para outros países que não pertenciam ao Tratado de Tordesilhas. Assim, foi enviado ao Brasil Martim Afonso de Souza, com a incumbência de fundar vilas, fortificando o litoral (SANTO ANDRÉ, 2013). Aliado à invasão e à dominação dos povos indígenas, havia a pessoa de João Ramalho, português que, em sua vinda definitiva ao Brasil, a pedido da coroa portuguesa, requisitou que o lugar onde vivia fosse nomeado como vila, como forma de pagamento aos seus serviços, fato este que ocorreu em 1553, sancionado pelo Governador Geral Tomé de Souza (IBGE, 2020); nasce, então, Santo André da Borda do Campo.

---

<sup>15</sup> A região do Grande ABC paulista é constituída por setes cidades, sendo elas: Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra.

Conforme consta no portal da prefeitura de Santo André<sup>16</sup>, foi devido à ferrovia instalada para interligar as cidades de São Paulo e Santos, em função da intensificação do comércio e da produção de café, que a cidade surgiu, tendo sido povoada principalmente por imigrantes europeus durante a expansão ferroviária. Sob este contexto, o desenvolvimento da cidade ocorreu por meio da expansão industrial, uma vez que a ferrovia facilitava o transporte de produtos agrícolas, atraindo, assim, novas indústrias, operários e suas famílias.

Em conformidade com Granjo (2003), foi em 1875 que se instalou a primeira escola em Santo André. À época, a cidade contava com 2.000 habitantes. A Fábrica Ipiranguinha foi a responsável por sua construção, com o objetivo de instruir e ensinar os filhos de seus operários.

O primeiro grupo escolar no município de Santo André foi inaugurado em 1914, tendo sido a reunião de nove escolas que funcionavam na rua Senador Flaquer. Foi inicialmente chamado de Grupo escolar de São Bernardo e, em 1938, passou a se chamar Grupo escolar Professor José Azevedo Antunes.

O crescimento da cidade de Santo André está atrelado aos grandes proprietários de terras e à expansão de suas riquezas, pois a partir dos anos 30, grandes propriedades foram loteadas e vendidas a outras famílias. Granjo (2003) assevera que a forma pela qual os bairros foram constituídos na cidade de Santo André mostra a divisão entre subúrbio e periferia, bem como evidencia o preconceito já existente entre os donos de terra, operários e trabalhadores de baixa renda. Em suas palavras:

Nos jornais da época eram publicadas propagandas dos lotes, dirigidas explicitamente a “operários diligentes, honestos e com visão de futuro”. Esse fato originou na camada média local preconceito em relação aos bairros. Quem morasse “do outro lado da linha” do trem, era considerado socialmente inferior (GRANJO, 2003, p. 5).

Ainda de acordo com a autora, esta diferença refletia-se nos loteamentos devido aos tamanhos destinados aos trabalhadores nos bairros de subúrbio e periféricos, onde o primeiro era formado por terrenos grandes que permitiam a construção de casas confortáveis e havia a possibilidade de ter um quintal, e o segundo era marcado por terrenos pequenos em condições precárias.

---

<sup>16</sup> Prefeitura de Santo André. 2013. Disponível em: [www2.santoandre.sp.gov.br/index.php/cidade-de-santo-andre/historia](http://www2.santoandre.sp.gov.br/index.php/cidade-de-santo-andre/historia). Acesso em: 10 maio 2022.

A expansão da cidade nos anos 30 é lembrada como a época “em que crianças eram forçadas a trabalhar desde muito cedo” (GRANJO, 2003, p. 5), em razão de sua classe social, o que revela o papel das crianças no crescimento da cidade, algo que não se diferenciava do momento histórico pelo qual passava toda a sociedade brasileira.

Com o eminente aumento de mão de obra na cidade, crescem também os grupos escolares, mas foi somente em 1986 que a educação no município de Santo André foi regulamentada, por meio do Decreto 6.235 de 28 de agosto de 1986, que após a promulgação da LDBEN de 1996 foi alterado e adaptado (SANTO ANDRÉ, 1992). No que se refere à creche especificamente, observa-se que sua história no município de Santo André está vinculada à luta das mulheres, da mesma forma como se deu em todo país.

Rosemberg (2012) aponta os anos 1970 como a década em que houve o aumento do número de instituições destinadas aos cuidados de bebês, cujo intuito era suprir a necessidade da classe popular, já que as mulheres passaram a trabalhar para aumentar a renda de sua família, necessitando, desta forma, de um lugar em que pudessem deixar seus filhos e filhas. Em 1979, é fundado o “Movimento de Luta por Creches”, que ocorreu no Estado de São Paulo.

A Educação Infantil tem sua estreia no município em 1987, com a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), que atendia prioritariamente às crianças de seis anos, como um preparatório para o Ensino Fundamental.

De acordo com Silva (2018), inicialmente, o município estabeleceu três equipamentos destinados a crianças de zero a seis anos, em terrenos particulares que, adaptados às necessidades dos(as) pequenos(as), buscavam suprir a demanda das famílias em relação a um local seguro para deixarem as crianças, a fim de que pudessem exercer alguma atividade laboral. Contudo, estas unidades realizavam um atendimento de caráter assistencialista, abarcando concepções higienistas, com foco nos cuidados com a saúde e a alimentação, funcionando sob a responsabilidade da Promoção Social de Santo André (PROSAN).

Segundo Schifino (2016), foi nos anos 80 que a fundação da Associação de Mulheres de Santo André definiu como principal pauta de reivindicação a oferta de creches públicas e também a qualidade do atendimento às crianças. Foi em 1989, com o governo do Prefeito Celso Daniel, do Partido dos Trabalhadores (PT), que a cidade de Santo André começou a discutir a expansão deste atendimento; ampliava-

se a demanda e outros equipamentos foram construídos, já sob a responsabilidade da Secretaria de Educação.

Em 1990 foi inaugurada a quarta unidade destinada aos cuidados de bebês e crianças bem pequenas, nomeada como Creche João de Deus, sendo esta resultado das inúmeras reivindicações realizadas pela comunidade local. Foi a partir deste ano que a construção de novas creches passou a fazer parte dos planos de governo do município.

A Secretaria de Educação da Prefeitura de Santo André atualmente possui 95 unidades escolares de Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais, sendo 43 creches e 52 EMEIEF (Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental)<sup>17</sup>. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE) de 2020, estão matriculadas um total de 30.782 crianças na Educação Infantil do município, sendo 14.847 em creches e 15.935 em EMEIEFs.

A cidade de Santo André, no intuito de implementar as Leis nºs 10.639/03 e 11.645/08, promoveu palestras, formações e trocas de experiências a docentes de sua rede, com o objetivo de evidenciar a importância das relações étnico-raciais no cotidiano da educação. Porém, tais ações não são constantes, o que as tornam pontuais; logo, esta temática termina por ter pouca visibilidade aos(as) educadores(as). Nesse processo formativo, destacam-se duas formações de maior relevância, quais sejam: “Gênero e Raça”, que aconteceu no ano de 2005; e “A Cor da Cultura”, ocorrida em 2006.

A formação “Gênero e Raça” emergiu da necessidade de qualificar as propostas levadas a docentes com atenção às necessidades de convivência igualitária sob a perspectiva étnico-racial. Saraiva (2009), em sua pesquisa, destaca que esta demanda surge em todas as secretarias do município, não somente no setor educacional, o que fez com que a participação do município acontecesse por representatividade, de maneira que cada secretaria indicou duas pessoas para a participação no programa “Gênero, Raça, Pobreza e Emprego” (GRPE), promovido pela Organização Internacional do Trabalho (OIT)<sup>18</sup>, sendo esta a fonte para a realização da formação “Gênero e Raça” promovida no município de Santo André.

---

<sup>17</sup> Dados retirados do site [www2.santoandre.sp.gov.br/index.php/departamentos-seduc/31-secretarias/educacao](http://www2.santoandre.sp.gov.br/index.php/departamentos-seduc/31-secretarias/educacao), de acordo com a lista de unidades que este apresenta. Acesso em: 10 maio 2022.

<sup>18</sup> A OIT possui representação no Brasil desde 1950, com o objetivo de promover justiça social. O Programa GRPE foi aplicado em diferentes municípios e atualmente constitui um livro, publicado em 2006, com o histórico das formações realizadas e descrição dos módulos de capacitação. Disponível

Assim, por meio das representantes da Secretaria de Educação, o referido programa foi adaptado e multiplicado aos(as) docentes. A etapa inicial foi um questionário a ser respondido pelas equipes das unidades escolares, envolvendo questões como: ser o Brasil um país racista; a existência de ações ou de projetos voltados à temática racial e a necessidade destes, de acordo com as unidades. Após identificadas as necessidades, a formação “Gênero e Raça” teve início com as equipes diretivas, responsáveis por multiplicar estes conhecimentos a suas equipes docentes. Como organização metodológica, a formação foi estruturada sob as seguintes etapas: sensibilização, resgate histórico, conceituação e ampliação cultural. A formação obteve a participação de representantes indígenas e de povos ciganos, mas não se aprofundou nestas temáticas.

A segunda formação envolveu o Projeto “A Cor da Cultura”, criado em 2004 como fruto da parceria entre a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), TV Globo, Petrobrás e o MEC. Teve por objetivo a valorização das culturas africana e afro-brasileira, de modo a reconhecer a contribuição destas na sociedade brasileira. Sua metodologia envolveu a implementação de um *kit* pedagógico e a capacitação de docentes. Tal *kit* possuía programas audiovisuais, cadernos para apoio docente e jogos educativos.

A metodologia envolveu quatro momentos formativos, com os seguintes eixos: fundamentação teórica, oficina pedagógica, planejamento de propostas e avaliação, e o acompanhamento presencial dos(as) professores(as) participantes, o qual foi feito por amostragem dos projetos que estavam sendo desenvolvidos. Para a realização deste projeto, o município teve como participantes formadores(as) representantes do Movimento Negro.

Foram obtidos, neste período, diversos níveis de participação e envolvimento de professores(as) representantes e suas unidades nessa formação. Houve instituições que se destacaram na criação de projetos para a efetivação da implementação da LDBEN nº 9394/96, alterada pela Lei nº 10.639/03, dispositivo legal que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, a fim de incluir no currículo oficial a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Isto para tornar esta temática e seus conceitos norteadores das práticas pedagógicas expressas nos Projetos Políticos Pedagógicos dessas instituições, bem como



promover a multiplicação da formação para os(as) colegas da unidade; porém, houve aqueles(as) que não dispuseram de espaço para compartilhar os conhecimentos obtidos, pois não era interesse de seu grupo.

Após o encerramento dessas formações, os(as) participantes ficaram responsáveis por multiplicar esses conhecimentos nos espaços formativos de suas unidades, por meio das Reuniões Pedagógicas Semanais (RPS) e das Reuniões Pedagógicas Mensais (RPM). Saraiva (2009) aponta que as formações que levam em conta o processo de multiplicação são deficientes, uma vez que tal multiplicação depende da percepção particular que o(a) professor(a) tem sobre a temática e como este(a) lida com ela.

Em decorrência destas formações, a Creche Heitor Villa Lobos recebeu o prêmio “Educar para a Igualdade Racial”, este em sua 4ª edição, organizado pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade – CEERT, com o projeto “Mala da Diversidade – a viagem em busca de nossas raízes”. Seu objetivo era propiciar aos pequenos e pequenas, de forma lúdica, o contato com diferentes culturas, bem como a valorização da identidade negra e a promoção da igualdade entre as crianças. O projeto envolveu a confecção, pelas famílias, de bonecos com as características das crianças e também a visita da mala de bonecos(as) às casas das famílias. Tratou-se de uma proposta coletiva com seis turmas, totalizando 197 crianças envolvidas.

Outra iniciativa do município em relação à temática étnico-racial foi a adoção, em 2017, do material intitulado “Educação e Relações Raciais: apostando na participação da comunidade escolar”. A formação que permeia este material foi oferecida pela Rede Municipal de Educação em caráter de escolha, tendo por critério as unidades escolares que gostariam de desenvolver um trabalho relacionado à temática. Por tal formação ter sido apresentada no final do ano letivo, poucas unidades se inscreveram para participar.

Atualmente, as ações do município estão referenciadas em palestras e em trocas de experiências envolvendo a temática das relações raciais, caracterizando-se, portanto, como discussões pontuais que não abordam a realidade de cada unidade escolar, tampouco as vivências do professorado ou os contextos históricos que esta temática necessita. Logo, tornam-se formações transmissivas de conteúdos que proporcionam pouca reflexão por parte do corpo docente, uma vez que são planejadas para professores(as) e não com estes(as) e, portanto, não permitem uma leitura de realidade ou uma reflexão que permita transformar a prática.

## 4.2 Opção metodológica

O vocábulo pesquisa, tal como informa Gatti (2012, p. 9), é empregado pelas pessoas em instituições educacionais com diferentes sentidos, sendo uma referência para o “ato pelo qual procuramos obter conhecimento”. Porém, ao se buscar a produção de conhecimento, o ato de pesquisar deve apresentar características específicas, pois:

Não buscamos, com ele, qualquer conhecimento, mas um conhecimento que ultrapasse o nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos. Um conhecimento que pode até mesmo contrariar esse entendimento primeiro e negar as explicações óbvias a que chegamos com nossas observações superficiais e não sistemáticas. Um conhecimento que obtemos indo além dos fatos, desvendando processos, explicando consistentemente fenômenos segundo algum referencial. (GATTI, 2012, p. 9)

A educação, enquanto campo científico, não escapa ao contexto das preocupações com relação à validação do conhecimento produzido, sendo a pesquisa em educação caracterizada pela diversidade de teorias e metodologias. Lüdke e André (2020, p. 2) reforçam que realizar pesquisa “é promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico construído a respeito dele”.

Neste sentido, consideramos que pesquisar em educação é confrontar o conhecimento existente buscando a compreensão da realidade observada. É justamente por este caminho que o presente estudo se guia, tendo o espaço da Educação Infantil, mais precisamente a creche, como ambiente de inquietação, em que as relações entre adultos(as) e crianças se fazem.

Ainda de acordo com Gatti (2012, p.12), “em educação, a pesquisa se reveste de algumas características específicas porque pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos em seu próprio processo de vida”. No caso da presente investigação, o tema proposto, qual seja, “relações étnico-raciais na creche: práticas que incentivam o respeito ao outro”, apresenta a possibilidade de reflexão acerca da imagem que é vinculada às diferentes culturas no âmbito do contexto educacional; quando de maneira positiva, proporciona uma construção positiva pelas crianças no que se refere ao seu pertencimento racial, ou, quando de maneira negativa, reforça os estereótipos sociais.

Com o objetivo de identificar os fatores que contribuem ou não para a compreensão da importância deste tema, desde a creche, optou-se por uma metodologia de pesquisa de cunho qualitativo, pois sua abordagem permite o estudo tanto de fenômenos sociais quanto do comportamento humano, e, de acordo com Gil (2019), tal metodologia permite entender os fenômenos estudados por meio da interação com as pessoas e os processos pelos quais estes fenômenos acontecem.

Corroborando este conceito, Godoy (1995) salienta que a pesquisa qualitativa:

Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva do sujeito, ou seja, dos participantes da situação em estudo. (GODOY, 1995, p. 58)

A fim de abordar as concepções existentes ao tratar das relações étnico-raciais com crianças de zero a três anos nas creches, é preciso considerar os aspectos históricos, culturais e sociais presentes nas ações das(os) educadoras(es) no cotidiano escolar. Desta forma, tenciona-se uma pesquisa exploratória que, como elucida Gil (2019, p. 26), “[...] tem como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema”. Optou-se, então, por procedimentos metodológicos que favorecessem o compartilhamento de experiências e concepções acerca das relações étnico-raciais entre educadoras(es) e assistentes pedagógicas(os), pois, além de tratar-se de um fenômeno social atual no contexto educacional, parte do pressuposto de que a ausência desta temática na creche reforça o tratamento não equânime para com crianças negras, indígenas e brancas em espaços educacionais.

Isto posto, elegeu-se enquanto técnica de coleta de dados o grupo focal, que, segundo Gatti (2005, p.11), “permite compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos [...] constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações e percepções no trato de uma dada questão”.

A autora explicita que:

A pesquisa com os grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias compartilhadas por pessoas no dia a dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros. (GATTI, 2005, p. 11)

O procedimento de grupo focal pode ser utilizado com diferentes grupos de pessoas com características relacionadas à temática pesquisada, pois, “o emprego de mais de um grupo permite ampliar o foco da análise e cobrir variadas condições que possam ser intervenientes e relevantes” (GATTI, 2005, p. 22). Logo, para a realização da presente pesquisa, foram organizados dois grupos focais, quais sejam: o primeiro é composto por professoras da Rede Municipal de Educação de Santo André que atuam em creches; e o segundo é formado por assistentes pedagógicas que também atuam em creche. Considerou-se a interação e a intenção de uma discussão que abordasse as práticas realizadas com maior profundidade nas unidades escolares.

O número de participantes em cada grupo focal, conforme proposto por Gatti (2005, p. 22), deve ser, preferencialmente, entre seis a dez, pois “[...] grupos maiores limitam a participação, as oportunidades de trocas de ideias e elaborações, o aprofundamento do tema e também os registros”. No caso desta pesquisa, o grupo docente contou com a participação de 04 professoras, e o grupo de assistentes, com 04. Tal organização será devidamente detalhada mais adiante.

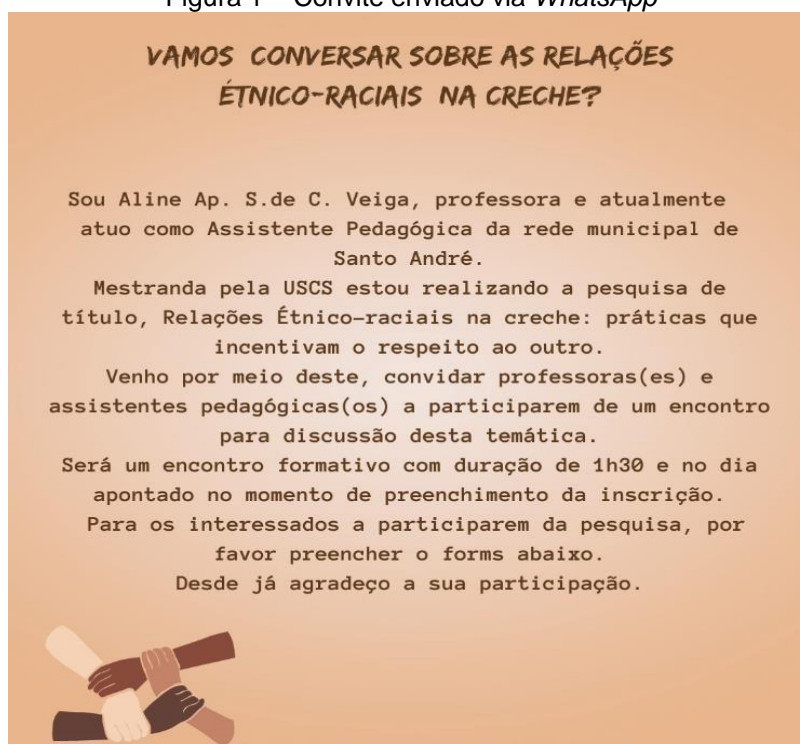
A fim de definir os critérios de seleção e composição dos grupos, bem como o número de participantes em cada um destes, considerou-se a organização da Rede Municipal de Educação de Santo André, que distribui as creches em diferentes setores para o acompanhamento da Coordenadora Educacional. Tal Rede possui 43 unidades divididas em nove setores; assim, pretendeu-se a participação, em ambos os grupos focais, de um(uma) representante por setor, podendo, desta forma, analisar também os dados de acordo com a localidade.

Os(as) participantes foram convidados(as) via *e-mail*, enviado às equipes gestoras das creches do município de Santo André, que, por sua vez, o divulgaram junto aos(às) docentes. No corpo do *e-mail* constou uma breve apresentação acerca dos propósitos da pesquisa, a escolha metodológica do grupo focal e a informação de que a realização deste dar-se-ia fora do horário de trabalho; também constou a informação sobre o registro do encontro por meio de gravação em áudio e acerca do sigilo de sua participação na pesquisa. Ainda no corpo do *e-mail* foram apresentados os dados pessoais da presente pesquisadora, a fim de que os(as) voluntários(as) entrassem em contato diretamente com esta, caso assim o quisessem.

Devido aos(às) poucos(as) participantes interessados(as) em contribuir com a pesquisa, após o envio do *e-mail* às creches, foi elaborado um convite digital enviado

via *WhatsApp* às(aos) gestoras(es) de diferentes unidades escolares e divulgado para os grupos de educadoras(es), junto foram enviados *links* para a inscrição e participação na pesquisa.

Figura 1 – Convite enviado via *WhatsApp*



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023).

Os(as) participantes, que assim o desejaram, responderam a um formulário, via *Google Forms*, elaborado e gerenciado pela pesquisadora, para manifestação de interesse, indicando melhor dia e horário para a condução do grupo focal. Oito assistentes pedagógicas e sete professoras demonstraram interesse em participar da pesquisa, recebendo a confirmação via *WhatsApp* particular.

Realizaram-se dois grupos focais em diferentes datas, sendo o primeiro encontro com as assistentes pedagógicas, em 8 de outubro de 2022, às 11h30, cuja duração foi de 2h, e segundo grupo com professoras, em 15 de outubro de 2022, às 13h, com 1h30min de duração. Ambos os encontros ocorreram em uma sala particular de reuniões no bairro central da cidade, alugada pela pesquisadora com o intuito de facilitar o acesso das participantes. Foram discutidas questões relacionadas aos objetivos da presente pesquisa, como, por exemplo, a presença de diversidade cultural nos planejamentos das(os) educadoras(es) e nas propostas de formações realizadas pelas(os) assistentes pedagógicas(os). Para tanto, elaboramos dois roteiros (Apêndice A e B) que permitiram estimular o debate sem que se perdesse o objetivo,

possibilitando a flexibilidade e a realização de ajustes necessários ao longo da discussão (GATTI, 2005).

O roteiro utilizado, com o propósito de estimular a participação de todas, em sua base contempla imagens, frases e palavras-chave que representam as seguintes categorias, levantadas a partir do referencial teórico, visando a uma análise posterior: formação da identidade e pertencimento racial na criança pequenininha; preconceito racial e infância; cuidar e educar nas e para as relações étnico-raciais; e a presença da interculturalidade na creche.

Para registro dos encontros, a pesquisadora fez uso de gravadores de áudio – pois, tal como sugere Gatti (2005, p. 26), a gravação em áudio faz com que as pessoas “se sintam mais à vontade” –, bem como foram realizadas anotações consideradas pertinentes para a análise de dados, que permitiram:

[...] sinalizar aspectos ou momentos importantes, falas significativas detectadas no instante mesmo, na vivência do momento, para registrar trocas e monólogos, dispersões, distrações, cochilos, alianças, oposições etc., ou seja, pontos cuja importância pode passar despercebida no registro geral (GATTI, 2005, p. 27)

Concomitantemente à realização do grupo focal, realizou-se uma investigação documental, pois como asseveram Lüdke e André (2020, p. 46), o uso de documentos pode, com efeito, complementar as informações obtidas por outras técnicas de coleta. Os documentos podem ser empregados “como uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador”, sendo, desta forma, “uma fonte natural” de dados e informações (LÜDKE; ANDRÉ, 2020, p. 45).

A escolha dos documentos utilizados está ancorada nas práticas educativas na creche, pois estas são o objeto de estudo da presente pesquisa. Desta forma, não se tratou de uma escolha aleatória, como indica Lüdke e André (2020), pois o propósito fundamental está em confrontar ou confirmar os dados obtidos por meio dos grupos focais. Para tanto, os documentos investigados foram: o currículo da Rede Municipal de Educação de Santo André e uma amostra dos planejamentos das educadoras participantes da pesquisa.

Para esta amostra, foi solicitado às participantes do grupo de docentes que compartilhassem com a pesquisadora, de forma voluntária, um mês de seus planejamentos descritos em semanários anteriores ao encontro realizado. As

docentes participantes cederam seus planos de trabalho, os quais consistem em organizações semanais – individuais, ou seja, somente de sua turma – dos contextos educativos elaborados. Estes planejamentos compreendem os meses de junho à primeira quinzena de outubro. Cada professora contribuiu com quatro semanas de seus planos em sequência. Tais planejamentos foram analisados e compõem os dados que revelam a percepção que as educadoras possuem sobre a importância da temática das relações étnico-raciais em suas práticas pedagógicas cotidianas. Para que se pudesse entender a realidade tal qual ela se apresenta, optou-se por investigar um período que não fosse tão curto, como apenas uma semana, mas que permitisse revelar a presença ou não da interculturalidade no fazer pedagógico das docentes.

Severino (2007, p. 124) aponta como característica de um documento que este “transforma-se em fonte durável de informação sobre os fenômenos pesquisados”. Para a presente pesquisa, os documentos investigados deram visibilidade às concepções que docentes de creche possuem, como a temática das relações étnico-raciais está inserida em seus planejamentos, e se as orientações expressas no documento curricular do município de Santo André contemplam tal temática.

Após a realização dos grupos focais, procedeu-se à transcrição das discussões (Apêndice C e D), iniciando a análise do material coletado. Para tanto, começamos por retomar os objetivos do estudo (GATTI, 2005), sendo estes os guias para a elaboração das análises realizadas.

Assim, para a análise dos dados, optou-se pela análise de conteúdo expressa nos pressupostos de Bardin (1977), que envolvem:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção destas mensagens. (BARDIN, 1977, p. 42)

A análise foi realizada em três etapas, permitindo as inferências de conhecimentos. A primeira etapa correspondeu à ordenação dos dados, nomeada como pré-análise; em seguida, realizou-se a segunda etapa, a exploração do material; e, por fim, chegou-se à terceira, o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação.

Efetuu-se o método das categorias, que segundo Bardin (1977), podem ser interpretadas como gavetas, permitindo, assim, a classificação dos elementos constitutivos da mensagem. Logo, quatro categorias foram pré-elencadas de acordo com o referencial teórico levantado na etapa de revisão sistemática de literatura. Contudo, esta organização foi revista, haja vista que emergiu dos grupos focais outra categoria que contemplava os objetivos da pesquisa.

Cabe ressaltar aqui que esta análise ocorreu sobre opiniões, falas e conceitos surgidos durante a realização dos grupos focais, pois estes fazem parte “do jogo de influências mútuas que emergem e se desenvolvem no contexto dos grupos humanos” (GONDIM, 2002 apud GATTI, 2005, p. 43).

Desse modo, o referencial teórico, os grupos focais e a investigação documental possibilitaram realizar a ordenação dos dados sob as seguintes categorias de análise:

- **Percepção docente sobre a formação da identidade e pertencimento racial na criança pequenininha** – categoria na qual se dialoga sobre a construção da identidade das diferentes crianças que frequentam o espaço da creche, refletindo sobre como práticas cotidianas interferem no pertencimento racial, tendo como foco as relações que são estabelecidas entre as crianças com seus pares e com os(as) adultos, evidenciando os aspectos pertinentes ao cuidar e educar, bem como a dimensão do afeto neste processo;
- **A presença da interculturalidade na creche** – nesta categoria são abordadas quais ações e possibilidades se efetivam no cotidiano da unidade escolar que tratam das relações étnico-raciais e da interculturalidade nos planejamentos e formações ofertadas;
- **Educação e o mito da democracia racial** – categoria em que se discutem as percepções de docentes e assistentes pedagógicos(as) acerca da presença do preconceito e da discriminação racial no cotidiano da creche, refletindo sobre práticas pedagógicas que evidenciam as diferenças presentes na instituição escolar, valorizando-as ou corroborando a perpetuação da discriminação;
- **O papel do(a) professor(a) e a formação continuada na construção de práticas decoloniais** – categoria em que se discute a importância da formação docente, incluindo a formação continuada em serviço, visando à



construção de saberes e fazeres pedagógicos que permitam o planejamento de contextos antirracistas na educação, bem como se discute a importância do posicionamento docente no combate à discriminação, desde a creche.

Assim, partindo do ponto de vista ético, cabe salientar que esta pesquisa foi devidamente aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) – Parecer nº 5.410.855 (Anexo A), bem como buscou-se assegurar a garantia do sigilo às participantes por meio da utilização de nomes fictícios e da omissão de quaisquer informações que possam, de alguma forma, revelar suas identidades.

### **4.3 Os sujeitos da pesquisa**

Conforme dados do IBGE (2020), o município de Santo André possui 1.954 docentes atuantes na Educação Infantil, destes, 1.082 atuam em creches com crianças de zero a três anos de idade. Para a presente pesquisa, buscou-se a participação de docentes, bem como de assistentes pedagógicos(as) que atuassem em creches com crianças de zero a três anos.

As 43 unidades de creche municipais encontram-se divididas em 9 setores diferentes, a fim de que haja um melhor acompanhamento por parte das Coordenadoras de Setor Educacional, que constituem um elo entre a unidade escolar e a Secretaria de Educação. Cada setor possui de cinco a seis unidades, de maneira a formar um conjunto, e este é acompanhado por uma coordenadora, responsável pelo suporte administrativo e formativo da equipe gestora de cada creche. Esta organização se mostrou importante para a constituição dos grupos focais, haja visto ter sido um critério para inclusão ou exclusão das(os) participantes.

Inicialmente, formaram-se dois grupos, sendo um com oito assistentes pedagógicas e outro com sete professoras, tendo estas manifestado seu interesse na participação das discussões. Foram respeitados os seguintes critérios: i) a representatividade das diferentes etnias que compõem o coletivo docente e de assistentes pedagógicas(os); ii) atuarem em creches; e iii) serem de diferentes setores da rede municipal de ensino. Mesmo todas as participantes tendo confirmado a participação, apenas quatro assistentes pedagógicas e quatro professoras

compareceram ao grupo focal; as demais justificaram a ausência alegando questões particulares e problemas de saúde.

A seguir, no Quadro 4, há a identificação dos grupos focais realizada por meio de esquematizações elaboradas pela pesquisadora. Ressalta-se que os nomes são fictícios, como já mencionado anteriormente; portanto, foram utilizados nomes de pessoas que lutaram – e ainda lutam – pela igualdade racial.

Quadro 4 – Identificação das Assistentes Pedagógicas

Designação	Idade	Raça/ etnia	Sexo	Formação	Tempo de experiência com a educação Infantil na Prefeitura de Santo André	Tempo de experiência como Assistente Pedagógica na Prefeitura de Santo André
Aqaltune <sup>19</sup>	29	Branca	Fem.	Graduação em pedagogia; Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Gestão escolar e Alfabetização e Letramento	6 anos	2 anos e 10 meses
Tereza de Benguela <sup>20</sup>	37	Parda	Fem.	Graduação em Pedagogia; Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Alfabetização e Letramento e Neuropedagogia.	5 anos	1 ano e 3 meses
Nã Agontimé <sup>21</sup>	39	Branca	Fem.	Graduação em Pedagogia; Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Psicopedagogia Institucional e Clínica e Educação Especial	8 anos	10 meses

<sup>19</sup> Aqaltune, princesa africana escravizada e trazida para o Brasil no séc. XVI, tem sua história vinculada a batalhas pela liberdade em Recife. É responsável por uma grande aldeia e avó de Zumbi dos Palmares; desaparece dos registros históricos em 1677, quando seu quilombo foi atacado (SANTOS, 2007).

<sup>20</sup> Tereza de Benguela viveu durante o século XVIII na fronteira entre Mato Grosso e a Bolívia, no Quilombo do Quariterê, que abrigava em torno de cem pessoas entre negros(as) e indígenas. Durante vinte anos, sob sua liderança, a comunidade também conhecida como Quilombo do Piolho resistiu à escravidão. Em sua homenagem, no dia 25 de julho é comemorado o Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra, instituída pela Lei nº 12.987/2014. (TEREZA DE BENGUELA, 2018).

<sup>21</sup> Nã Agontimé, nascida entre o povo Mahi, viveu entre o final do século XVIII e início do século XIX. Foi escravizada após a morte de Agonglo, rei de Daomé. Seu destino permanece rodeado de incertezas devido à ausência de fontes. Costuma-se pensar que ela tenha fundado no Brasil uma comunidade onde se cultuam as divindades ancestrais da família real do povo fon, por ter muitos conhecimentos religiosos e de magia de cura. A casa das Minas, como é conhecida a comunidade, atualmente é patrimônio histórico de São Luís do Maranhão, aberta apenas à visitação, preservando tradição e cultura africanas (CAVALCANTI, 2019).

Luisa Mahin <sup>22</sup>	36	Parda	Fem.	Graduação em Pedagogia Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Psicomotricidade e em Ciências Naturais e Novas Tecnologias	9 anos	5 anos
---------------------------	----	-------	------	---	--------	--------

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Este grupo de participantes é formado por mulheres que se autodeclaram brancas e pardas, graduadas em Pedagogia e com especialização nas áreas de Neurociência e Educação, Psicomotricidade, Alfabetização e Letramento, Psicopedagogia e Gestão Escolar. Todas são concursadas na Rede Municipal de Educação de Santo André, sendo professoras em função gratificada atuando como assistente pedagógicas. O tempo de atuação na gestão varia de 10 meses a 5 anos, com diferentes níveis de experiências no planejar e executar a formação de professores(as).

Duas das participantes, Aqualtune e Tereza de Benguela, relataram ter em suas unidades, junto ao grupo, discussões que envolvem a temática das relações étnico-raciais, sendo que em uma creche as discussões são lideradas pelo grupo de professores(as) – e dessa forma, um desafio para a assistente pedagógica na formação e possível contribuição junto a educadoras(es) – e, em outra, é uma iniciativa da equipe gestora, com estudos durante as RPS e RPs e desafios pedagógicos, como ressaltado pela participante.

Durante a realização do grupo focal, fica evidente a diferença nos relatos e apontamentos feitos pelas assistentes pedagógicas no tocante aos conceitos discutidos. Aqualtune e Tereza de Benguela vivenciam, junto ao grupo de docentes da unidade onde atuam, momentos de estudos sobre a temática das relações raciais; desta forma, seus relatos despertaram nas demais participantes interesse em conhecer e buscar mais possibilidades para o trabalho cotidiano na creche.

---

<sup>22</sup> Luísa Mahin é reverenciada na cultura negra como exemplo de resistência. É mãe de Luiz Gama, poeta e advogado abolicionista, uns dizem que é nascida no Golfo da Guiné, outros que nasceu e viveu no Brasil como uma negra livre. Quituteira de profissão, tem sua história envolvida na Revolta dos Males, de 1835, e na Sabinada, de 1837, na Bahia, pois em seu tabuleiro distribuía mensagens para a articulação destes levantes (GONÇALVES, 2011).

Quadro 5 – Identificação das Docentes

Designação	Idade	Raça/ etnia	Sexo	Formação	Tempo de experiência com a Educação Infantil na Prefeitura de Santo André
Antonieta de Barros <sup>23</sup>	44	Negra	Fem.	Graduação em Pedagogia e Letras Mestre em Educação Sociocomunitária	4 anos
Dandara <sup>24</sup>	34	Negra	Fem.	Graduação em Pedagogia. Pós- graduação <i>lato sensu</i> em Gestão Educativa e Arte-Educação.	8 anos
Carolina Maria de Jesus <sup>25</sup>	40	Negra	Fem.	Graduação em Pedagogia e Artes Visuais; Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Psicopedagogia Institucional e Clínica e Educação Especial	9 anos
Lélia Gonzales <sup>26</sup>	37	Branca	Fem.	Graduação em Pedagogia e Letras; Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Alfabetização e Letramento e em Neurociência aplicada à Educação	9 anos

Fonte: elaborado pela pesquisadora

<sup>23</sup> Antonieta de Barros, professora e jornalista, nascida em 1901 em Florianópolis – SC, fundou em 1922 um curso particular destinado à alfabetização, o qual ministrou até meados de 1952, quando faleceu. Militante pela educação, ficou conhecida por expressar seus ideais em uma época em que a mulher não tinha liberdade de expressão. Em 1934, na primeira eleição com participação das mulheres, Antonieta concorreu a uma vaga como deputada para Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina (ALESC), ficando como suplente. Devido ao fato de Leônidas Coelho de Souza não tomar posse, foi convocada e assumiu seu primeiro mandato, na legislatura de 1935-1937, sendo a única mulher no parlamento. É de sua autoria a lei que institui, no dia 15 de outubro, o Dia dos Professores (MEMÓRIA POLÍTICA DE SANTA CATARINA, 2023).

<sup>24</sup> Dandara, símbolo da resistência africana, conhecedora das técnicas de capoeira, lutou ao lado de seu esposo, Zumbi dos Palmares, pela liberdade do povo negro. Tem sua história contada em cordéis, mas há poucos registros históricos que comprovem sua existência. As lendas e tradições orais sobre Dandara contam que ela gerou três filhos e após anos de luta, suicidou-se para não ser capturada e escravizada (GARCIA, 2018).

<sup>25</sup> Carolina Maria de Jesus, nascida em 1914 no estado de Minas Gerais, cursou a escola regular até o terceiro ano formal. Mesmo sendo pouco tempo de estudos, desenvolveu uma paixão pela leitura e escrita; viveu em São Paulo, trabalhou como doméstica, lavadeira e tentou ser artista de circo. Quando grávida, perdeu emprego e moradia e mudou-se para a favela de Canindé; passou a ser catadora, ocupação responsável pela construção de sua casa, que chamava de barracão, e pela criação dos filhos. Lia e treinava a escrita a partir de revistas e livros que encontrava no lixo; ao longo de sua vida, escrevia seus diários em que não apenas escrevia sobre questões pessoais, mas também denunciava questões de classe. Teve sua primeira publicação em 1960, intitulada “Quarto de Despejo: diário de uma favelada” (ROSA; SILVA, 2020).

<sup>26</sup> Nascida em Belo Horizonte e criada no Rio de Janeiro, Lélia Gonzales foi ativista e intelectual negra que, em suas obras e atuações, denunciava o racismo e o sexismo presentes na sociedade. Foi uma das fundadoras, em 1978, do Movimento Negro Unificado contra a Discriminação e o Racismo (MNUCDR), atualmente chamado de Movimento Negro Unificado (MNU), principal organização de reivindicação e lutas do povo em âmbito nacional (GONÇALVES, 2011).

O grupo de professoras é formado, em sua maioria, por mulheres que se autodeclararam negras, sendo que somente uma participante se declarou branca. Formadas em Pedagogia e com especialização nas áreas de Neurociência Aplicada à Educação, Artes Visuais, Alfabetização e Letramento, Psicopedagogia e Gestão escolar. Antonieta de Barros é Mestre em Educação Sociocomunitária, com sua pesquisa voltada ao público adulto (EJA), sendo esta a única participante – tanto do grupo de professoras como do grupo de assistentes pedagógica – a possuir uma formação relacionada à temática abordada no presente estudo.

Durante o grupo focal, Antonieta declarou dificuldade em trabalhar com a temática das relações étnico-raciais com as crianças, uma vez que seu rol de autores(as) são voltados à formação de adultos(as). Mas salientou que em sua creche há um grupo de professoras ativas nesta discussão, sendo este seu primeiro ano de trabalho nesta unidade; desta forma, sente-se amparada para planejar a temática das relações étnico-raciais como ponto central de seu cotidiano de práticas pedagógicas.

Todas as professoras são concursadas na Rede Municipal de Santo André, cujo tempo de atuação na Educação Infantil varia entre 4 e 9 anos.

Carolina Maria de Jesus também declarou ter contato com a temática em sua unidade de atuação, por meio de formações propostas pelas gestoras em reuniões pedagógicas. Ela estuda individualmente sobre a temática, a fim de que seu planejamento possa contemplar a todas as crianças de sua turma. As discussões com este grupo também mostraram a relevância dos estudos sobre tal temática nas creches, pois as professoras expressaram diferentes percepções sobre o tema e sobre o papel do(a) educador(a) no cotidiano de crianças negras e brancas.

Destaca-se, nesta pesquisa, a escuta e o diálogo como princípios para a compreensão da percepção que docentes e assistentes pedagógicas possuem sobre a relevância da temática acerca das relações étnico-raciais no cotidiano da creche. O caráter formativo do encontro foi ressaltado por todas as participantes ao final deste, ao destacarem a oportunidade de trocas e reflexões sobre a igualdade racial e interculturalidade na educação, bem como ao conhecerem ações existentes no município que intentam a construção de uma educação igualitária e antirracista. Escutá-las e proporcionar visibilidade aos seus anseios e expectativas, levando-as a uma reflexão sobre as ações cotidianas na formação das crianças, foi um passo importante para que se sentissem seguras e pudessem, de forma descontraída e espontânea, ter contribuído com dados relevantes para a temática abordada.

## **5 EDUCAÇÃO PARA E NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA CRECHE NAS VOZES DE PROFESSORAS E ASSISTENTES PEDAGÓGICAS**

O propósito aqui não é impor uma epistemologia de verdade, mas contribuir para o debate e mostrar diferentes perspectivas. (RIBEIRO, 2019, s/p)

Esta seção inclui apresentação, discussão e análise dos dados coletados por meio dos grupos focais realizados com quatro professoras e quatro assistentes pedagógicas que atuam em creches da Rede Municipal de Educação de Santo André; da investigação documental, utilizando-se dos planejamentos cedidos pelas professoras participantes da pesquisa; e do Documento Curricular do município.

A presente seção foi organizada em quatro temas concernentes às categorias de análise, a saber: Percepções docentes e de assistentes pedagógicas sobre a formação da identidade e pertencimento racial na criança bem pequena; Educação Infantil e mito da democracia racial; A presença da interculturalidade na creche; O papel do(a) professor(a) e a formação continuada na construção de práticas decoloniais.

### **5.1 Percepções docentes e de assistentes pedagógicas sobre a formação da identidade e pertencimento racial na criança bem pequena**

Pensar a criança e a infância enquanto uma construção social, tal como proposto nesta pesquisa, implica compreender que meninos e meninas são sujeitos singulares e coletivos que se formam e são formados(as) por meio das múltiplas experiências vivenciadas. A este respeito, intentou-se compreender qual a percepção de professoras e assistentes pedagógicas acerca da formação identitária das crianças que frequentam a creche e como as práticas cotidianas interferem em relação ao pertencimento racial.

Para iniciar a conversa no grupo focal, foi solicitado às participantes que comentassem a charge intitulada “A pele, limite entre eu e o mundo” (TONUCCI, 2003, p. 34) (Apêndice A e B), com o objetivo de conhecer o que as assistentes pedagógicas e as docentes pensavam sobre as relações que as crianças estabelecem com a sociedade na qual estão inseridas. Assim, ao analisarmos as

suas falas, pudemos encontrar a compreensão de que a criança tem sua identidade construída de acordo com o contexto social em que está inserida, em constante interação com o(a) outro(a), não sendo, portanto, possível pensá-la isoladamente de sua realidade, conforme se verifica nos relatos:

**Aqualtune:** Primeira coisa que eu penso é que, na realidade, a criança e o mundo é uma, é uma coisa só, digamos assim, né? Apesar de ter esse limite do corpo aqui né, essa fronteira é uma coisa só né, então, a criança está obrigatoriamente inserida, e nessa troca de saberes de existir né, de ser junto com o mundo. Então, para mim, é isso, a gente não dá para pensar a criança fora de um contexto, não dá para pensar em uma criança que não é parte dessa sociedade.

**Tereza:** É. A gente não consegue pensar na criança isolada, né. Ela isolada, ela tá ali né, é a bagagem dela né, ela traz uma bagagem, ela é inserida né em tudo isso [apontando os detalhes das figuras]. E pensando na nossa criança na creche né, é o estímulo, a criança precisa de tudo isso ali dentro da creche, ela precisa de tudo isso para se desenvolver plenamente, para ela conviver, para ela interagir, ela precisa de tudo isso, ela não pode estar aqui isolada sozinha.

**Luísa:** O que me chama a atenção é o título que recebe né, “A pele, limite entre eu e o mundo”. Pra criança não tem essa separação né, mas para o adulto tem essa, esse limite, ele estabelece essa ruptura, e pra criança não. Ela tá o tempo todo inserida, interagindo, ela em contato com o outro, é isso, é o que os autores trazem também né, que é a partir de tal fase, de tal idade que ela vai se reconhecer como é... um indivíduo, uma separação, e isso fica muito forte na nossa prática, no nosso cotidiano, nas relações e não, e não é isso, é um contexto só, um ciclo só.

**Nã Agontimé:** Um indivíduo.

**Luísa:** Um indivíduo, uma separação, e isso fica muito forte na nossa prática, no nosso cotidiano, nas relações e não, e não é isso (mostrando a separação), é um contexto só, um ciclo só.

**Carolina:** É eu no mundo, eu... Somos um só. Cada um no seu lugar, mas todos somos um, não sei.

**Lélia:** Isso, meio perdido, assim, misturado.

A identidade enquanto construção social que se dá na interação do sujeito consigo mesmo(a), com o meio e com o(a) outro(a), tal como apontada pelas participantes, reitera a defesa feita por Elisa Larkin Nascimento (2003), que destaca este processo como uma relação entre indivíduo e sociedade, relação esta mediada por fatores intrapessoais, interpessoais e culturais. Nas palavras da autora:

A identidade pode ser vista como uma espécie de encruzilhada existencial entre indivíduo e sociedade em que ambos vão se constituindo mutuamente. Nesse processo, o indivíduo articula o conjunto de referenciais que orientam sua forma de agir e de mediar seu relacionamento com os

outros, com o mundo e consigo mesmo. A pessoa realiza esse processo por meio da sua própria experiência de vida e das representações das experiências coletivas de sua comunidade e sociedade, apreendidas na sua interação com os outros. (NASCIMENTO, 2003, p. 31)

Logo, entender a identidade como um conjunto de aspectos que caracterizam um indivíduo é compreendê-la como sendo concebida a partir das relações sociais em um movimento constante, que se ressignifica a cada experiência vivida pela pessoa, não sendo, portanto, estanque. Essa compreensão encontra-se presente no depoimento da assistente pedagógica Luísa, ao destacar a diferença entre adulto(a) e criança no perceber-se em sociedade e na relação que estabelece com o mundo. Na perspectiva de Luísa, a criança está em constante interação com tudo e com todos(as) a sua volta; já o(a) adulto(a), a partir das diferenças existentes entre ele(a) e o(a) outro(a), estabelece um limite para essa interação.

Desta forma, compreende-se a constituição da identidade como um processo que ocorre por meio das experiências culturais vividas por cada pessoa, de modo que envolve relações étnico-raciais, políticas, econômicas e sociais, tal como explicitado por Hall (2006). O autor defende que a identidade cultural – ou identidade nacional, como denomina – é um conjunto de características provenientes da interação entre homens e mulheres e de como estes(as) interagem com o mundo.

Encontramos esta diferenciação entre adulto(a) e criança nas falas das docentes Dandara e Lélia, ao refletirem sobre os limites impostos entre o “eu e o mundo” ao conviverem em sociedade:

**Dandara:** Para mim, me trouxe mais uma inquietação a frase “A pele, limite entre eu e o mundo”, porque, é, parece que não, que realmente assim... eu penso muito nas crianças. Assim, quando, enquanto a criança quer realmente, ela quer explorar o mundo, ela quer ser o mundo, mas é como você falou, quando a gente é criança, a gente não consegue perceber, se aperceber que a nossa pele vai trazer barreiras no mundo. Esse limite vai existir exatamente pela nossa cor de pele. É claro que na creche a gente faz esse trabalho para as crianças conseguirem fazer o que for preciso, e ser até mais, muitas vezes, porque eu seria hipócrita de falar que, muitas vezes, eu não puxo o saco, porque eu puxo sim. Mas é existencial esse limite, ele é existencial. E ele vai... para cada ser, ele vai ser de uma forma, vai ser na construção do ser, realmente, até o momento que a gente acordar e se aperceber “nossa, isso aconteceu comigo por conta da minha cor de pele. Eu não consegui fazer aquilo por conta da cor da minha pele. Eu fui tratada assim por conta da cor da minha pele”, e você vai vendo todas as barreiras que já foram colocadas na sua vida por conta da sua cor de pele. Então, eu acho que, enquanto criança, é muito mágico o sonho assim que a gente tem, a visão que a gente tem é uma visão totalmente distorcida de quando a gente percebe que foram colocados assim, esses limites.



**Lélia:** Eu também senti isso [...] o que a Carolina falou. Parece uma coisa que é misturado, que não tem muito limite, que a gente não consegue meio que dividir. Mas, ao mesmo tempo, ouvindo a Lélia, é uma coisa que a gente vai se percebendo, que tem realmente um limite, e que eles vão se descobrindo aí ao longo do tempo. Mas é uma coisa, parece que é meio junto, misturado, que não tem muito... vai indo. Vai fluindo. Senti isso.

Nota-se uma preocupação expressa na formação da subjetividade das crianças, em que a distinção da cor da pele é caracterizada como diferença, que marca o lugar de pertencimento de pequenos e pequenas e, simultaneamente, torna-se uma característica impositiva de limites.

A identidade marcada pela diferença, intrínseca aos aspectos da subjetividade humana, bem como sua distinção em relação ao meio, é explicada por Silva (2014), que caracteriza a diferença como símbolo concreto que, nas relações sociais, ajuda a identificar qual o papel de cada indivíduo e o seu lugar na sociedade.

A construção da identidade é tanto simbólica quanto social e a luta para afirmar uma ou outra identidade ou as diferenças que o cercam tem causas e consequências materiais [...] 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 em momentos particulares. (SILVA, 2014, p. 10-11)

Observa-se, desse modo, que as relações de poder estabelecidas e demarcadas por meio da “cor da pele” se tornam fatores que contribuem diretamente para a constituição da identidade das crianças; e, ao se tratar de crianças negras, a cor da pele torna-se uma característica limitadora de suas interações e ações sobre o mundo.

A fim de entender o limite expresso pela docente Dandara ao destacar a cor da pele como fator de segregação nas relações estabelecidas entre a criança e seu meio social, questionamos se as docentes acreditavam que as crianças se viam limitadas em suas relações devido a suas características físicas.

**Dandara:** As crianças, não. Eu acredito que não. Elas não veem esse limite, não veem esse limite, mas na construção da história e do ser, eu acho que eles vão perceber. Mas enquanto criança, não.

**Lélia:** Eu acho que elas, não... não sei. Eu acho que quando... Eu percebo muito assim nas crianças, que eles conseguem... Quando eu tenho uma distinção de alguma coisa assim, sabe, até com relação à cor mesmo, eles percebem. Eu acho que eles têm esses... já tem esse sentimento. Eu não consigo dizer assim como que... sabe? Mas eu acho que eles... o tempo

todo, eles tentam se afirmar assim, eu tenho um aluno negro, ele tem 4 anos e eu sou muito... como a Dandara falou. Sou muito puxa saco dele, porque eu quero sempre que ele esteja... sabe? Tipo, e eu percebo que as crianças brancas, quando ele quer se envolver nas brincadeiras, parece que ele começa a... Ele começa a chamar, começa a falar e as crianças, tipo meio que não estão ouvindo assim, sabe? Estão ouvindo, mas não estou ouvindo. Então, eu fico sempre colocando ele ali e ele percebe que alguma coisa diferente tem ali, de que ele parece que ele não consegue entrar naquele grupo, sabe? E eu fico desesperada, porque eu fico o tempo todo... Então, tem o Imani<sup>27</sup>, que é loiro do olho verde, e todo mundo fica... é o centro da atenção. Ele é muito... superinteligente, aí fica todo mundo... e o Akin fica sempre querendo ficar com ele, ficar com ele, e eu percebo que ele está sempre botando para escanteio, e eles percebem, é nítido.

**Antonieta:** Então, eu também percebo isso. Crianças que poderiam exercer as lideranças, e elas são... por conta do tom de pele, elas vão sendo sempre jogadas de escanteio.

**Lélia:** Silenciadas.

**Antonieta:** Então, elas vão sendo silenciadas. E aí, daqui uns dias, ela nem quer mais falar, porque ela não será ouvida. Então, isso aconteceu comigo, posso dizer, ao entrar na educação. Então, eu sempre fui uma criança muito falante, minha mãe... então, sempre amada pela família e tudo, mas você chega na sala, ninguém mais quer te ouvir. Então para que eu vou falar?

**Lélia:** É, e o Akin ele fica assim, aí ele fica: “fulano, fulano”. Aí eu deixo, assim. E eu falo: “Imani, o Arthur está falando com você”. Aí eu fico sempre naquela... dá vontade de pegar ele e falar assim: “mas não tá percebendo?” É meio...

**Antonieta:** Aí, e quando que a gente não percebe esse sentimento? Hoje eu tô na creche, e eu percebo [que] se a criança negra tem um certo poder aquisitivo quanto à branca, ela fica branca. Entendeu? Então, se ela vai usar o tênis muito mais legal, se ela usa uma roupa muito mais legal, as pessoas esquecem que elas são negras.

**Lélia:** É meio desesperador, né? Eu fico assim... também fico meio desesperada com essas coisas, assim, que eu... sei lá.

Nos relatos supratranscritos, verificamos que, na visão dessas docentes, as crianças percebem que são tratadas de modo diferente, em comparação com as crianças brancas, mas que, ao mesmo tempo, as crianças negras não atribuem essa diferenciação a suas características físicas, passando a fazê-lo ao serem interpeladas por outras vivências, nas quais essas características são apontadas e destacadas como inferiores, o que reforça as relações humanas como base para a formação da identidade social e do pertencimento racial.

Já para as educadoras Carolina Maria de Jesus e Antonieta de Barros, essa percepção da criança vai depender de sua idade:

---

<sup>27</sup> Os nomes aqui apresentados são fictícios, de modo a preservar a identidade de todos(as) os(as) envolvidos(as) na pesquisa.

**Carolina:** Direto, direto. Direto. Dependendo da idade da criança, já começa a ser um pouco consciente, porque ela vai se comparar. Aquela pessoa, aquela criança, é mais acolhida. “Estão sempre arrumando o cabelinho dela, porque o cabelinho dela é liso, o cabelo dela deve ser mais bonito que o meu. Por isso estão sempre arrumando o dela. Estão sempre lá penteando ela, porque o dela é mais bonito que o meu. O meu não é. O meu não é legal. Eu não sou bonita”. Aquela criança que está sempre no colo, todo mundo está sempre falando: “que olho lindo”, “ai, que pele linda você tem”, “ai essas bochechinhas rosadinhas”, e eu não tenho isso. Às vezes, só escuta em casa: “esse nariz atarraxado”. E aí você vai criando essas concepções de beleza ou não beleza sua.

**Antonietta:** A primeira vez que eu vi uma consciência negra de uma criança, estava com a turma do inicial<sup>28</sup>, e tinha umas gêmeas negras. E aí a gente estava naquela produção de troca de fralda e a menina falou assim... aí eu falei assim: “vem, minha princesa, vem, Jana. A prô está aqui”. Aí ela falou assim, aí quando eu percebi que ela tinha feito cocô, falei assim: “eu vou primeiro trocar os demais e você fica aqui. A prô já vai trocar, cuidar de você”. Aí ela só olhando para mim. Aí eu fui lá, peguei ela no colo e falei assim: “agora, a prô vai poder cuidar de você tranquilamente, a prô vai poder dar um banho em você. Vem, minha princesa”. Quando eu coloquei ela, ela falou assim: “prô, eu não sou princesa, olha minha cor”. Gente, aquilo acabou comigo. Eu falei assim: “gente, ela acabou de fazer 3 anos. Como que ela pode falar que não pode ser princesa por causa da cor?”. Então, vai muito mais além do que a gente pensa... Eles percebem.

Gomes (2002a) explica que, ao se tratar da identidade negra, sua formação se dá nos diferentes diálogos e conflitos que são estabelecidos com o(a) outro(a):

É nesse sentido que entendo a identidade negra como uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e diálogos. Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro um olhar que quando confrontado com o outro volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela a nossa própria identidade. (GOMES, 2002a, p. 39)

Ainda de acordo com essa autora, a educação e a identidade negra estão imersas na conjunção indivíduo e sociedade, em que diferentes olhares se cruzam e se chocam, tornando os espaços educacionais mediadores diretos que interferem positiva ou negativamente neste processo, de modo a valorizar, estigmatizar ou negar a cultura negra.

Ao compactuar da mesma perspectiva, Bento (2012) pontua a identidade racial enquanto mecanismo para constituição do sujeito e, por conseguinte, das

---

<sup>28</sup> Antonietta se refere à organização adotada pela Rede Municipal de Santo André para a formação das turmas. Na Educação Infantil do município, as crianças são organizadas em ciclos, de acordo com sua faixa etária. Na creche, encontramos as seguintes idades e ciclos: Berçário (de 4 meses a 1 ano e oito meses); 1º ciclo inicial (de 1 ano e nove meses até 2 anos e oito meses); e 1º ciclo final (2 anos e nove meses a 3 anos e oito meses). Considera-se essa faixa etária para o acesso no início do ano letivo.

relações estabelecidas, as quais geram representações positivas ou negativas, de acordo com a experiência vivenciada.

Nos depoimentos supracitados das professoras, os contextos que vêm sendo vivenciados por crianças negras na creche reforçam a imagem negativa que se faz do(a) negro(a) na sociedade brasileira, ao pontuarem a segregação destas crianças e a exclusão em momentos de brincadeiras; por exemplo, como o fato de uma criança branca, Imani, não perceber – ou fingir não perceber – a presença de Akin e a sua vontade de ser aceito pelo grupo.

Segundo Cavalleiro (2001, 2003), relações conflituosas entre crianças negras e brancas, bem como tratamento diferenciado, são constantes nos espaços educacionais e, muitas vezes, passam despercebidas pelos(as) profissionais que atuam na educação, o que contribui para a negação de sua cultura, de si mesmo(a) e de sua identidade. A autora ressalta ainda que as crianças, mesmo pequenas, percebem as diferenças de trato devido a suas características biológicas.

As pesquisas de Barbosa (2018), Santiago (2014; 2019b) e de Braga e Gonçalves (2020) reafirmam estas relações conflituosas que ocorrem nos espaços da Educação Infantil. No estudo de Barbosa (2018), em especial, há relatos de discriminação entre as crianças em diferentes momentos da rotina, como por exemplo, em brincadeiras nos espaços externos ou em momentos de refeição, nos quais a autora presencia a exclusão de crianças negras por outras crianças não negras.

Não obstante, o documento “Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial” (SILVA JR.; BENTO; CARVALHO, 2012) salienta que a discriminação e a concepção do pensamento racial começam desde muito cedo, o que reforça a necessidade de práticas educativas que celebrem e valorizem as diferenças étnicas-raciais presentes na sociedade.

Lélia e Antonieta, em seus relatos, atribuem também aos(às) educadores(as) essa postura de segregação das crianças:

**Lélia:** [a criança] Percebe. Pelo carinho que a gente tem, que as pessoas têm. Eu vejo muito dentro das escolas a questão de você agradar mais a criança branca do que a criança preta, é visível assim. Eu trabalhei em uma unidade, lá tinha uma professora e tinha uma criança preta na sala dela, e eu percebia que ela nunca se aproximava daquela criança, ela nunca brincava com aquela criança. E eu sempre falava para ela, falava “fulana”. E ele ficava sempre assim, sabe? Tipo esperando, ele estava sempre na expectativa. Ele tinha 2 anos. Ele estava sempre na expectativa de ganhar

um abraço, de ganhar um carinho e ela nunca se aproximava dele, e ele sentia. E era muito triste assim. Eles sentem, é visível, é visível e é visível que acontece das preferências que têm dentro da escola, das crianças brancas para as crianças pretas.

**Antonieta:** Eu percebi que tem uma professora branca, e ela tinha uma criança negra na turma... lá na creche quase não tem preto. Então eu sou apaixonada pelos [pelas crianças negras] que eu vejo pelos caminhos, então eu decorei o nome dela logo, quando eu vi a mãe, eu falei assim: “nossa mãe, que menina linda. Qual o seu nome?”, e ali a gente começou uma amizade. Eu vi essa menina chorando no parque, vi essa menina chorando no parque, e a professora lá numa boa, conversando com todo mundo. Beleza, eu fui lá acolher a Nubia, aí quando ela viu a Nubia no meu colo, assim: “prô, o que aconteceu, ela se machucou?”, falei assim: “não. Ela só estava chorando. Só estou conversando com ela”. A Nubia se integrou, tudo bem. Só que aí um dia entrou um garoto lindo na minha sala. Olhos azuis, e ele chorou. Aí eu falei assim, “tá bom”, eu falei assim, ó, a gente acolheu o menino, só que ele queria muito que a mãe tivesse ali perto e eu falei que a mãe ia trabalhar e que naquele contexto não ia dar. Mas rapidinho teve três professores, prô: “quer que eu leve para minha sala, quer que eu leve para minha sala?”. Aí eu olhei para minha ADI e falei assim: “a Nubia estava chorando, estávamos todos nós no parque, mas quem acolheu a Nubia?”. Ninguém acolheu a Nubia. Mas quando tem um loirinho dos olhos azuis chorando, não falta abraço para ele.

Os relatos das docentes exemplificam a diferença de trato destinada às crianças brancas e às crianças negras. E, ao analisarmos com atenção, esta diferença também é expressa por meio das palavras de Antonieta, em que ela, curiosamente, não se refere a Nubia como uma criança bonita.

A diferença de tratamento entre crianças bem pequenas é também comprovada na pesquisa de Braga e Gonçalves (2020), realizada em uma creche na cidade do Rio de Janeiro. As pesquisadoras constataram que, mesmo as educadoras tendo relatado que não realizam divisões entre as crianças da turma, as preferências são visíveis por meio dos afagos que são destinados, em sua maioria, às crianças brancas, bem como pela preocupação com seu bem-estar e socialização com o grupo.

Estas experiências reforçam a meninos e meninas a falsa superioridade das crianças brancas, uma vez que as atenções são voltadas, em sua maioria, a estas, sendo que tais “diferenças implicam processos de aproximação e distanciamento. Nesse jogo complexo, vamos aprendendo, aos poucos, que a diferença estabelece os contornos da nossa identidade” (GOMES, 2002a, p. 40).

A reflexão acerca das relações estabelecidas no cotidiano da creche – entre crianças e adultos(as), crianças com crianças – e sobre a forma como docentes e assistentes pedagógicas(os) compreendem e descrevem meninos e meninas nas

diferentes interações que realizam diz respeito, também, às dimensões do cuidar e educar, as quais são parte integrantes da Educação Básica, perpassam a formação humana e são, portanto, indissociáveis neste processo (BRASIL, 2013a).

Cuidar e educar, principalmente na etapa da Educação Infantil, significa compreender que as relações estabelecidas nos espaços da creche devem, fundamentalmente, considerar o acolhimento, o respeito e a atenção adequada a todos e todas que estão inseridos(as) neste contexto, e, como tal, devem considerar neste processo também as relações étnico-raciais.

O educar, indissociado do cuidar, significa proporcionar às crianças explorarem de diferentes maneiras o ambiente, construindo sentidos pessoais e significados coletivos; para tanto, as(os) docentes devem ter a sensibilidade e a delicadeza no trato com cada criança, de modo a assegurar atenção às necessidades que venham a identificar em meninas e meninos, tendo a clareza de que as práticas que, na Educação Infantil, desafiam bebês e crianças bem pequenas a se apropriarem dos conhecimentos produzidos por seu grupo cultural e pela humanidade são articuladas ao entorno e ao cotidiano, delineando possibilidades no combate ao racismo e às discriminações étnico-raciais, sendo que estas ações “devem ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da Educação Infantil” (BRASIL, 2013a, p. 89).

Intrínseca à formação/constituição de uma identidade e pertencimento racial positivo, encontramos a presença deste(a) “outro(a)” que nos interroga e interroga nosso lugar no mundo. Sobre essa questão, às participantes foi solicitado que analisassem a charge intitulada “Armandinho, empatia” (BECK, 2016, p.19) (Anexos B e C). Dentre os relatos, destacamos a fala de Nã Agontimé, que traz a preocupação, por parte da criança, de “enxergar o outro” que faz parte de seu grupo de convívio, o que, segundo Tereza de Benguela, não é visto no fazer dos(as) adultos(as):

**Nã Agontimé:** Assim, é uma discussão que eu já fiz muitas vezes comigo mesma, pensando sobre se colocar no lugar do outro, sentir a dor do outro, perceber o outro. Eu vivenciei isso muito tardio, eu acho, na minha infância não se ouvia falar: “olha pro outro, o que ele pensa? Olha, ele é diferente de você”. E hoje eu me vejo falando isso tanto para as crianças na creche quanto para os meus filhos, então, eu vejo isso muito novo, e assim, é uma fala diária que faz parte hoje da minha vida, da minha família. Qualquer situação, assim, olhando, eu fico feliz, porque eu acho que essa nova geração percebe o outro. Olhando isso aqui agora, me veio na memória, mas antigamente não, não se via o outro. Mesmo por desconhecerem.

**Pesquisadora:** Mas você acha que essa empatia, esse olhar para o outro com os pequenos e pequenas ocorre? Essa distinção do eu sou, ele é, dentro da creche ocorre?

**Nã Agontimé:** Acho que em diferentes situações eles conseguem, em situações de dor, de ver algum amigo assim, eles conseguem visualizar: “ah, ele está triste, ele chorou”. Eu acho que pequenas coisinhas as crianças conseguem, e o diálogo faz elas perceberem, porque elas podem falar do sentimento, daquilo que elas conseguem sentir, como dor, tristeza. Eu acho que, pelas emoções, elas conseguem se colocar no lugar do outro. Há coisas que elas não vão saber sentir [nomear] ainda por serem pequenas, mas eu acho que é possível, eu vejo possibilidades de nós, enquanto adultos, proporcionarmos isso.

**Tereza:** Principalmente das nossas crianças bem pequenas né, é eu tenho exemplos assim, a minha creche é um campo rico em relação a isso, e nós iniciamos com a mudança da Asservo<sup>29</sup> e iniciou um dos auxiliares é trans, né, a auxiliar de limpeza que é transexual, com uma vida muito difícil e que agora ela consegue se reerguer, e as nossas crianças são completamente apaixonadas por ela, nós nunca tivemos que falar isso pra elas, as crianças sempre se dirigiram a ela, como ela, e a gente pegou assim alguns né, infelizmente, alguns episódios não tão legais quanto esses, mas sempre partindo do adulto. Por exemplo, uma criança chegando e apontando, mostrando para a mãe, olha mãe é a Ju, e a mãe diz: “não é ela, é ele, é um moço”. A gente já pegou famílias assim, e a criança não tem isso, a criança tem essa empatia, esse acolhimento. Nós temos também esse aumento significativo, que eu tenho certeza de que foram em todas as unidades, por exemplo, das crianças [com] TEA, e lá na creche nós temos crianças que realmente estão naquele grau severo, e esse trabalho, nessa relação criança x criança, nós não temos esse problema, mas quando chega na relação criança x adulto, barra tudo. Eu já presenciei, por exemplo, episódios onde a criança [com] TEA só foi acolhida pelo grupo, e não foi acolhida pelos educadores, e a família percebe, a família vem questionar o porquê, mas as crianças, as crianças amam, criança ama criança. E aí, quando parte para essa parte de nós, os adultos, fica mais complicada essas relações, a gente começa a ver essas barreiras, a gente começa a ver essa empatia escorrendo pelo ralo, de se colocar no lugar do outro. Eu já presenciei a criança chegando e falando pra mãe: “olha a Shay, ela ajuda na limpeza, e ela é minha amiga”. E a mãe fala: “não, ela não é sua amiga, é ele”. A criança, com todo esse processo de que está, um ser humano com outro ser humano, e aí vem a família, ao invés de estimular, a família vai para um outro lado, né? E aí a gente fica assustado em relação, bem assustado.

Arroyo (2014) nos questiona, enquanto educadores(as), sobre a presença destes outros sujeitos, grupos sociais e étnico-raciais nos espaços educativos, ao mesmo tempo em que explicita ser necessária a mudança de uma pedagogia desumanizante e normatizadora para uma pedagogia “outra”, a qual permita a afirmação da existência destes coletivos, há tanto marginalizados e segregados na história da educação.

---

<sup>29</sup> Asservo, a que Tereza se refere, é uma empresa terceirizada, contratada pela prefeitura de Santo André, que fornece a mão de obra responsável pelo serviço de limpeza e de asseio dos espaços públicos da cidade.

A invisibilidade desses “outros sujeitos” é denunciada por Tereza de Benguela, que evidencia o modo como a postura dos(as) adultos(as) frente às crianças pode reforçar a construção de uma identidade negativa. Essa denúncia também se encontra presente nos relatos das assistentes pedagógicas, ao pontuarem sobre a presença da “diferença” nos espaços da creche:

**Tereza:** O diferente [ao se referir às crianças tidas como diferentes] já está lá, a gente tem essa realidade na nossa rede. Por exemplo, nós temos as creches que atendem um número grande de refugiados, e que é feito esse trabalho, mas aí a gente pensa que está lá o diferente, e por que só lá? Como a EMEIEF, que tem um trabalho direcionado aos haitianos, mas por que esse trabalho só acontece lá, esse trabalho poderia ser um trabalho de rede. Mas aí a gente fica pensando: “todo mundo sabe que existe, têm unidades que vivem essa realidade, mas por que que ele não é feito em todos os lugares?”. Então, para e fala: “ué, mas é que tem lá, aqui eu já não tenho”. Tudo bem, aqui você não tem, mas existe no mundo onde você está inserido. Você atravessou a rua, tem lá, pode ser o vizinho de alguém.

**Nã Agontimé:** Até já falando, é isso mesmo. Eu, por exemplo, moro em um condomínio, e lá tem uma família de haitianos, meu marido desconhece, eu que falei pra ele, eu que comentei, mas ia passar batido. Ele passa por nós, aquele francês crioulo, né? Passa assim, tímido, parece não querer proximidade, assim, de conversar. Eles são muito tímidos, não conversam muito.

**Tereza:** Tímidos ou reprimidos?

**Nã Agontimé:** É, tem essa também, não sabemos. E ninguém fala sobre, só quem convive, ou no ambiente escolar talvez, um ambiente de trabalho, fora isso é, parece normal, assim, é uma pessoa que está lá e pronto. É isso mesmo. E precisava falar mais mesmo, não só na escola. Eles existem, é um trabalho que poderia ser feito em toda a rede [...] então existe essa diferença, mas ela não é trabalhada da forma que ela deveria ser.

A presença destes “outros sujeitos”, reconhecidos nas e pelas crianças e invisibilizados pelos(as) adultos(as), remete-nos à busca por “outras pedagogias”, as quais desestabilizem as políticas atuais, bem como as formas de pensá-los e educá-los, em direção a reconhecer, celebrar e valorizar as diferenças de tal modo que estes deixem de ser “outros” para serem apenas sujeitos.

Acerca das particularidades presentes na formação da identidade e do pertencimento racial de crianças que frequentam os espaços da creche, a docente Lélia Gonzalez relata a importância do papel da família nesta construção:

**Lélia:** Ô gente, e como que as famílias também têm esse lugar de negligenciar a cor das crianças. A mãe do, nossa, gente, fugiu o nome, eu tô aqui viajando, Daren, eu fui fazer a caracterização. Ela é branca, a mãe é branca, mas o pai é negro e o menino é negro, gente. Aí eu perguntei: “qual



a cor?”. “Moreno”. Gente, fiquei olhando para a cara dela, tipo assim, que cor moreno? De onde ela tirou cor moreno?

Lélia é uma professora que se autodeclara branca, que lida no cotidiano escolar com diferentes pessoas negras e não negras. Ela demonstra, por meio de seu relato, ser importante haver esta identificação por parte da família, dando a entender que, se a mãe deste menino não declara a cor/raça de seu filho(a), ela também estará sendo racista com a criança.

Rosenberg (2012) chama a atenção para esta autodeclaração no que diz respeito às crianças e seus familiares, ao questionar se esta se refere apenas à “cor da pele” ou ao pertencimento e à identificação cultural do declarante, partindo da necessidade de se diferenciar a categoria analítica da categoria identitária, que engloba diferentes experiências vividas e as estratégias adotadas para fortalecimento das identidades no campo educacional.

No que concerne à dimensão da experiência como fator para autodeclaração, a professora Antonieta de Barros, autodeclarada negra, amplia a compreensão a esse respeito:

**Antonieta:** Então, deixa eu explicar uma coisa para você. Estando ali no mundo de educação de jovens e adultos, e conversando com, fazendo a pesquisa nesse sentido, muitas vezes, o adulto, ele não se identifica. E por ele não se identificar, ele fala assim: “se eu falar que eu sou negro, que vantagem que tem o negro na nossa sociedade?”. Entendeu? Então, muitas vezes, pra você ter uma ideia, você fala assim pro adulto: “Que cor que você se declara?”. Ele fala assim: “eu sou pardo”. Gente, pardo, foi assim que as pessoas se identificaram para conseguir os primeiros diplomas no Brasil, porque se ela colocasse lá mulato ou negro, não ia conseguir diploma. Isso é história. Então, ele vai crescer, é a mesma história... ele não sabe nada dessa história, mas ele se declara pardo, pensando: “se eu me declarar pardo, pode ser que eu não seja discriminado, só que isso é um fato. Eu vou ser discriminado”. E aí, sempre que eu converso, que eu identifico isso na família, isso depois de um certo... converso com a criança. Eu já chego para a mãe e falo assim: “então, mãe, quando a gente identifica, o primeiro caminho é a identificação”. A partir do momento que a gente tem essa identificação com essa criança, que essa criança se identifica, ela vai sempre ter o seu lugar de fala e vai falar assim: “eu sou negra”. Quando ela vê uma injustiça com negro, você pode ter certeza de que ela vai... o sangue vai ferver, porque ela fala assim: “não, ali é comigo”. Entendeu? Agora, quando eu vou me identificando com a branquitude, não aconteceu comigo. Não, imagina, então você vai vendo, vai conversando com adulto, você ouve assim: “prô, eu nunca fui discriminada”. Olha minha cor, gente, eu sou parda. Aí eu falo assim: “quantas vezes você foi parado pela polícia?”. Aí a pessoa... “Você estava com quem? A pessoa foi parada também? Como ela foi abordada? Como você foi abordado?”. Aí: “Nossa. Eu sofri racismo. Ai, eu não quero falar mais sobre isso. A gente pode conversar sobre isso outro dia?”. É nisso que ele vai começando a se identificar. É uma construção. Então, quando você vê um pai assim, uma mãe assim, é porque ela ainda não se identificou. Pode ser que isso

aconteça quando ela vê o filho sendo discriminado pela primeira vez, quando o filho chega em casa e fala assim: “mãe, hoje, você acredita que a polícia me parou?”. Aí pode ser que ela acorde, sério. “Como você foi abordado?”. Pode ser que ela acorde, então, muitas vezes, a sociedade, ela não tem essa identificação. E lembrando que ser preto na nossa sociedade ainda não é privilégio, é privilégio ser branco. Entendeu? A gente ainda está no espaço de luta.

Por meio de sua fala, fica evidente o processo de construção da identidade negra e o quanto a “identificação” resultará das vivências sociais que atribuem a valorização ou a marginalização a uma determinada “raça/etnia” neste processo de pertença. Piza e Rosemberg (2014) ressaltam que a classificação de cor/raça em nossa sociedade é confusa, uma vez que o padrão de classificação racial utilizado é o fenótipo, porém as autoras salientam que a atribuição de raça/etnia se baseia em um contexto que agrupa uma diversidade de elementos, tais como: a cor da pele, os traços corporais, a origem regional, a postura e o *status* social.

Corroborando os pressupostos supracitados, Silva (2017) assevera que a autoidentificação não é apenas como um apontamento social, mas um discurso entrecruzado pelo pertencimento, pela discriminação vivenciada e pelo afastamento de identidades não desejadas, tal como exposto no relato de Antonieta Barros.

Ao questionarmos as participantes da pesquisa sobre a contribuição da creche e dos(as) educadores(as) no processo de construção das diferentes identidades, observa-se que a instituição educacional e seus(suas) profissionais são agentes que podem tanto contribuir com uma identidade positiva, quanto reforçar as diferenças enquanto desigualdades, conforme aduzem os depoimentos:

**Aqaltune:** Você diz... se a gente contribui? Ah, o tempo todo né? Na realidade, eu penso assim, que ele [o limite] faz parte da nossa cultura né, que compartilhamos aqui, principalmente ocidental, esse repartimento né, do que é eu e o outro, acho que faz parte muito do que a gente pensa. Então, a gente, nós enquanto educadores, a gente carrega isso né, e a gente, desde o princípio, seja a família em casa, sejam os círculos sociais em que a criança está inserida, é, a todo momento, a gente faz questão de, é, reafirmar esse limite né, que não pode assim, é, aqui sou eu, aqui é o outro, é, aqui é meu, aqui é seu. Então, assim, é pelo menos o que eu percebo, e é uma crítica que a gente precisa fazer né, penso que é interessante refletir a respeito da forma com que a gente conduz, é, assim essa formação de nós e da sociedade. Pra mim, penso que pra mim, está intrinsecamente ligado né, e a gente, dentro da creche, pensando que a gente, é, também contribui né, diretamente para a formação da criança. E o quanto a gente se questiona sobre isso, né? Será que a gente também não é um reforçador dessa fragmentação, né? Dessa infância fragmentada, mesmo distante.

**Dandara:** Mas eu vejo que é muito legal. Assim, na creche atual que a gente tá lá, a gente não atende tantas crianças negras lá. Mas quando a gente trabalha em lugares que atende uma grande maioria de crianças negras, o quanto é para... até para as famílias, aí a gente vê a diferença para as famílias, elas até nos valorizam enquanto professora também. Lembro que teve um ano que eu dava aula para uma menina negra e ela não gostava muito do cabelo dela, mas, às vezes, eu fazia uns penteados diferentes em mim, e ela começou a falar para a mãe dela que ela queria fazer o penteado igual da Prô. E no outro dia, pra ela chegar e mostrar o penteado, eu: “ai, Mel, vamos tirar uma foto, então é você com o penteado igual”. E aí ela foi tendo essa aceitação do próprio cabelo, porque também, vamos falar, é uma realidade difícil. Se você parar pra pensar, ela vendo... que nem, as crianças em destaque nas salas são sempre o branquinho, a branquinha, o loirinho, a loirinha. Para ela se aceitar, aceitar o seu modo de ser, também é difícil. Então, assim, eu vejo que as famílias, meio que inconscientemente, elas até contam com a gente nessa parceria. Acho isso bem legal também.

Ambas as respostas supratranscritas aludem à importância da creche e de seus(as) educadores(as) no processo constitutivo da identidade de pequenos e pequenas, tanto de forma positiva, quanto reforçadora dos padrões sociais eurocêntricos, corroborando os relatos já citados anteriormente, em que a postura do(a) professor(a) fará diferença no pertencimento racial destas crianças.

Dandara reforça relevância da parceria com a família, mas agora com o viés de apoio junto à postura do(a) professor(a) no auxílio a este reconhecimento, compactuando com a fala da docente Antonieta, em que ela afirmava ser importante estar próximo das famílias e ajudá-las a se reconhecerem enquanto negros e negras.

Barbosa (2018, p. 75), em sua pesquisa, aponta que “o(a) educador(a) poderá tomar iniciativas para mudar este quadro, inclusive juntamente com a família”, ao traçar possíveis contextos que reforçam uma identidade positiva. Na ótica desta pesquisadora, é preciso pensar a criança negra inserida em um contexto, uma vez que a concepção do pensamento racial começa desde quando são bem pequenas, sem desconsiderar as marcas raciais que estão presentes socialmente, de modo que o espaço educativo assuma, em diálogo com as famílias, o papel de auxiliar as crianças a valorizarem suas características étnicas e culturais.

Os modelos de representação de negros e negras no cotidiano da creche também foram pontuados como importantes no contexto da construção da identidade e do pertencimento racial das crianças. As assistentes pedagógicas, ao refletirem sobre a charge “Armandinho pinte com a cor de pele” (BECK, 2015, p. 87) (Apêndice B), trouxeram os seguintes relatos:

**Aqaltune:** Isso é algo que a gente tem discutido né? Foi discussão aí nessas últimas semanas em relação à representatividade sabe, e isso é tão necessário. Talvez seja uma ponta, sabe? A gente viu o vídeo da Ariel negra né, que saiu, e as reações, gente, aquilo é chocante! E não é nada gritante, assim, é uma atriz negra interpretando uma personagem, sabe? A gente não tá falando nada muito transgressor, mas é importantíssimo, né? Aí eu adorei essa. Que é isso, né? Não importa se, assim, a questão não é retratar uma realidade única, mas existem diferentes realidades, né? Isso é muito importante.

**Luísa:** É, eu penso ali, naquela tirinha também da criança que não encontrou a cor da pele. Porque, então, a minha pele não tem ali, não está representada ali? E aí vamos buscar aqui representar quem tem aí, enquanto você está se negando o tempo todo, né, como é difícil.

**Tereza:** Ou quando minha aluna preta vai pra escola com aplique da Frozen, loiro, né? Então ela não se vê, ela não tem outro aplique de princesa pra colocar, então coloca o aplique da Frozen, que é loiro, mesmo ela sabendo que não é igual. Mas ela quer colocar porque ela se identifica daquele jeito, porque daquele jeito que a mídia impõe, reforça, daquele jeito é aceitável, é bonito, é o padrão de beleza.

As representações de beleza presentes na sociedade se apresentam também nos territórios da Educação Infantil, e tal como constatado nos relatos, fazem-se presentes nas creches com as crianças de zero a três anos de idade, ora reforçando os padrões de beleza midiáticos, os quais excluem a beleza negra e negam a possibilidade de a criança negra se sentir representada, ora como pauta de reflexão sobre o fazer pedagógico.

Bento (2012, p. 111) destaca que a consciência que meninas negras e meninos negros adquirem sobre seus corpos conforme os contextos vivenciados provocam a aceitação ou a rejeição do ser “negro(a)”, sendo que a associação da cor preta à inferioridade é apresentada em diversas situações de discriminação. Dessa forma, o corpo negro é sentido como “um corpo que traz dor, indesejado, que precisa ser modificado”.

Ainda de acordo com esta autora, a importância do corpo na construção da identidade retrata os diferentes papéis sociais que são exercidos pelos indivíduos em sua interação social, que podem ser ou não valorizados, explicitando o desejo relatado pela assistente pedagógica Teresa de Benguela, ao se referir à criança que usava um aplique de princesa branca, mesmo ela sendo preta, ou mesmo a constatação relatada pela professora Antonieta de Barros, em que a pequena nega ser chamada de princesa em razão de sua cor de pele.

Sob este contexto, destacamos as ações expressas nos planejamentos das professoras Carolina Maria de Jesus e Antonieta de Barros, que em seus fazeres pedagógicos trazem a preocupação de proporcionar às crianças de suas turmas a valorização do fenótipo negro e da cultura afro-brasileira e da africana, tanto na construção de suas identidades quanto no reconhecimento de si e do(a) outro(a) na convivência social.

Figura 2 - Fragmento 1 do planejamento da docente Carolina

Campos de Experiência		Vivência (proposta principal, descrevendo objetos, local, organização etc)	Intencionalidade (objetivos e foco de observação)
	O eu, o outro e o nós	<p>história da história</p> <p>Meu corpo é de cor de pele</p> <p>Conversa sobre cor de pele</p> <p>Observar bonecas negras</p> <p>Reconhecer sua cor e dos outros.</p>	<p>1- Demonstrar valorizações das características do seu corpo.</p> <p>2- Ter contato de histórias que valorizam as culturas afro-brasileiras e indígenas</p>
	Traços, sons, cores e formas		
X2	Escuta, fala, pensamento e imaginação		
X1	Corpo, gestos e movimentos		
X	Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações		

Fonte: Planejamento elaborado pela docente em 2022 e cedido para a pesquisadora.

Figura 3 - Fragmento 2 do planejamento da docente Carolina

Campos de Experiência		Vivência (proposta principal, descrevendo objetos, local, organização etc)	Intencionalidade (objetivos e foco de observação)
X1	O eu, o outro e o nós	<p>história do livro - O pequeno príncipe para os pequenos.</p>	<p>1- Conhecer as características físicas e culturais das crianças e dos adultos no diálogo com elas</p> <p>2- Ter contato de histórias que valorizam as culturas afro-brasileira e indígena (2)</p> <p>3- Demonstrar valorizações das características do seu corpo (3)</p>
	Traços, sons, cores e formas		
2	Escuta, fala, pensamento e imaginação		
3	Corpo, gestos e movimentos		
	Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações		

Fonte: Planejamento elaborado pela docente em 2022 e cedido para a pesquisadora.

Verifica-se que vivências que propiciem a valorização de corpos negros estão presentes na intencionalidade da docente Carolina, e, para tal, ela se utiliza de contos com personagens negros e da valorização de suas características, bem como proporciona às crianças momentos para se expressarem sobre a cor de sua pele.

Neste sentido, Silva e Santos (2020) reiteram a necessidade de serem apresentadas às crianças negras referências positivas do que é ser negro(a); e sob

esta conjuntura, a literatura infantil torna-se uma importante aliada do trabalho que tenha como princípio as relações étnico-raciais. Desse modo:

O trabalho com a literatura afro-brasileira na educação infantil possibilita, por meio do enredo da história e das ilustrações, que as crianças negras se reconheçam e valorizem a sua autoimagem e as crianças não negras que conheçam e respeitem a cultura negra, bem como a diversidade étnico-racial. (SILVA; SANTOS, 2020, p. 673)

Figura 4 - Fragmento 1 do planejamento da docente Antonieta<sup>30</sup>

SEMANA	CLASSE	BA	ATIVIDADES PERMANENTES	INTENCIONALIDADE/OBJETIVOS DO PROFESSOR	EXPERIÊNCIA/ESTRATÉGIA	CONTEXTO: (ESPAÇOS, MATERIAIS, etc)
QUINTA	1	A	Quintal	Escuta atenta sobre cor de pele	Entrevista com educandos sobre a cor de pele	2 bonecas branca e preta
	2	B	Roda de			
	3	C	Conversa			
	4	D	História			
	5	E	música			
SEXTA	1	A	Sexta	Identificar o tom de pele	Leitura do livro Lápis cor de pele	Papelão
	2	B	Parque de			
	3	C	areia			
	4	D	Roda de conversa			

Fonte: Planejamento elaborado pela docente em 2022 e cedido para a pesquisadora.

A entrevista com escuta atenta às crianças, planejada pela professora Antonieta de Barros, foi compartilhada durante a realização do grupo focal. A docente relatou e apresentou às docentes Lélia, Dandara e Carolina, também participantes desta pesquisa, um vídeo que mostra a conversa tida com as crianças utilizando-se de bonecas, uma branca e outra preta, fazendo referência ao “teste da boneca”. Ela perguntou aos pequenos e às pequenas qual boneca era boa, qual era bonita, qual era feia e qual era má, constatando que, mesmo na creche, crianças de três anos já aludem às qualidades positivas como sendo da boneca (de pele) branca.

A docente utiliza a leitura da história “Lápis cor de pele”, de autoria de Sueli Ferreira de Oliveira, após as entrevistas realizadas, a fim de conversar com as crianças sobre o identificar-se, de forma positiva, na construção da imagem de si e do(a) outro(a).

Barbosa (2018), em sua pesquisa, discute a necessidade de construir contextos em que as crianças negras enxerguem de forma positiva sua imagem. Dessa forma, propõe três experiências a serem realizadas com as crianças da

<sup>30</sup> Os planejamentos compartilhados pela docente Antonieta de Barros não apresentam datas de sua realização, portanto, não é possível aludir a uma sequência temporal.

instituição educativa na qual se deu a sua pesquisa, a saber: uma contação de história, na qual utiliza o livro de título “O cabelo de Lelé”, de autoria de Valéria Belém; uma proposta de desenho, que intitula “lápiz cor de pele de quem?”, cujo intuito era o de conhecer a autoimagem das crianças; e uma proposta do jogo simbólico “Brincando de Salão de Beleza: a criança negra e a liberdade de quebrar paradigmas”.

Assim, ao avaliar as diferentes propostas realizadas com uma turma, Barbosa conclui que estas foram significativas, uma vez que possibilitaram que as crianças se sentissem pertencentes, e, para algumas, significou também a aceitação de suas características físicas.

Não foram encontrados nos planejamentos das docentes Lélia Gonzalez e Dandara vivências que propiciassem uma construção identitária positiva para crianças negras.

De acordo com o Documento Curricular da Rede Municipal de Santo André (SANTO ANDRÉ, 2019), a Educação Infantil deve favorecer o desenvolvimento integral das crianças e, para tanto, orienta a construção de:

Uma Educação Infantil que considere as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de 0 a 5 anos, mediante um olhar sensível, uma escuta atenta e com clareza acerca do desenvolvimento infantil, primando pela qualidade das experiências oferecidas às crianças. (SANTO ANDRÉ, 2019, p. 13)

Porém, a fim de que tal qualidade seja experienciada pelos pequenos e pequenas e efetivamente reverberem um desenvolvimento afetivo emocional positivo, faz-se necessário rever as relações estabelecidas no cotidiano das creches, bem como, no planejamento, pontuar contextos educacionais como estratégia para a superação da hierarquização ou da falsa superioridade de ser branco.

Esse documento aborda a cultura afro-brasileira como um dos princípios norteadores das ações educativas, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, defendendo, por meio do “reconhecimento” destas culturas – tal como expresso nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2004) –, a superação do racismo e a possibilidade de construção de uma identidade positiva por parte das crianças.

Cabe ressaltar que o reconhecer, de acordo com essas Diretrizes, implica na:

Justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas e modos de tratar as pessoas negras (BRASIL, 2004, p. 11)

Dessa maneira, é importante compreender que a ação educacional de docentes que atendem às crianças que frequentam os espaços das creches precisa estar voltada a práticas afirmativas e de valorização da identidade negra em diferentes momentos da rotina na creche.

No tocante à formação identitária das crianças, o Documento Curricular da Rede Municipal de Santo André (SANTO ANDRÉ, 2019), que tem suas bases epistemológicas amparadas na BNCC (BRASIL, 2017), reconhece os direitos de aprendizagem como pilares para o planejamento de professoras(es) na creche, sendo os direitos de conviver e de conhecer-se como norteadores para o convívio com a diferença, o respeito à diversidade e a constituição de uma imagem positiva de si.

Ao realizarmos uma leitura atenta do documento curricular de Santo André, verificamos que, mesmo tendo a cultura afro-brasileira sido elencada como princípio norteador da ação educativa, a temática racial não consta como ponto a ser considerado nos direitos de aprendizagem ou nos objetivos que permeiam a valorização da identidade e do pertencimento étnico-racial, tendo sido citada apenas nas orientações para o trabalho com a leitura, ampliação de repertório linguístico das crianças em faixa etária de creche.

## **5.2 Educação Infantil e o mito da democracia racial**

A infância configura-se como uma etapa de formação de inúmeros conceitos que serão assentados ao longo da vida. As diferentes interações das crianças com os demais sujeitos, sejam estes coetâneos ou não, nos diferentes espaços educacionais constituem os meios pelos quais tais conceitos são apreendidos por meninos e meninas.

Nesse sentido, e de maneira a reconhecer a complexidade que reveste a formação da subjetividade da criança negra, torna-se fundamental compreender como os(as) professores(as) e gestores(as) percebem a presença do preconceito e



da discriminação racial no cotidiano da creche – isto é, como têm refletido sobre os seus impactos para uma formação positiva ou para a perpetuação do racismo –, bem como o modo como relatam e compreendem as relações interpessoais entre eles(as) e os demais indivíduos no universo educacional.

Durante a realização dos grupos focais, foram apresentadas às participantes charges de Alexandre Beck (2015, 2016, 2019), que retratam a empatia, o preconceito e a diferença, e também de Francesco Tonucci (2003), que retratam os espaços educacionais com os “olhos de criança”. O intuito era conversarmos sobre a presença do preconceito e do mito da democracia racial na creche. Dentre os relatos, observam-se as seguintes falas:

**Tereza:** Então, ele já tem né, infelizmente, ele já tem essa visão de que ele não pode correr, agora, nesse momento né, e é bem triste isso. Principalmente aqui na tirinha, onde a gente percebe que são crianças pequenas. E a criança pensar dessa forma, que não é seguro para ela correr, porque a interpretação de uma criança negra correndo, a interpretação sempre vai pro lado marginalizado, é muito triste.

**Nã Agontimé:** Mas ela tão pequena pra pensar dessa forma, né?

**Tereza:** Tão pequena pensando dessa forma, exatamente, mas se ela pensa dessa forma é porque isso daqui é a realidade pra ela. A realidade vivida, a realidade falada, mas essa é a realidade dela, que é bem triste, mas assim, na minha realidade, né?

**Luísa:** É um direito da criança, né?

**Tereza:** Exatamente.

**Luísa:** Cultura infantil, a brincadeira.

**Tereza:** A brincadeira.

**Luísa:** A brincadeira impedida, por conta de um, de um racismo mesmo, um racismo estrutural que existe.

**Tereza:** É, exatamente, é muito triste. E, é aquilo né, puxando o gancho, é na nossa realidade ali, em relação à criança. Criança com criança, nós não enxergamos isso, dentro da creche nós não enxergamos isso. Mas a criança não está ali só dentro do murinho da creche, a criança não brinca só na creche, ela brinca na pracinha na frente da creche. Talvez, ela brincando dentro da creche, ela esteja segura, isso daqui não é a realidade dela, mas ali na frente da creche, naquela pracinha, a realidade muda, muda muito rápido né, muito perto. Ali, um do lado do outro.

**Luísa:** E a preocupação da criança não deveria ser essa, ela apenas deveria se preocupar em brincar.

**Tereza:** Exatamente.

No diálogo ocorrido entre as assistentes pedagógicas Tereza de Benguela e Luiza Mahin, fica nítida tanto a preocupação em relação à exposição das crianças a situações de preconceito e discriminação social, as quais resultam no cerceamento da brincadeira e da livre expressão, quanto fica reconhecido como o racismo está presente na sociedade, algo verificado por meio dos relatos descritos. Tereza de Benguela, ao discorrer sobre a creche em que atua, aponta não presenciar situações de preconceito nas brincadeiras das crianças, enfatizando que nas relações estabelecidas entre – e exclusivamente – as crianças, ela não enxerga este tipo de conflito. Cabe ressaltar aqui que, em seus relatos anteriores, descreveu como não afetuosas as interações de adultos(as) e crianças que não se encaixam nos padrões, em que as crianças negras e/ou deficientes não eram acolhidas pelos(as) adultos(as), mas sim por outras crianças do grupo.

Logo, as contradições presentes na fala de Tereza nos apontam que ainda há muito por se fazer a fim de que os espaços da creche possam ser classificados como realmente acolhedores, pois, mesmo que em seu depoimento afirme não haver discriminação entre as crianças, o mesmo não é constatado em relação aos(às) adultos(as), sendo necessário, portanto, um olhar mais atento às questões raciais (CAVALLEIRO, 2003; SANTIAGO, 2014, 2019b; MARTINS, 2017; BARBOSA, 2018).

Tereza é assistente pedagógica de uma creche que apresenta em seu cotidiano contextos educacionais antirracistas planejados por alguns(mas) de seus(as) educadores(as). Trata-se de um trabalho que, se realizado em conjunto com todos(as) os(as) seus(as) profissionais, torná-la-ia um ambiente protegido de preconceitos e da discriminação racial, tal como sugere em sua fala, mas que é algo não constatado:

**Tereza:** Mas eu também, assim, no meu [grupo], por exemplo, eu não vejo um avanço coletivo.

**Nã Agontimé:** É, tem o coletivo e o individual.

**Tereza** No meu grupo é o individual. É exposto, é colocado para o grupo todo, mas elas não caminham de mãos dadas.

**Nã Agontimé:** Mas o coletivo, é coletivo?

**Tereza** Não, não é coletivo, não. Lá nós temos essa especificidade, de que o coletivo na unidade, por exemplo, quase não funciona. Eu tenho um período que trabalha superbem esse coletivo, estão caminhando juntas e é notório, a gente vê semanalmente esse avanço, mas também temos um

outro que não trabalha em grupo, então assim, tem um indivíduo que vai estar lá avançado e que trabalha, expõe muito bem né, porque entre você expor, entre a sua teoria e a sua prática tem uma coisa. E é o que eu vejo bastante lá, então, lá eu vejo muito essa parte da teoria da prática né, são, é um grupo que nessa parte teórica é bem... eu, às vezes, penso, é, quando eu entrei foi um dos questionamentos que eu pensei, o que eu vou acrescentar com esse grupo que já sabe tudo, mas aí a gente começa a perceber que esse grupo sabe bastante da teoria, mas e a prática né? Foi aí que eu comecei o meu trabalho, exatamente, de onde pega essa prática, essa teoria, as falas e transforma em prática, porque é o que falta também.

Nestes relatos supratranscritos, é possível perceber o antagonismo que existe entre a equipe de professores(as) de períodos distintos – manhã/tarde – em relação à compreensão que estes(as) possuem sobre a importância do trabalho com a temática das relações raciais. Além disso, percebe-se também o silenciamento presente em suas ações cotidianas (CAVALLEIRO, 2001, 2003), uma vez que estas(es) educadoras(es) são instigadas(os) e “convidadas(as)” a realizarem, em seus planejamentos, propostas que envolvam as questões raciais e efetivamente não o fazem, negando, portanto, a urgência de proporcionar às crianças elementos que as façam se sentirem representadas e pertencentes a este ambiente.

Martins (2017), ao realizar sua pesquisa em duas creches do município de Santo André, identifica a necessidade de serem criados espaços formativos a fim de que educadores(as) possam refletir e desenvolver uma consciência crítica acerca dos impactos do branqueamento na formação da identidade das crianças negras. Constata que, mesmo que os(as) profissionais estejam dialogando com a temática da educação étnico-racial, a partir do discurso de respeito à diversidade, o silenciamento ainda se faz presente na postura destes(as) educadores(as). Tal silenciamento se dá tanto pelo fato de não saberem o que fazer, como por não enxergarem as atitudes negativas exercidas no ambiente educacional.

A presença do preconceito racial também é apontada pela professora Dandara:

**Dandara:** Estava até pensando, nesses dias, que me apareceu uma recordação, que em 2018 eu dancei com as crianças da educação infantil uma música da Mariane de Castro, que falava sobre Cosme e Damião, que é uma roda de criança. E eu fiquei pensando assim: “nossa, acho que como que eu fui louca”. E dancei Luiz Gonzaga também. Porque se você for parar pra pensar no contexto que hoje a gente vive, eu seria massacrada. Eu acho que falta muito isso ainda na sala de aula, na escola, esse olhar mesmo de se colocar. Pra gente que é negro, às vezes, é até mais fácil de se colocar na visão ali da criança. Mas para uma pessoa branca se desconstruir, ter esse olhar, é diferente, é difícil. E também sem excluir os outros ali, o olhar do professor, do educador ter essa empatia é

fundamental, mas, muitas vezes também a gente se depara com famílias preconceituosas. A criança traz isso da própria casa. Então, assim, trabalhar com isso é um tema bem delicado. Infelizmente, ainda é difícil no Brasil, no atual cenário que estamos vivendo é delicado, mas eu vejo que é fundamental ter empatia.

Estes trechos demonstram a não aceitação da comunidade escolar – sob a interpretação de Dandara – no que se refere ao trabalho com a temática racial. Em um primeiro momento, Dandara explicita o seu temor em apresentar às crianças músicas que façam alusão a elementos da cultura afro-brasileira, e, em seu segundo relato, ao abordar a empatia, explicita o preconceito expresso pelas crianças brancas e por suas famílias, o qual se manifesta no ambiente da creche.

Ainda no tocante ao preconceito:

**Pesquisadora:** E voltando nas falas sobre a religião, essa expressão, por exemplo, da liberdade religiosa, dessa fala aberta na escola enquanto laica; a creche, enquanto laica. A gente consegue ouvir das nossas crianças quando elas trazem essas experiências de outras religiões?

**Dandara:** Sempre mudam de conversa.

**Lélia:** Eu escuto.

**Dandara:** Professores não, não escutam.

**Lélia:** Eu escuto, porque eu sou bem assim...

**Dandara:** A escola é laica até um ponto. Se você tem um currículo como Santo André, que ainda permite datas comemorativas... não, a escola ainda não é laica. Eles têm comunidades que são laicas. Quando você tem um currículo que você pode trabalhar, por exemplo, contos gregos, e que você pode abordar deuses gregos, mas você não pode trabalhar deuses africanos, não. A escola não é laica. Existe uma desconstrução... é muito fácil falar. Como a professora aqui disse: uma coisa é só praticar na sala de aula, outra coisa é o que você faz na sua casa. Então, com os outros, eu faço dessa forma, porque aparentemente isso é superlegal, e dentro de casa não é bem assim com o meu... Não é bem assim. Então, assim, precisa existir essa desconstrução. Infelizmente, eu tive professoras, por exemplo – claro que já faz mais de 20 anos –, mas que rezavam o Pai Nosso. Eu vim de uma época que professoras rezavam dentro da sala, e você tinha que se ocultar ali. Você não podia falar. Eu não posso falar em qualquer lugar que eu sou umbandista, eu não posso falar em qualquer reunião de pais, a gente não pode falar. A gente precisa se esconder, e esses que precisam se esconder, eu consigo olhar e acessar? Talvez não.

**Lélia:** Mas será que a gente precisa esconder mesmo, de fato? Por que você não poderia falar?

**Dandara:** Exatamente, por que eu não posso falar? Mas a escola, a comunidade, a sala que você dá aula, os pais que você conhece, que você já tem, te olhariam com o mesmo olhar?

**Lélia:** Ah, mas daí... Eu entendi, entendo qual que é assim o... Mas eu vivo agora, assim, eu tento... sabe, assim, tipo, meio que desmascarar um pouco as coisas também, por que que de repente? E aí, tá, tudo bem, eu sou e se ele não gostou vai ficar sem gostar, problema dele, né? Tipo assim...

**Dandara:** Mas é isso, sempre foi.

**Lélia:** Mas ainda é muito difícil, é muito complicado.

**Dandara:** A questão é: o seu julgamento que as pessoas vão ter... vai ter sempre a partir do momento que você falou aquilo, o seu julgamento vai ser diferente.

**Antonietta:** Sim, as suas práticas, elas vão ser todas direcionadas.

**Dandara:** Você é uma ótima professora até tal ponto. A partir disso, agora você não presta mais. Infelizmente, é isso. Assim, como acontece de você chegar na sala lá: "Eu sou a professora". Mas "Ah, você é professora? Ah, pensei que fosse ela", apontando para minha ADI que é branca.

**Carolina:** Isso mesmo, aconteceu isso comigo.

**Dandara:** Então, assim, é diferente, é diferente, não tem como. Só quem está ali para saber. É claro que a nossa luta é de desconstrução, mas nós vivemos... que nem estou falando numa própria rede que não é bem assim.

**Lélia:** É que a rede não dá o suporte que a gente precisa. A gente fica vendido nessas questões. Porque, eu acho assim: às vezes, a gente entra lá em Ribeirão, a gente acaba tendo uns embates assim mais complicados, porque lá trabalham as datas comemorativas e tudo. Então, eu acabo arrumando umas brigas assim mais complicadas, mas eles têm muito essa questão: "ah, mas não pode". "Ué, por que não pode?". Eu vou falar e eu vou segurar o BO. Você entendeu? Mas é difícil. A gente fala assim, mas na realidade é bem complicado mesmo.

**Carolina:** Aí quando são... é que são temáticas que envolvem... não envolvem o indivíduo, envolvem a sociedade. Então, por isso que enquanto rede, enquanto espaço, escola pública... escola pública é uma escola que envolve a sociedade, então, deveriam ser ações que envolvam, que tem um caráter coletivo, individualizado ele já é. E aí, individualizado, cai nisso que você falou: às vezes você não pode se autodeclarar realmente; declarar a religião que você prática, declarar a sua fé, porque você tem medo de como aquela família vai começar a agir. Talvez até não aceite mais algumas coisas que você propõe, como aceitava antes.

**Lélia:** Fica procurando coisa.

**Carolina:** Porque, individualmente, já existem ações isoladas para combater essa questão do racismo dentro das escolas. Mas ela precisa vir em caráter de rede, em caráter coletivo, porque isso é que tem a força de transformação.

**Dandara:** Eu lembro que há um tempo, não sendo partidária, mas já sendo, não era a sugestão, mas a gente tinha até uma Secretaria de Relações Raciais. E isso não tem mais. Nós tínhamos formações em relação a esse tema, e isso também não tem mais. E se a gente vive numa época hoje, em que religião se mistura com política, que existem bancadas religiosas no Congresso, no Senado... Tá tudo bagunçado. E para ordenar isso novamente vai um tempo. Então, assim: ainda vamos precisar ter ações individuais, quando deveriam ter ações coletivas.

**Carolina:** Substituídas no currículo, né?

**Dandara:** Exatamente, mas a luta está aí. A luta está aí para os estudiosos, para os que estão na linha de frente no dia a dia da batalha, tá? É uma luta. Nós precisamos achar os meios e nos armar.

O diálogo estabelecido entre as professoras apresenta o conflito constante existente em nossa sociedade sobre ser negro(a), declarar sua ancestralidade e expressar a cultura de seu grupo de pertencimento, uma vez que os padrões aceitos são eurocêntricos.

Inicialmente, tais relatos trazem “o medo”, expresso por Dandara, professora negra e umbandista, ao revelar que no ambiente escolar não pode se expressar livremente ou declarar sua fé, uma vez que as manifestações religiosas de matriz africana não são aceitas socialmente, o que, em suas palavras, pode fazer com que as famílias brancas questionem suas ações com o grupo de crianças. Tal fato é corroborado por Carolina Maria de Jesus, professora também preta, e questionado por Lélia Gonzalez, professora branca, que, em um primeiro momento, discorda do posicionamento de Dandara, mas que, durante o diálogo, reconhece o sentimento de desaprovação social quanto à temática.

As opiniões expressas durante este trecho da conversa nos levam a observar o “lugar do qual” cada participante profere suas opiniões (RIBEIRO, 2019), uma vez que cada indivíduo ocupa um lugar distinto do outro na sociedade, o que faz com que tenha experiências diferentes, com perspectivas diversas, elaborando opiniões que não corroboram entre si.

Por ser o Brasil um país construído por meio de políticas eugenistas e higienistas, em que a miscigenação foi articulada a fim de embranquecer a população, as interpretações sobre liberdade de expressão e opinião serão distintas entre pessoas negras e brancas, como nos evidenciou o diálogo supra.

Um outro aspecto a ser ressaltado nesse diálogo é a afirmação de que existem apenas ações pontuais e individuais na construção de uma educação antirracista, as quais são realizadas por diferentes professoras em distintas unidades escolares, o que vai de encontro com os relatos já mencionados das assistentes pedagógicas, bem como é preciso salientar a necessidade de intensificarmos estas ações e, tal como afirmado pelas participantes, estas devem ser realizadas “em caráter de rede”, ou seja, devem se tornar uma ação da Secretaria Municipal de

Educação, a fim de que as unidades educacionais tenham em seus planejamentos ações em prol de uma educação antirracista e não discriminatória.

Porém, da mesma forma que Dandara exterioriza sua preocupação em relação ao preconceito oriundo por parte das famílias brancas quanto ao seu pertencimento racial, o grupo de professoras relatou a diferença de tratamento destinado às famílias negras e às famílias brancas no atendimento da creche.

**Carolina:** A família branca que negligencia, ela é vista de uma forma diferente da família negra que negligencia.

**Antonietta:** Sim. Eu também concordo.

**Carolina:** A família branca, quando ela negligencia, você dialoga; a família negra, você aponta. Então, isso é muito comum. Infelizmente, a gente faz essa comparação constante. A minha sala, embora a gente esteja nesse processo, é um processo bonito de desconstrução, de descolonização do currículo no espaço de creche. Falando de creche, algumas coisas ainda são muito visíveis, são visíveis principalmente para mim que sou negra, para eu que já consigo ter uma consciência maior de algumas coisas, não só por ser negra, mas por já conseguir ter. Estar em processo dessa consciência, de que algumas famílias brancas, quando negligenciam, às vezes, sem perceber, mas por uma construção social, histórica, é tratada de outra forma. Ela é chamada para conversar. É uma família que você trata com diálogo: “algo pode estar acontecendo, vamos acolher”. E aí, em situações que envolvem famílias negras que tem essa negligência, e quando envolve a família negra, envolve também a questão social, a questão de pobreza, já tem os apontamentos: “Olha, a família tem o usuário, a fulana é usuária, fulano bebê”.

**Lélia:** O pai tá preso.

**Carolina:** É. Então, vai ter algumas questões em que é tratado diferente, a rispidez de responder para o branco e para o negro que negligenciou é outra. E, às vezes, é inconsciente, mesmo estando nesse processo de desconstrução, a pessoa está nesse processo, mas, às vezes, inconscientemente, ela faz isso, ela faz a separação na hora de lidar.

A dinâmica social que engloba ações preconceituosas contra a população negra se reflete tanto nos ambientes educacionais da creche, quanto nas abordagens realizadas com as famílias e nos acompanhamentos que se destinam a acolher as dificuldades destas. Nos relatos de Carolina Maria de Jesus, no que se refere às famílias assistidas pela unidade, quando estas são pretas, são julgadas por seu comportamento, mesmo que este seja fruto das desigualdades sociais, expondo o racismo que estrutura a sociedade brasileira, de modo a gerar instituições igualmente racistas. Segundo Almeida (2019), esse modo operante do racismo é a base das relações sociais que geram a reprodução sistêmica de práticas racistas que estão enraizadas nas organizações políticas, econômicas e jurídicas de nossa

sociedade; na presente pesquisa, mostram-se na esfera educacional, com crianças bem pequenas.

No tocante às desigualdades de classes sociais, existem estereótipos que são atribuídos quase que instantaneamente à população negra, os quais ficam explicitados tanto por meio das falas de Carolina Maria de Jesus que, ao relacionar a diferença com a desigualdade, que socialmente são vistos como sinônimos, de modo a reforçar a imagem marginalizada da população negra como um todo, quanto pela concordância de Lélia Gonzalez – “olha, a família tem o usuário, a fulana é usuário, fulano bebê” e “o pai tá preso” –, ao exemplificar o que está arraigado no imaginário social. Tais estereótipos são provenientes de teorias raciais disseminadas durante o século XIX pelos grupos dominantes, que contribuíram diretamente para formar uma imagem de inferioridade, desumanidade, miséria física, moral e intelectual aos agrupamentos de negros brasileiros (SANTOS; GEBARA; GONZAGA, 2017).

Carolina Maria de Jesus também denuncia a discriminação sofrida pelas crianças negras no ambiente educacional ao responder que o tratamento dado a pais/mães infere diretamente o cotidiano das crianças, demonstrando o quem vem sendo apontado em diferentes estudos – tais como os de Oliveira (2004), Santiago (2014, 2019b), Barbosa (2018) e Santos (2021) –, bem como constatado nos diferentes relatos da presente pesquisa: o ideal de branqueamento, o preconceito e o mito racial, os quais se fazem presentes nos espaços educacionais da primeira infância, gerando relações desiguais, e que, assim como vem demonstrando os dados desta pesquisa, as ações pontuais que ocorrem, de acordo com as participantes do estudo, não suprem a urgência na construção de práticas decoloniais.

A respeito do mito da democracia racial, expresso na creche por meio da consideração de que crianças bem pequenas ainda não compreendem o racismo ou possuem atitudes discriminatórias, tomemos como foco de análise os seguintes depoimentos:

**Pesquisadora:** Para a gente encerrar nossa discussão, aqui estão algumas afirmações, são trechos de documentos e frases cotidianas. Cada uma de vocês vai pegar uma dessas frases, ler e fazer os comentários. Fiquem à vontade para concordar, discordar, comentar.

**Tereza:** Posso começar?

**Todas:** Sim.



**Tereza:** É como, é que hoje, eu tinha pontuado isso né: “não há discriminação entre as crianças bem pequenas”, e foi o que? O exemplo que eu dei lá na creche, né? Eu, na minha experiência, dentro de sala de aula, eu concordo que não há essa discriminação, a criança começa a discriminar a partir do momento que ela começa a ter exemplos, né? Ela começa a ouvir, mas ali dentro, né? Observando as nossas crianças bem pequenas, do berçário ao final, da minha experiência, eu nunca presenciei essa discriminação entre as crianças, é, eu sempre vi partindo dos mais velhos, do adulto. Dentro da minha experiência.

**Aqaltune:** Lá, a gente já tem relatos que sim.

**Tereza:** Que tem essa discriminação?

**Aqaltune:** Sim, de preferências de brincar, ah, não quer dar a mão, ou então assim, na hora de brincar com o cabelo, sabe? Não querer se aproximar, tem criança que, claro, não gosta.

**Luísa:** Mas Aqaltune, será que vem da criança ou será que é alguma coisa que ela está ali, ouvindo sempre?

**Aqaltune:** Certamente, provavelmente, provavelmente não, ela foi ensinada, mas essa discriminação já está nela, entende? E ela reproduz, sem saber e sem entender, mas assim, já está ali. Sabe, assim, essa coisa de tirar a mão, de você perceber a preferência, às vezes, não é oralmente, não é verbalmente, mas você percebe...

**Tereza:** É na atitude.

**Aqaltune:** Mas, você percebe ali, que ela nunca, nunca brinca com crianças de cor de pele diferente, né? Ela olha para o amigo e fala que o cabelo é feio, entende? Não é que, aí, necessariamente, ela... né? Ela está reproduzindo.

**Tereza:** Ela, ela reproduz, exatamente.

Tereza de Benguela, em sua experiência, expressa que as crianças não são capazes de discriminar, que “reproduzem” aquilo que veem, ou seja, ela os enxerga como sendo incapazes de agir por si, diferentemente do que foi relatado por Aqaltune que, mesmo concordando que as crianças, em um primeiro momento, reproduzem as ações dos(as) adultos(as) à sua volta, pontua posteriormente que as preferências para o brincar ou os padrões de beleza com os quais comparam os cabelos de outras crianças de seu grupo refletem os padrões sociais pautados na discriminação racial, os quais estão sendo apreendidos pelas crianças nesta fase de suas vidas.

A compreensão de que as crianças não apenas reproduzem o racismo, mas aprendem a ser racistas também se verifica na fala de Lélia de Gonzalez:

**Lélia:** A minha é [referindo-se à frase disparadora da discussão]: “a criança não nasce preconceituosa, ela aprende a ser”. É verdade. Ela não nasce preconceituosa.

**Pesquisadora:** E como que ela aprende?

**Lélia:** a família, com a sociedade, com, às vezes, pequenas coisas que a gente faz no dia a dia. Ela pega aquelas coisas que a gente faz e, inconscientemente, às vezes, e ela vai... esses pouquinhos de coisas que ela vai pegando, ela vai construindo esse preconceito. Então, elas não nascem mesmo, mas elas vão construindo aí, com a nossa colaboração.

Lélia Gonzalez expressa que, em sua opinião, as crianças aprendem a discriminar de acordo com as experiências que vivenciam nos espaços que frequentam e também com os diferentes atores sociais com os quais convivem (seus pares, adultos(as) da família, adultos(as) da escola ou de outros grupos sociais de seu convívio). Assim, as crianças não estão alheias às representações de seu cotidiano, percebendo as diferenças de tratamento que são destinadas às pessoas negras, bem como as representações que se fazem presente destas, inclusive com a colaboração dos(as) professores(as).

Desta forma, podemos entender que as crianças negras, consoante estes relatos, possuem poucas referências positivas para a constituição de suas identidades étnico-raciais, uma vez que, ao terem referências negativas de trato ao interagirem em seus diferentes grupos sociais, seus aspectos físicos são pouco valorizados, ao passo que os aspectos físicos das crianças brancas são tidos como exemplo de beleza e aceitação. Sob este aspecto:

[...] a socialização que se inicia na família e se amplia com o convívio escolar, ao invés de ser uma experiência positiva no desenvolvimento da criança negra, acaba sendo um fator negativo na constituição de sua autoimagem. E o silêncio que envolve a questão racial nas diversas instituições sociais favorece que se entenda a diferença como desigualdade, como desvio, como anormalidade. (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2012, p. 56).

Ao se reconhecer, portanto, que todas as formas de comunicação presentes nas instituições educativas são relevantes, haja vista que remetem à construção e à reprodução de padrões, faz-se necessário propiciar ambientes e propor contextos em que a criança negra possa se reconhecer positivamente, e as crianças não negras possam construir relações equânimes que, de acordo com Gomes (2011), dizem respeito à valorização das diferenças étnico-raciais. Para tanto, é preciso que haja a presença da interculturalidade nas creches como meio de celebração das diferenças.

### 5.3 A presença da interculturalidade na creche

A reflexão sobre como docentes vêm construindo seu fazer pedagógico para a valorização das diferentes culturas – e aqui ressaltamos a afro-brasileira e a africana – perpassa pela análise das ações que são efetivadas no cotidiano da creche, ou seja, de como abordam a temática das relações étnico-raciais em seus planejamentos ou nas formações e discussões que ocorrem nas reuniões pedagógicas das unidades.

A fim de incentivar as participantes de ambos os grupos focais a conversarem sobre as propostas planejadas nas creches que envolvessem diferentes culturas, foi lhes apresentada a charge “Armandinho, pluricultura e diversidade” (BECK, 2019, p. 21) (Apêndice A e B):

**Aqaltune:** [inicia lendo a charge] “Não gosto de monocultura, nem no campo nem na cidade, prefiro a riqueza de cores, de vida, sonhos, de pensamentos multiculturas pluripensares”. Diversidade, é, eu só consigo pensar que é muito mais fácil conviver com um igual, né? É muito mais fácil essa monocultura. Ela é mais confortável, só que a gente precisa, porque as pessoas existem, então, quando a Tereza fala da funcionária trans, quando a gente pensa em diversas formas de existir, elas estão aí. A gente precisa conviver com essa riqueza de vida, de cores, de sonhos, de pensamentos. E é muito complicado, não é fácil essa disputa de território, não é fácil compartilhar espaços, mas a gente precisa fazer porque estamos todos inseridos, todos presentes no mesmo espaço.

**Nã Agontimé:** E temos os mesmos direitos, né?

**Aqaltune:** Eu não sei se a gente tem conseguido [referindo-se à garantia dos direitos]. Eu não sou tão otimista assim, não. É, pensar nessas multiculturas, nesses pluripensares, gente e diversidade, eu não sei se temos conseguido, não. Eu acho que existe, sim, iniciativas, e é gostoso ver isso. A gente tá aqui em um sábado, no meio do dia, discutindo isso. Eu acho que é pontinho de esperança, mas, se a gente olhar para o todo, e olhar a realidade que a gente tá, o período eleitoral inclusive, que tenciona tudo isso. Como é difícil essas multiculturas conviverem pacificamente, ou pelo menos coexistirem.

No relato de Aqaltune, chama a atenção a crítica sobre ser mais confortável o trabalho baseado em uma cultura única, padronizado, que ainda predomina nas instituições educacionais, mesmo diante das múltiplas culturas e diferenças existentes que ocupam os espaços das creches, o que demonstra, tal como aponta Candau (2013), que educadores(as) estão conscientizando-se acerca do caráter

homogeneizador e monocultural que a escola apresenta, bem como da necessidade de se construir contextos que sejam pluriculturais.

Na leitura desta mesma charge, agora realizada pelas professoras, temos o seguinte depoimento:

**Lélia:** A minha é: “não gosto de monocultura, nem no campo, nem na cidade. Prefiro riqueza de vida, cores, sonhos e pensamentos. Multiculturas, pluripensares, gente e diversidade”. Penso... é a mistura de tudo aquilo que a gente quer, que a gente... É assim: eu vejo que é um sonho, a construção de um sonho. Que a gente não quer uma cultura só, nem no campo, nem na cidade. A gente quer essa construção da gente tudo junto, sem essa distinção de cor, de raça, de gênero. Acho que quer dizer tudo isso, uma riqueza de todas as coisas juntas e não essa separação que a gente ainda vivencia muito. É isso. É o sonho.

**Pesquisadora:** Mas quando a gente fala dessa pluridiversidade? Gente, diversidade? Ela está dentro das creches?

**Dandara:** Ainda também... Acredito que não.

**Lélia:** Muito pouco.

**Dandara:** Bem pouco.

**Lélia:** Eu acho que é mais assim nessa questão das palavras bonitas mesmo, diferentes. Muitas coisas, assim, que a gente vê, muitas palavras diferentes que as pessoas gostam muito de usar, mas, na prática, elas não são, de fato, usadas. Então, a gente, é... tem muito essa questão do ah, existe. Tem, mas e aí, cadê? Vamos, cadê? Vamos colocar em prática. Como que a gente vai trabalhar? Vamos! Aí, quando vamos trabalhar, [quando] vamos pôr em prática, as coisas não acontecem; aí, cai na mesmice. A gente fica tipo, a ver navios. E aí eu falo que eu tenho essa questão de ficar sempre nesse embate. As pessoas falam, mas cansa. Eu falo, então, cansa, mas a gente tem que continuar, porque cansou, vai deixar por isso mesmo? Vai ficar do jeito que está? E assim, as coisas vão ficando. Vai empurrando com a barriga e tá tudo certo. Na verdade, não tá.

Em sua fala, Lélia retrata que o diálogo entre as culturas no chão da creche é algo distante, inexistente, sendo, portanto, um objetivo ainda a ser alcançado, e que, para tanto, faz-se necessário rompermos com a segregação existente entre os grupos sociais, buscando o que nos torna iguais perante as diferenças existentes, mas ela ressalta que isso é algo que está presente apenas nos discursos educacionais. Sua percepção compactua com a de Santos (2018, p. 342), que afirma termos “o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza, temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza”, implicando na necessidade de assumirmos uma postura de celebração das diferenças; e, portanto, é preciso romper com a visão eurocêntrica sobre a qual construímos os padrões

sociais, hierarquizamos as diferenças e ignoramos as pluralidades culturais presentes nos espaços educacionais.

Destarte, Santos (2018) explica que, para alcançarmos esse diálogo entre as diferenças, as culturas e os diferentes grupos que formam nossa sociedade, faz-se necessário descolonizar o conhecimento e abandonar o que denomina de conhecimento “nortecêntrico”, o qual discrimina, marginaliza e exclui os grupos considerados diferentes, ou seja, aqueles que não se encaixam nos padrões do norte ou sob padrões eurocêntricos – em resumo, os “outros”, como nos provoca Arroyo (2014).

Santos (2018) elucida que devemos assumir a incorporação destes grupos sociais de forma “inclusante”, isto é, por meio do ponto de vista dos próprios grupos, visto que, segundo esse autor, a inclusão atualmente acontece apenas de modo formal, uma vez que conhecimentos e culturas produzidos por estes grupos são tidos como inferiores. O autor aponta para a validação e valorização de conhecimentos produzidos por aqueles(as) que têm sofrido com as injustiças e opressões, a fim de que possamos romper com o caráter monocultural das instituições educacionais.

Nesse sentido, isto é, no de encontrar possíveis fissuras neste currículo monocultural, procuramos analisar se, dentre os planejamentos e formações que subsidiam o trabalho cotidiano nas creches da rede do município de Santo André, os diferentes saberes culturais são valorizados, a fim de que a interculturalidade se faça presente. Assim, a pesquisadora solicitou às participantes de ambos os grupos focais, professoras e assistentes pedagógicas, que refletissem sobre algumas afirmações presentes no senso comum, em que uma destas aponta a creche como um espaço de respeito às diferenças e de valorização dos diversos saberes. As assistentes pedagógicas, ao lerem e comentarem a frase, afirmaram que não, ao exporem que os diferentes saberes não são valorizados, ao mesmo tempo em que elegeram a afirmação como um ideal ainda a ser percorrido e alcançado:

**Luísa:** [realizando a leitura da afirmação] A creche valoriza os diversos saberes. É nosso desejo, né? Nossa meta. É o que queremos, estamos aqui lutando para isso.

**Nã Agontimé e Tereza:** É a nossa luta.

**Luísa:** É, nossa luta.

**Tereza:** Mas que ainda está num processo.

**Nã Agontimé:** Mas a gente está nesse processo, precisa elencar como prioridade.

**Tereza:** É, ainda não está no verdinho.<sup>31</sup>

**Nã Agontimé:** Não é o verde ainda.

**Aqualtune:** É isso mesmo, e no ano passado, a gente finalizou com uma avaliação, aí a gente colocou lá no quadro, para as famílias avaliarem, para os profissionais, e uma das perguntas era: “você acha que a gente ofereceu, esse ano, brincadeiras, propostas e momentos que valorizem a diversidade, as diferentes culturas?”. Enfim, né, discussões de gênero? E a maioria respondeu que sim. Poucos disseram que precisam melhorar. Mas a maioria falou que sim. E agora, esse ano, a gente parou e olhou, em comparação, a gente fez muito mais, a gente não fazia nada. Então, essa percepção é tão difícil, né?

**Tereza:** Muito.

**Aqualtune:** Assim, precisa fazer mais, mas assim, na prática, a gente não consegue reconhecer que a gente não faz, é o nosso desejo.

Reconhecer a diferença e o direito à diferença é expresso por Moreira e Candau (2003) como princípio para a construção de uma instituição educacional em que se faça presente a interculturalidade. Na perspectiva desse autor e dessa autora, as instituições educacionais sempre tiveram dificuldade em lidar com a pluralidade, e, desta forma, inclina-se a silenciar e a neutralizar os sujeitos tidos como diferentes.

Em consonância, no grupo focal realizado com as professoras, a valorização dos diversos saberes está condicionada às concepções que regem a prática do(a) educador(a) que estará acompanhando as crianças em seu percurso educacional:

**Dandara:** [realizando a leitura da frase afirmativa] A creche valoriza os diversos saberes. Era pra ser assim. Mas, pelo menos na rede em que a gente atua, a creche é um pouco a cara da equipe gestora. Ou não só da equipe gestora, mas de todos os funcionários que ali trabalham, então, assim, valoriza até onde não bate de frente com o que eu acredito, com a minha concepção ali de algo ou de alguma coisa. Senão, não vai ser tão valorizado não. É isso que eu vejo. Eu lembro do Amar, o aluninho da Rita. Ele é umbandista. E ele... Uma vez, assim, estávamos num pátio fazendo um momento ali entre as turmas, e ele, do meu lado, começou a... Tinha um móvel de madeira, ele começou a tocar atabaque. Porque ele toca no

---

<sup>31</sup> Ao afirmar que “ainda não está no verdinho”, Tereza refere-se à avaliação institucional que as creches realizaram no ano de 2022, a qual possuía como estratégia avaliativa o uso das cores verde, amarelo e vermelho, a fim de indicar se as ações realizadas pelas creches contemplavam os critérios de qualidade estabelecidos pelo documento “Indicadores de Qualidade da Educação Infantil” (BRASIL, 2009); desta forma, ela indica que ainda não há a valorização dos diversos saberes na creche.

terreiro dele, apesar de ser uma criança de 2 anos, e começou a cantar um ponto. E eu, quando eu vi aquilo, eu disse: “meu Deus, eu não acredito que eu estou vendo isso”. E comecei a cantar com ele. Estou dando um exemplo, bem pequeno, dentro da imensidão de cultura que a gente vive, mas que outra professora ou que outro momento isso seria valorizado, isso que ele estava fazendo? Muitas vezes, ele seria até repreendido, dependendo da professora que estivesse ali ao lado, então, depende dos saberes. Desde que não vá bater de frente com a minha concepção. Senão...

Dandara, em sua fala, alerta que esta valorização é atrelada ao pertencimento cultural e/ou racial do(a) educador(a), da equipe gestora da creche e dos segmentos que atuam direta ou indiretamente com as crianças. Em seu exemplo, ela destaca a capacidade da professora de reconhecer e dialogar com os saberes expressos pelas crianças, provenientes das interações que estabelecem com outros grupos, mas ela adverte que, em sua experiência, essa valorização é substituída pela repreensão.

A necessidade de abandonar os padrões eurocentrados é discutida nas pesquisas de Santiago (2014, 2019b) que, ao refletir sobre a construção de uma escola emancipadora, a qual tenha como princípio a educação das e para as relações étnico-raciais, aponta a necessidade de questionarmos tais padrões que constroem “os pilares de sustentação das nossas creches e pré-escolas brasileiras” (SANTIAGO, 2014, p. 28).

De acordo com esse autor, a educação deve oportunizar o contato das crianças com diferentes sistemas simbólicos e estruturas conceituais, de maneira a construir contextos em que a convivência respeitosa seja a base na construção de uma sociedade equânime. Para tanto, propõe a construção de uma pedagogia da infância que se afirme no encontro das diferenças, repudiando quaisquer formas de discriminação atrelada à diferença, bem como negando uma visão hegemônica dos processos educacionais presente na educação moderna.

Esta concepção tradicional da educação, que molda as crianças de acordo com os padrões sociais, encontra-se presente também nos depoimentos das professoras e das assistentes pedagógicas durante a realização dos grupos focais. Ao serem questionadas pela pesquisadora se as diferenças culturais estão dentro das creches e se possuem um “lugar” de aceitação e valorização, temos as seguintes respostas:

**Carolina:** Elas estão [as crianças consideradas diferentes]. É que a gente vai padronizando. A gente precisa padronizar, porque a gente tem um molde de sociedade, um molde de ser humano para circular na sociedade,

para avançar na sociedade, um molde de ser humano para ser feliz, um molde de ser humano lá pro post do Instagram. Então, a gente vai padronizando. A gente vai...

**Dandara:** A família tradicional brasileira.

**Carolina:** A diversidade, ela existe; existe dentro de quem chega nas vivências que as crianças têm, que as famílias carregam, mas a gente vai padronizando. Porque a gente precisa de uma sociedade padronizada.

**Aqaltune:** Eu fico confusa, essa sim é uma boa pergunta. Eu coloquei aqui, sim e não. Eu acho que, assim, realmente as crianças pretas e pardas já estão lá, só que, ao mesmo tempo, eu não sei se existe espaço para a expressão do que elas são. E aí eu não sei se isso é estar, é existir, sabe? Aí, fico me perguntando assim, porque já estão lá.

**Tereza:** Sim, já estão.

**Aqaltune:** E elas trazem, às vezes, até a própria, até a própria constituição da sua história, da sua família, que já teve um apagamento tão grande, que não sei se está lá, sabe? Não sei! Ao mesmo tempo, eu acho que a gente precisa também levar algumas outras referências, então, a gente fez a roda de capoeira! Isso foi uma provocação de uma professora, de o quanto que a gente traz, por exemplo, a gente fala assim: “ah não, vamos contar uma história de uma criança preta, mas e a vivência?” Outras culturas, não só uma coisa passiva, mas ativa, né? De experimentação, de vivenciar outras possibilidades. Então, eu acho que não, que a gente precisa reconhecer que já está lá, que sempre esteve, sempre, aliás, que vem aumentando, mas que a gente também precisa trazer, precisa recuperar algumas práticas, narrativas, como a questão da alimentação, por exemplo, hábitos, costumes e saberes. Eu não sei, eu acho que tem um pouco dos dois, sabe? Está lá, mas, ao mesmo tempo, a gente silencia.

**Tereza:** Anula, né?

**Aqaltune:** Anula.

Em sua pesquisa, Souza (2012) salienta que uma educação equânime é aquela que concebe a sociedade em sua totalidade, reconhecendo as diferentes culturas existentes e buscando um diálogo constante entre elas. Mas ressalta que esta ainda não é a realidade educacional, já que os padrões eurocentrados são os que continuam sendo a base para os diferentes saberes e fazeres que constituem as dimensões educacionais, o que pode ser comprovado por meio das falas das educadoras, ao ressaltarem que a creche, enquanto instituição educativa, padroniza os comportamentos, bem como assume um modelo social eurocêntrico como o ideal na formação das crianças.

A importância do diálogo entre as diferentes culturas é destacada por Candau (2013), que assinala ser preciso conceber os espaços educacionais como sendo um lugar de cruzamento de culturas, com a responsabilidade de mediar este encontro entre os diferentes sujeitos, repensando seus componentes educacionais e, deste



modo, rompendo com a tendência homogeneizadora e padronizadora que impregna as práticas educativas.

Cabe ressaltar, como aprendido com Freire (2005, 2019), que o diálogo é uma exigência existencial, sendo este o encontro entre os seres humanos mediatizados pelo mundo, a fim de transformá-lo. Sendo assim, a educação como uma prática dialógica pode elevar o processo educacional à esfera da libertação (FREIRE, 1979). Educar de modo a questionar os padrões existentes, por meio do diálogo, é superar uma prática pedagógica verticalizada que não considera os “outros” neste processo.

Entendemos que, nos espaços da creche, a presença das diferentes culturas pode – e deve – ser apresentada por meio de leituras, contos orais, músicas e brincadeiras, com uso de elementos e objetos, como, por exemplo, bonecas de diferentes etnias, bem como com tecidos e instrumentos musicais que enriquecerão o contexto das crianças. Durante a realização do grupo focal com as assistentes pedagógicas, Nã Agontimé relatou uma experiência de contexto brincante que acompanhou na creche em que atua que exemplifica como as brincadeiras e seus elementos podem reforçar estereótipos e, por conseguinte, contribuir com a rejeição por parte da criança no que se refere a suas características físicas, com a discriminação e com o reforço de padrões eurocêntricos de beleza.

**Nã Agontimé:** Uma vivência, esses dias, fui a uma fala de inicial, aí a educadora com o cabelo, alisado, né? Por conta da sua preferência, como ela se identifica, se aceita, muito bonito. E as crianças estavam em uma brincadeira simbólica lá, de salão de beleza. Eu cheguei, falei: “olha, eu vim brincar, vim para o salão”. Aí uma criança veio passar a chapinha, aí eu falei: “não vai acabar com meus cachos, não pode!” Brincando, né? A criança olhou, falei: “ó, esse é pra alisar o cabelo, então, você precisa procurar uma criança que tem um cabelo lisinho igual ao cabelo da professora, pra passar a chapinha. Vamos procurar quem tem esse cabelo?”. Fomos procurar na sala, olhamos e não tinha! A maioria das crianças com cabelos ondulados, cacheados, crespos. Não tinha criança do cabelo liso, liso. Aí, ela ficou olhando para o meu rosto, assim, desconfiada, a criança. Eu falei: “a gente vai ter que voltar lá e passar [a chapinha] no cabelo da professora”. Aí ela voltou e fez na professora. Aí eu falei pra criança: “o nosso cabelo é assim, cachinho ó, é assim ó, enroladinho”, e fui brincando, da maneira deles. Quando acabou, eu falei com a professora: “Prô, você viu o que aconteceu?”. Aí ela falou: “eu vi”. “Eu fui procurar uma criança com o cabelo liso para a brincadeira e não tinha”. Eu falei que até é legal colocar isso, né, no planejamento, na brincadeira. Como os utensílios, os equipamentos, como eu seco um cabelo cacheado, como que eu trato, o que eu posso fazer, como que eu uso? Eu falei que poderia fazer uma ação da representatividade, sobre a identidade e começar pelos cabelos. Porque é algo que aconteceu ali. [...] Então, trazendo de alguma maneira, começar a provocar isso, mostrar. E como mudar a nossa prática, o que podemos

pensar. Foi um bate-papo assim, ali, aconteceu em um dia isso, e aí depois, lá no final do dia, lá no refeitório, foi assim um bate-papo de dez minutinhos. Mas é assim que a sementinha vai sendo plantada.

Nã Agontimé, ao refletir sobre a brincadeira como uma estratégia para a inclusão de outras representações, neste caso, a de cabelos cacheados e crespos, aponta a necessidade de apresentarmos às crianças outras referências, a fim de que se sintam pertencentes. Pois como traz em seu relato, o contexto brincante não permitia que as crianças presentes nesta turma se sentissem representadas, uma vez que não havia dentre o grupo de crianças, uma menina que possuísse o cabelo liso. O contexto planejado e ofertado às crianças reforçou que os cabelos lisos são os aceitáveis socialmente e que, para ser bonita, é preciso usar chapinha para alisá-los.

Gomes (2002a) alerta sobre como as experiências escolares são decisivas na formação da identidade negra, principalmente quando atreladas à valorização ou à depreciação dos atributos físicos deste grupo social. Para a autora:

A trajetória escolar aparece em todos os depoimentos como um importante momento no processo de construção da identidade negra e, lamentavelmente, reforçando estereótipos e representações negativas sobre esse segmento étnico/racial e o seu padrão estético. O corpo surge, então, nesse contexto, como suporte da identidade negra, e o cabelo crespo como um forte ícone identitário. Será que ao pensarmos a relação entre currículo, multiculturalismo e relações raciais e de gênero, levamos em conta a radicalidade dessas questões? (GOMES, 2002b, p. 41)

Diante do questionamento apresentado pela autora e do relato de Nã Agontimé, podemos afirmar que as práticas e planejamentos de diferentes contextos brincantes precisam ser constantemente repensados, a fim de que possam incluir a diversidade de corpos, cabelos e culturas existentes nos espaços das creches.

Barbosa (2018), ao realizar um estudo por meio da pesquisa-ação, cujo objetivo era desenvolver na Educação Infantil, por meio da utilização de brinquedos e brincadeiras, um trabalho que possibilitasse a construção da identidade étnico-racial na criança negra a partir de atividades ludopedagógicas, reflete sobre a importância de se oportunizar às crianças outras referências com as quais elas possam se identificar e, assim, construir suas identidades.

Dentre as propostas apresentadas em sua pesquisa, a brincadeira intitulada “Brincando de salão de beleza: a criança negra e a liberdade de quebrar

paradigmas” destaca-se enquanto possibilidade pedagógica de construir outros olhares sobre a importância da valorização da estética negra.

A pesquisadora relata sobre a mudança de comportamento de uma criança que não aceitava seus atributos físicos, principalmente seus cabelos, e passa a fazê-lo após participar da vivência e das intervenções realizadas. Ela alerta para a importância de pensarmos estes contextos e, principalmente, pensá-los sob a perspectiva étnico-racial. Nas palavras da autora:

Sabemos que o cabelo é um dos marcadores estéticos da beleza negra [...] desse modo, a valorização da representatividade e estética negra é muito importante na formação das crianças desde a Educação Infantil, pois quando se deparam com brancos ocupando um lugar de destaque e negros apenas como coadjuvantes, passam a desenvolver um complexo de inferioridade que afeta significativamente sua autoestima. Por isso, quando as instituições educativas desconsideram como sendo relevantes para a formação identidade identitárias da criança negra estes aspectos, não apenas estéticos, mas de valorização do negro de modo geral, estão reforçando a supremacia racial e toda a sua ideologia, gerando preconceitos e frustrações. As crianças negras precisam sentir-se valorizadas, e os estereótipos negativos que a sociedade constrói precisam ser combatidos. (BARBOSA, 2018, p. 110)

Durante a realização de ambos os grupos focais com as participantes, foram poucas as vivências compartilhadas que objetivavam a valorização das diferentes culturas – principalmente a afro-brasileira e a africana – nas ações desenvolvidas nos espaços das creches em que atuam. Aqualtune, sendo assistente pedagógica, relata que utilizou como estratégia o que chamou de desafio pedagógico, a fim de ver reverberar nos planejamentos dos(as) professores(as) as formações realizadas com o grupo.

**Aqualtune:** No primeiro semestre, a gente fez muita discussão sobre racismo, enfim, a gente levou, não sei se você acompanhou, mas falava bastante pra minha parceira lá de trabalho, que eu sentia falta disso, reverberar lá na sala, na prática, né? Como que a gente transforma tudo que a gente leu, discutiu e falou sobre experiência pessoal, né? Tanta informação, e a gente, na primeira RP do segundo semestre, eu falei: “a gente vai fazer um desafio pedagógico”. E a gente fez. Não era, não era optativo, era optatório [ela brinca com a palavra, sugerindo a obrigatoriedade de participação na proposta]. Com alguma margem de flexibilidade, então, a proposta era que, no mês de agosto, eles usariam ali a RP de julho para planejar ações pra agosto, de, no mínimo, 3 vivências que falassem, né, que trouxessem discussões, vivências e experiências para as crianças em torno das questões raciais, obrigatoriamente. E, preferencialmente, envolvendo outros segmentos, uma delas tinha que ter contato com as famílias, para que essa discussão percorresse e fosse para fora também da creche. Enfim, a gente estipulou esses combinados né, e foi muito bacana, primeiro porque essa situação de desafio força a pessoa

também a pensar em possibilidades, e no final das contas, ninguém fez nada estratosférico. Não é isso, mas é trazer, sabe, forçar para que você veja possibilidades dentro do seu cotidiano, e o quanto isso não precisa ser um desafio pedagógico, sabe? Estimular para que isso seja recorrente, para que esteja presente...

**Tereza:** Normalizar isso dentro da rotina.

**Aqualtune:** Mas se a gente não se desafia a isso, a gente não desafia o profissional, não acontece.

**Nã Agontimé:** Não acontece.

**Aqualtune:** Fala a verdade. Sabe o que é a parte que mais gosto? Quando, né, a gente fala sobre racismo, sobre lei, sobre branquitude e negritude. Quando o povo vira o olho. Eu acho que aí a gente atinge o objetivo, sabe? Assim, quando a gente fala assim ó: “hoje, na ROT, nós vamos fazer uma discussão, a gente vai ver um vídeo, não sei, da Sueli Carneiro, vamos fazer uma discussão, cada um vai trazer...” Aí tem gente que já vira o olho. E se tem gente que, se você tá virando o olho é por que precisa, entendeu?

**Tereza:** Ainda precisa.

**Aqualtune:** Então, é nesses incômodos que a gente vai, não precisa ser grandes incômodos, mas nessas provocaçõezinhas que a gente precisa ir forçando sim. Que já está atrasado, né?

**Tereza:** Tá atrasado.

**Aqualtune:** A gente tá, tá em dívida, em débito.

Neste trecho do relato, é possível perceber que há a necessidade de provocar os(as) docentes para a elaboração de contextos e planejamento de práticas pedagógicas que englobem a temática étnico-racial, pois tal como aponta Aqualtune, com a anuência das demais assistentes pedagógicas, se os(as) profissionais não forem “desafiados(as)”, as mudanças em suas práticas não irão acontecer.

O processo de mudança na prática de educadores(as) é possível por meio da reflexão crítica sobre a prática pedagógica, ação-reflexão-ação, o que Freire (2005, 2019) denomina como práxis educativa, fundada no diálogo e que tem como objetivo a transformação da realidade. Para o educador, somente por meio da práxis educativa podemos sair da consciência ingênua para a consciência crítica e, assim, intervir no mundo para transformá-lo. Nas palavras de Freire (2019, p. 93): “práxis, implica a ação e a reflexão dos homens [e das mulheres] sobre o mundo para transformá-lo”.

Em um outro momento de conversa durante o grupo focal, Nã Agontimé relata sobre a falta de registro dos(as) docentes da unidade em que atua como assistente pedagógica em relação à presença de propostas que tragam em seus contextos a

interculturalidade. Ao ser questionada pela pesquisadora se acompanha essas propostas na unidade, afirma que apenas ouve os relatos dos(as) professores(as):

**Nã Agontimé:** Os docentes, às vezes, já fazem isso, e dizem que já fazem, aí, às vezes, você vai procurar e não encontra onde está porque não está sendo documentado. Porque eu falo que já acontece nas práticas, já acontece na vivência, se escuta muito isso, e não está documentado.

**Pesquisadora:** Mas você percebe, presencia essas práticas nas diferentes vivências?

**Nã Agontimé:** Pouco, não muito, mas nas falas, quando você vai para o grupo, questiona, a fala aparece, mas na prática não aparece. Então, precisamos mediar isso, tentar mediar isso, será que acontece? Será que ela está compreendendo, porque, às vezes, elas não querem falar também. Depois que fizemos o Indique [avaliação com indicadores de qualidade], viu-se que muita coisa não acontece mesmo, porque você avalia tudo. Foi o primeiro passo, avaliar a estrutura, avaliar material, eu vi uma diferença no grupo, mas ainda não começou nada. Elas estão assim, é para o próximo ano, não é para agora. Pra você ver como que vai demorar esse processo.

Por conseguinte, quando analisamos os relatos das professoras participantes da pesquisa, no que concerne às culturas afro-brasileiras e africana, à interculturalidade e a ações que tragam as relações raciais como princípio no planejamento, observamos que estas estão expressas em pequenas ações cotidianas. Nas palavras de Dandara:

**Dandara:** Mas eu sempre busquei trazer isso, porque o brincar, a roda, o sentar no chão, andar descalço, é de cultura afro também. Então, eu sempre busquei trazer muito isso para a sala de aula. Mas não sou uma pesquisadora, não tenho bases teóricas tão grandes, mas essa é a minha vida.

Ao incorporarmos os relatos dos grupos focais aos planejamentos compartilhados pelas docentes, notamos que duas delas – Antonieta de Barros e Carolina Maria de Jesus – buscam incluir diferentes culturas nos contextos ofertados aos pequenos e às pequenas de suas turmas, ao passo que as professoras Dandara e Lélia Gonzalez não possuem em seus planejamentos semanais contextos interculturais e de valorização das diferenças.

Figura 5 - Fragmento 2 do planejamento da docente Antonieta

C	D.A.	ATIVIDADES PERMANENTES	INTENCIONALIDADE/OBJETIVOS DO PROFESSOR	EXPERIÊNCIA/ESTRATÉGIA	CONTEXTO: (ESPAÇOS, MATERIAIS, etc)
1	A	Pátio	Proporcionar leitura de história indígena	Oficina de Potaxó revista plástica / Renato Machado jornalista	História impressa sala
2	B	Roda de: conversa, história			
	C	história			
	D	música			
	E				
	F				
	A	Parque de arvore	Proporcionar leitura de história indígena	História de Mariana Chaves agricultora e mestre em agroecologia	Histórias impressas sala
		Roda de: conversa, história e música.			
				Ozelene Kuira, servidora da FUNAI.	

Fonte: Planejamento elaborado pela docente em 2022 e cedido para a pesquisadora.

Figura 6 - Fragmento 3 do planejamento da docente Antonieta

D.A.	ATIVIDADES PERMANENTES	INTENCIONALIDADE/OBJETIVOS DO PROFESSOR	EXPERIÊNCIA/ESTRATÉGIA	CONTEXTO: (ESPAÇOS, MATERIAIS, etc)
A	Quintal	Movimento, danças indígenas	Danças indígenas	sala
B	Roda de conversa, história e música			
C				
D				
E				
F				
	Parque de arvore	Oficina de Argila	Manipulação de modelagem de argila	argila ateliê
	Roda de: conversa, história e conversa			

Fonte: Planejamento elaborado pela docente em 2022 e cedido para a pesquisadora.

Figura 7 - Fragmento 4 do planejamento da docente Antonieta

D.A.	ATIVIDADES PERMANENTES	INTENCIONALIDADE/OBJETIVOS DO PROFESSOR	EXPERIÊNCIA/ESTRATÉGIA	CONTEXTO: (ESPAÇOS, MATERIAIS, etc)	DEVOLUTIVA AP
A	Tanque de arvore	Confecção de cius	Manipulação e modelagem de argila	argila Ateliê	Pão, Mito
B	Roda de conversa história música				
C					levar a proposta da
D					trata dos
E					trabalho.
F					Esperar que
	Parque	Confecção de cius	Manipulação e modelagem de argila	argila Ateliê	as propostas com argila
	Roda de conversa história e música				

Fonte: Planejamento elaborado pela docente em 2022 e cedido para a pesquisadora.

Antonieta, nesta sequência, utiliza a leitura e a contação de histórias, bem como a modelagem e a dança como estratégias para apresentar às crianças a cultura do povo Pataxó. Inicia com a apresentação do conto para, em seguida, explorar a dança indígena e a modelagem com argila. Esta mesma educadora, em seu planejamento, trouxe histórias e rodas de conversa que intentam uma formação positiva do eu, discutidas na presente dissertação sob a categoria “Percepções de docentes e assistentes pedagógicas sobre a formação da identidade e pertencimento racial na criança bem pequena”.

Já em relação ao planejamento semanal da docente Carolina, encontramos a preocupação de ofertar às crianças contos e elementos das culturas africanas e afro-brasileiras, em diferentes momentos da rotina.

Figura 8 - Fragmento 3 do planejamento da docente Carolina

Data	Campos de Experiência	Vivência (proposta principal, descrevendo objetos, local, organização etc)	Intencionalidade (objetivos e foco de observação)
TERÇA	<input checked="" type="checkbox"/> O eu, o outro e o nós	Vídeo da Savana, Madagascar (trabalhando o livro Jambo)	1- Explorar o mundo social e físico por meio de todos os sentidos.  2- Promover contação de histórias que valorizem as culturas afro-brasileira e indígena.
	<input type="checkbox"/> Traços, sons, cores e formas		
	<input checked="" type="checkbox"/> Escuta, fala, pensamento e imaginação		
	<input type="checkbox"/> Corpo, gestos e movimentos		
	<input type="checkbox"/> Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações		

Fonte: Planejamento elaborado pela docente em 2022 e cedido para a pesquisadora.

Figura 9 - Fragmento 4 do planejamento da docente Carolina

Data	Campos de Experiência	Vivência (proposta principal, descrevendo objetos, local, organização etc)	Intencionalidade (objetivos e foco de observação)
SEXTA	<input type="checkbox"/> O eu, o outro e o nós	cultura do livro Chuva de Manga (Utilizar tambors/baldes na cabeça, carregador de bebê)	Promover contação de histórias que valorizem as culturas afro-brasileira e indígena.
	<input type="checkbox"/> Traços, sons, cores e formas		
	<input checked="" type="checkbox"/> Escuta, fala, pensamento e imaginação		
	<input type="checkbox"/> Corpo, gestos e movimentos		
	<input type="checkbox"/> Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações		

Fonte: Planejamento elaborado pela docente em 2022 e cedido para a pesquisadora.



Figura 10 - Fragmento 5 do planejamento da docente Carolina

Campos de Experiência		Vivência (proposta principal, descrevendo objetos, local, organização etc)	Intencionalidade (objetivos e foco de observação)
	O eu, o outro e o nós	<i>Mala da africanidade</i> <i>- Conhecendo aalandasa</i> <i>e folhear livros</i> <i>- História - Com qual pen</i> <i>trado eu sou.</i>	<i>Manusear diferentes potados</i> <i>textuais que tragam as</i> <i>culturas afro-brasileira e</i> <i>indígena permitindo a</i> <i>valorização destas culturas e</i> <i>ampliando o repertório</i> <i>de imagens.</i>
	Traços, sons, cores e formas		
X	Escuta, fala, pensamento e imaginação		
	Corpo, gestos e movimentos		
	Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações		

Fonte: Planejamento elaborado pela docente em 2022 e cedido para a pesquisadora.

Nestes fragmentos do planejamento semanal da professora Carolina Maria de Jesus, encontramos, em diferentes dias da semana, a exploração de contos e de vídeos, cujo intuito era o de valorizar as diferentes culturas e, assim, ampliar o repertório cultural das crianças.

Figura 11 - Fragmento 6 do planejamento da docente Carolina

PLANEJAMENTO SEMANAL DE ___/___/___ a ___/___/___			
Data	Campos de Experiência	Vivência (proposta principal, descrevendo objetos, local, organização etc)	Intencionalidade (objetivos e foco de observação)
05/10/22	X O eu, o outro e o nós	<i>Escolha dos livros para o</i> <i>leitura temática afro-</i> <i>(5 histórias, máximo três</i> <i>crianças por história)</i>	<i>Expressar dúvidas, sensações,</i> <i>preferências, vivências, ideias,</i> <i>contados e sentimentos a dife-</i> <i>rentes parceiros</i>
	Traços, sons, cores e formas		
	Escuta, fala, pensamento e imaginação		
	Corpo, gestos e movimentos		
	Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações		

Fonte: Planejamento elaborado pela docente em 2022 e cedido para a pesquisadora.

Neste último fragmento de planejamento da docente Carolina, observamos a preparação de uma proposta a ser realizada posteriormente junto às crianças. No campo Vivência, a docente escreve que destinou um momento da rotina para escolha do livro que será utilizado na proposta que é nomeada de “leituraço”, especificando que a temática a ser abordada será de contos africanos. Chama-nos atenção a intencionalidade, que neste planejamento é descrita sendo a possibilidade das crianças de expressarem suas dúvidas, sensações e preferências.

A importância de oferecer às crianças diferentes narrativas, dentre estas, contos que tenham a temática africana e afro-brasileira em seus enredos, é expressa por Silva e Santos (2020, p. 665), ao afirmarem que:



Oferecer outras narrativas, de diferentes culturas, pode vir a se constituir em uma ferramenta de luta por um Brasil antirracista, visto que tal diversidade possibilita às crianças desenvolverem uma consciência crítica frente aos discursos que definem que há uma raça/etnia superior a tantas outras.

Ao questionar sobre como as diferentes culturas se fazem presentes nas creches, a pesquisadora obteve, como premissa para esse trabalho com diferentes culturas, a exigência de se conhecer a comunidade em que a escola está inserida, bem como as crianças que utilizam estes espaços e suas famílias. Este foi um dos primeiros apontamentos feitos pelas participantes do grupo focal realizado com as assistentes pedagógicas,

**Luísa:** Eu penso que, para trazer essa cultura para dentro da escola, da creche, dos espaços, o primeiro passo, né, digamos assim, a primeira sensibilização é você conhecer a cultura da comunidade local, ali que você está inserido, então, conhecer a cultura dessas famílias, e isso a gente consegue fazer na caracterização.

**Tereza:** Que é o primeiro passo.

**Luísa:** Só a partir dessa caracterização, dos dados, é que pensamos o faremos.

**Tereza:** Os desdobramentos disso.

**Luísa:** Porque, às vezes, você tem a caracterização, mas acaba sendo um documento por ser, mas não, ele vai ser, deve ser um documento muito rico para nortear.

**Tereza:** Porque o que a gente, na maioria das vezes, vê é assim né, a equipe docente vai, faz a caracterização, e no mesmo instante, assinou. Para onde que ela vai? Prontuário.

**Luísa:** Pronto, acabou.

**Tereza:** E acabou, e aquilo devia ser um documento de busca dela, né? O norteador dela, para ela [professora] realmente.

**Luísa:** Que você entende né, até como que a criança vai se portar, como que vai ser essa adaptação, esse acolhimento, o acolhimento dessa criança. Até como vai ser essa alimentação, o tempo, o que ela ouve em casa, o que ela gosta, vamos fazer um acolhimento aí, e na sua casa, o que predomina lá? É a música infantil? É um samba? É o rock? Então vamos colocar um pouquinho ali dentro da rotina, para ele entender que ele está dentro do espaço que tem essa comunicação, com essa cultura, com essa família, que não é um espaço distante. Então vamos trazer um pouquinho pra cá, algumas coisas para que esse momento seja mais atrativo, mais parceiro.

**Tereza:** É porque, às vezes, você para e pensa, né, a rotina da criança, o que se impõe para essa criança, dentro da creche pode ser completamente diferente do que a realidade dela em casa, né? Então, tem mesmo essa

separação, e aí vai, né, esse trabalho árduo nosso, de tentar enxergar, e não impor. Porque é muito difícil você não impor a sua vontade, a sua verdade né? Você tem que se colocar no lugar e na realidade do outro, o que é difícil, né? É bem difícil. Porque a maioria das práticas que eu vejo, a minha realidade lá de creche é que é muito imposto, o que eu acho que é certo, o que eu acredito, né? Não o que for bom, não o que, na verdade, aquela criança está trazendo pra você, não a realidade dela, né?

Luísa, ao apontar que a caracterização<sup>32</sup> realizada com as famílias é o primeiro passo na construção de contextos interculturais que respeitem as crianças e favoreçam o acolhimento, reflete sobre as contribuições da cultura familiar no ambiente educacional, que de acordo com Barbosa (2007), quanto mais próxima a escola estiver das famílias, maior será a perspectiva de sucesso da criança em sua vida escolar. Porém, tanto nos relatos supratranscritos como nos apontamentos dessa autora, verifica-se que as instituições educacionais seguem desconhecendo as culturas familiares, e, por conseguinte, seguem ignorando as diferenças que se fazem presentes nas salas referências e nos espaços educacionais.

Ainda de acordo com Barbosa (2007, p. 1072):

Quanto mais a escola conseguir apreender os modos singulares de socialização nas famílias, mais ela poderá propor formas de agrupamentos, de propostas e de práticas para a inclusão das crianças e criar processos educacionais que articulem as fronteiras das culturas familiares e das culturas escolares. Promover habilidades de viver em dois mundos, na interculturalidade, sem capitular frente às desigualdades sociais, pode sugerir mudanças na cultura escolar.

Este respeito à cultura do(a) educando(a) se faz presente nos ensinamentos de Freire (1997), configurando-se como premissa necessária ao fazer docente. A aproximação de docentes à realidade das crianças, “ao mundo concreto em que vivem”, é o que torna possível um trabalho pedagógico que vise à superação das desigualdades. Ademais, é inviável um trabalho docente que se realize apenas no contexto teórico, permanecendo distante do contexto concreto dos(as) educandos(as).

O ato de ensinar – e, ao mesmo tempo, aprender – não pode ocorrer de forma mecânica, distante. Sendo assim, os(as) educadores(as):

---

<sup>32</sup> A caracterização é uma entrevista realizada pelas(os) educadoras(es) com mães, pais e/ou outros(as) responsáveis das crianças; é feita assim que a criança é matriculada na creche. Neste momento, é preenchida uma ficha com questões que envolvem o histórico de saúde da criança desde o seu nascimento, bem como de seus hábitos em casa, nível socioeconômico da família, experiências culturais e escolarização dos(as) responsáveis.

Precisam saber o que se passa no mundo das crianças com quem trabalham universo de seus sonhos a linguagem com que se defendem manhosamente da agressividade de seu mundo o que sabem e como sabem independentemente da escola (FREIRE, 1997, p. 98)

Consideramos o ato de ensinar, tal como propõe Freire (1997), como um ato de amorosidade, criatividade e rigorosidade científica. É um ato de querer bem, de estar implicado com a capacidade de brigar pela liberdade de ser e de estar no mundo.

Portanto, faz-se necessário conhecer as diferentes culturas familiares e incentivar a participação das famílias, a fim de que mudanças sociais e na cultura escolar possam ocorrer. Estes apontamentos também podem ser encontrados em diferentes pesquisas que refletem sobre a importância da parceria entre família e escola para que haja o sucesso educacional de crianças negras; autores(as) como Oliveira (2004), Martins (2017), Barbosa (2018) e Santiago (2019b) asseveram que a postura das famílias exerce influência na formação de atitudes positivas ou negativas das crianças, podendo, portanto, ser um apoio para o enfrentamento da discriminação racial ou contribuir na formação de identidades negativas e na falsa hierarquização dentre os grupos sociais.

A parceria entre creche e família foi expressa pelas participantes da presente pesquisa como uma relação permeada por estereótipos. Quando a analisamos pelo prisma das relações étnico-raciais, tanto as professoras quanto as assistentes pedagógicas relataram diferentes contextos em que o preconceito e a discriminação racial se fizeram presentes, ora no trato da creche para com as famílias, quando relataram observar a diferença com que os(as) profissionais abordam as dificuldades apresentadas por famílias negras em relação ao mesmo tratamento dispensado às famílias brancas, ora no preconceito expresso pelas famílias nas experiências ofertadas às crianças, quando foram compartilhadas propostas que tinham como foco as culturas africanas e afro-brasileiras; relatos estes já descritos na categoria de análise anterior. Porém, cabe ressaltar que ações avaliadas como positivas – no que concerne à parceria entre família e escola na construção de identidades negras positivas – também foram relatadas, como aquela expressa pela assistente pedagógica Aqualtune, ao mencionar como conseguiu aproximar as famílias da temática racial.

**Aqaltune:** Mas uma situação que eu vi, que eu achei que, putz, eu acho que a gente acertou em certa medida, assim, é pequena, mas eu acho que vale a pena trazer. A gente expõe a revista, que a gente cria, e a gente faz uma seleção das imagens né? E claro, a gente tem, sim, essa preocupação de trazer o retrato das crianças, especialmente das crianças pretas, que aliás é a maioria da nossa creche, não tem nem porque ser minoria na revista, você via, aí, às vezes, a mãe passa, assim: “você viu a fulana aqui? Nossa, é minha filha, aí que linda!”. E, assim, teve famílias que vão, que foram lá e tiraram fotos, passavam todos os dias e diziam: “olha você, olha você aqui”. E, assim, é um orgulho, um prazer de ver o seu filho ali, sabe, num espaço de destaque, de saber. Assim, eu acho que isso, às vezes, vale mais que uma conversa. Ou então, de dizer assim: “mas que cabelo lindo! O que você faz para cuidar?”. E a família conta com o maior carinho do mundo, sabe, eu acho que isso, às vezes, vale mais do que uma palestra, sabe? E, assim, a gente fez, foi muito legal né, porque teve uma publicação que a gente fez, que foi um compilado, assim, de ações que a gente fez, e teve uma parte da revista que é “Creche indica”, e aí a gente fez sobre cuidados com cabelos crespos, e a gente colocou uma criança com cabelo crespo né, e todo cacheadinho, todo gracinha, assim, e aí a gente colocou ele, o modelo, e todo dia, assim, aí a mãe tirou foto para mostrar no trabalho dela, porque o filho dela estava lá, na revista, nos cuidados com o cabelo crespo. Assim, sabe? Putz, meu, que delícia, que alegria, sabe, de falar pra essa mãe, que, assim, o filho dela é lindo, entendeu, que é modelo, sim, o cabelo dele é lindo, entendeu? É isso aí e está exposto para todo mundo ver.

Aqaltune ressalta a necessidade de compartilhar com as famílias ações que valorizem a identidade e a estética negra, posicionando-a no mesmo patamar de beleza e representatividade que a branca possui, de modo a incentivar toda a comunidade escolar a refletir sobre os diferentes papéis e representações que são atribuídos socialmente às pessoas negras e às não negras.

Bento (2012, p. 111) pontua que necessitamos de imagens positivas acerca de nós mesmos(as) para, desta forma, acreditar “que somos, ao menos em alguma medida, bons”, para que possamos nos relacionar positivamente com nossos corpos e, por consequência, construirmos uma identidade confiante. Aqaltune, ao destacar como positiva a imagem de uma criança negra, ao mesmo tempo em que a elege como modelo de referência no que diz respeito aos cabelos, transmite à família desta criança que suas ações são positivas, são “boas”, o que contribui para o processo de identificação desta criança, com referência a elementos positivos.

Para Moreira e Candau (2003, 2013), promover o combate à discriminação e ao preconceito se faz por meio de uma educação atenta às diferenças e às diversidades culturais, em que o grande desafio está na reformulação das práticas pedagógicas e, portanto, no papel que a(o) professora(o) assume em sua docência.

#### 5.4 O papel do(a) professor(a) e a formação continuada na construção de práticas decoloniais

Ao observarmos as relações que envolvem a oferta de contextos educacionais que respeitem o pertencimento étnico-racial das crianças nos espaços das creches, dois, dentre outros elementos, chamam a atenção, a saber: o primeiro diz respeito à formação continuada, visando à construção dos saberes e fazeres pedagógicos que permitam a reconstrução destes contextos, de forma a incluir todos(as) no processo educacional; e, o segundo, ao papel do(a) professor(a), que aqui relacionamos ao seu posicionamento no combate à discriminação ou a perpetuação de práticas excludentes, desde a creche.

A importância da formação acadêmica é pontuada pelas docentes desde as apresentações realizadas no início do grupo focal:

**Antonieta:** Meu nome é Antonieta. A minha primeira formação é língua portuguesa. E eu estou... depois, além de português, eu também sou formada em pedagogia. Prestei o concurso e comecei primeiro na EJA, depois fui para EMEIEF e depois fiquei 3 anos em outra creche, agora estou na creche Luz. Eu tenho muitas professoras ali, muito experientes. Eu fiz também mestrado em educação, fiz na temática racismo, minha base é o letramento racial crítico, então, o tempo inteiro procuro adequar essa questão dessa temática para educação infantil, entendeu? Sempre trazendo essa... muitas vezes, a gente não encontra o autor. Se vocês forem pesquisar, só tem uma única autora, que é a Keyla Oliveira, que ela vai falar da educação desse processo de letramento racial crítico dentro da educação fundamental, não é na creche. Então, muitas vezes, eu pego o que ela fez e tento adaptar para a educação infantil, entendeu? É nesse sentido, é uma coisa que, eu amo trabalhar tanto na EJA... se fosse para escolher, teria muita dificuldade, porque eu amo a educação infantil e também amo a EJA. Só não sei se ainda tenho saúde. Que o joelho vai arrebentando, enfim. Então, eu não sei se eu tenho saúde para pegar nos próximos anos aí uma turminha de final, mas é uma coisa que eu gosto muito de fazer.

**Dandara:** Eu sou a Dandara, sou professora há 10 anos; na prefeitura, há 8, mas passei também pelo fundamental. Sempre trabalhei em creche. E, apesar de não ser uma pesquisadora na área, eu sou uma professora preta, sou umbandista, então, assim, a minha luta pela igualdade racial sempre foi muito grande, né?

**Lélia:** Sou Lélia. Trabalho... minha primeira formação também é letras. Trabalho há 10 anos no total, de escola; trabalhei 4 anos com ensino médio e gostei bastante. Aí tive a oportunidade de ir para a educação infantil. Comecei em Ribeirão Pires, na creche; saí do ensino médio. Fiquei meio desesperada e falei: “meu Deus, do 80 para o 8”, assim. E aí cheguei na creche, me apaixonei pelas crianças, por todo aquele contexto que é muito mágico. Eu falo que trabalhar com eles é uma coisa assim, surreal. Eu gosto muito também da temática. Sinto muito que a gente tenha, assim, que

ela ande a passos muito lentos, porque a gente não encontra... É muito difícil você encontrar pessoas que incentivem a gente a trabalhar com a questão étnico-racial. E, assim, é fundamental [...] também não tenho uma base teórica assim suficiente pra dizer... Não tenho... Às vezes, a gente fala: “não tenho muito lugar de fala”, mas a gente tenta fazer do jeito que a gente pode e buscando pessoas que possam ajudar também, sempre na frente aí, mostrando os melhores caminhos, colegas de trabalho, então, é muito bom. É isso.

**Carolina:** Eu sou Carolina, trabalho na rede de Santo André desde 2013. Trabalhei no fundamental apenas um ano na rede; o restante em creche. Trabalho em outra rede no ensino fundamental, atualmente, em sala de leitura. Eu acho que o tema, ele é extremamente importante desde a creche, se a gente considerar essa formação integral inicial do ser humano. Então, eu tenho buscado, a partir do meu lugar, primeiro do meu lugar de fala. No lugar de fala que eu descobri já na educação, enquanto educadora; antes disso, não me percebia da mesma forma. Percebia-se negra, porque é impossível não se perceber negro nessa sociedade, mas não pelo lugar de fala, pelo lugar de sujeito. A gente se percebe negro enquanto submisso, enquanto subalterno na sociedade. Enquanto educadora, fui me percebendo um sujeito diferente nessa sociedade. A partir daí, comecei a perceber a importância de me formar, de me reformar, de me reconstruir para, desde a educação infantil, conseguir ir despertando tanto nas crianças como nas famílias, que eu acho que é importante a gente trabalhar também sempre com as famílias ligadas a essa valorização, esse perceber-se enquanto sujeito. Enquanto sujeito negro, enquanto sujeito humano, enquanto sujeito de direito, de valores, de qualidades.

A professora Antonieta, ao se apresentar, salienta sua formação como ponto importante para o seu fazer docente envolvendo a temática das relações étnico-raciais no planejamento com as crianças. Ademais, acredita que, mesmo tendo pesquisado sobre este assunto, não possui bases teóricas que conversem sobre as infâncias, de modo que busca adaptar suas ações a partir da autora que possui como referência. Seu relato também salienta a importância das trocas de experiência que são realizadas entre ela e os(as) docentes em sua unidade de atuação; sua fala desperta nas outras participantes uma autoanálise acerca de suas formações pedagógicas e sobre a contribuição destas nas ações realizadas com as crianças bem pequenas.

Carolina também realiza uma importante reflexão acerca de sua formação acadêmica e sobre seu pertencimento enquanto negra. Salienta o perceber-se negra em dois momentos distintos de sua trajetória pessoal, quais sejam: primeiramente, ela se reconhece negra, submissa, em uma sociedade marcada pela discriminação; e, em um segundo momento, ela se reconhece enquanto negra e educadora, que precisa formar-se constantemente para poder atuar na Educação Infantil, construindo contextos e oportunizando situações para que as crianças negras e suas famílias, com as quais atua, percebam-se enquanto sujeitos de direito. O relato

da professora exemplifica a face transformadora que a educação pode exercer na construção de identidades negras potentes, quando esta possibilita que haja a autonomia do pensamento, o tornar-se independente, crítico(a) e reflexivo(a) no que se refere às desigualdades (FREIRE, 2019).

Todas as docentes participantes do grupo focal possuem formação, em nível superior, em pedagogia, sendo que três delas apresentam uma segunda graduação. No que tange à continuidade de suas formações, as quatro docentes possuem curso de pós-graduação em nível de especialização e apenas uma possui pós-graduação *stricto sensu*. Porém, o que chama a atenção são os relatos de duas docentes, Lélia e Dandara, ao afirmarem que mesmo não tendo formação específica para o trabalho com a temática, suas experiências pessoais ou o apoio de outras docentes constituem ferramentas-base para o seu fazer pedagógico, o que aponta para uma formação inicial deficitária no que diz respeito a esta temática.

A formação docente é discutida por Saraiva (2009) ao pesquisar duas formações continuadas ocorridas no município de Santo André, as quais envolvem a temática das relações étnico-raciais. De acordo com essa autora, a formação de educadores(as) para o combate ao racismo e à discriminação não deve ocorrer apenas no nível inicial, ou seja, no da graduação, pois é de “extrema importância a construção de políticas de formação continuada de professores atentas para as relações étnico-raciais, em favor da construção de uma sociedade mais justa” (SARAIVA, 2009, p. 31).

A autora indica os espaços educacionais, principalmente das instituições de Educação Infantil, como ambientes privilegiados para a formação continuada de suas(seus) educadoras(es) no que tange às relações étnico-raciais, pois a formação continuada nesses espaços permite a troca de experiências sobre o fazer pedagógico entre professores(as), privilegiando, deste modo, as singularidades que emergem do próprio contexto educacional, bem como propondo que todas(as) as(os) envolvidas(os) façam parte da construção deste conhecimento.

Cabe ressaltar que a pesquisa de Saraiva (2009) se dá logo após duas formações de grande importância terem ocorrido no município de Santo André, sendo essas: “Gênero e Raça”, em 2005, e “A cor da Cultura”, em 2006, que em sua organização previam que a formação continuada ocorreria prioritariamente nos espaços educacionais, nos momentos de Reunião Pedagógica Semanal. Essa organização intentou, por meio do processo de multiplicação, a participação de

todos(as) os(as) educadores(as), em ambas as formações ofertadas, o que foi considerada por Saraiva (2009) uma formação deficiente, pois nem sempre o(a) profissional que participou da formação específica como representante conseguia efetivamente multiplicar para os(as) demais colegas o conhecimento adquirido.

Ainda no que se refere à importância da formação docente, as assistentes pedagógicas, ao serem questionadas pela pesquisadora sobre como valorizar as diferenças presentes nos espaços da creche, destacaram a formação continuada crítica como um caminho a ser percorrido.

**Pesquisadora:** E como que a gente pode trazer essas diferenças para dentro da creche, ou como que a gente pode ressaltá-las pensando nos nossos pequenos e pequenas? Pois como vocês estão trazendo, as crianças estão ali, elas dizem quem são elas, e a gente tem a possibilidade de mapear essas diferenças, a partir daí, como trabalhá-las?

**Nã Agontimé:** É, com planejamento dos professores, eu acho que eles até já sabem da preocupação de trabalhar isso, acho que já se pensa numa atuação, precisa pensar sobre aquelas crianças, daquelas famílias, então, colocar sobre essa cultura e entender o seu grupo e possibilitar que eles falem, que eles vivenciem, acho que é pelo planejamento docente. Acho que eles precisam entender, precisam ter essa compreensão, para eles fazerem, se eles não têm essa compreensão (os professores), eles vão seguindo qualquer proposta.

**Aqaltune:** Mas eu acho que antes de fazer, antes de chegar nessa parte prática, penso que é primordial que a gente se questione, porque a gente, essa questão de trabalho com a diversidade, com as questões sociais, enfim, né? Quando a gente fala em trazer os diversos, a gente precisa reconhecer o diverso e a importância desse diverso. E não é natural né, eu acho que não é algo dado, então, para gente chegar num ponto em que o professor, a professora traga dentro do seu planejamento outras narrativas né, outros discursos, a gente precisa primeiro saber que isso é importante, né? Eu acho que um dos desafios, assim, de formação, é isso, é esse trabalho de desconstrução nosso, de centralidade da cultura branca europeia né? Assim, é importante a gente trazer outras narrativas e a nossa não é mais importante, e aí, sair desse lugar, eu acho que é o mais difícil, porque requer não só um trabalho pedagógico como um trabalho de formação individual do profissional, e que também está para além das possibilidades da gestão né? Assim, eu acho que tem o nosso trabalho de incentivo de diálogo, de dizer: “olha, vamos questionar isso aqui? Será que a nossa forma de existir é a única que existe? Será que a gente não está negligenciando, cerceando e negando acesso a conhecimentos que a criança precisa ter e que faz parte dela?”. E é difícil, eu acho que esse, essa brecha entre é o, é o...

**Tereza:** O processo formativo.

**Aqaltune:** É esse processo formativo, mas essa conscientização que tem que haver é o maior desafio.

**Luísa:** É o afetar, né?



**Aqualtune:** Porque você tem que desconstruir também a história do educador. Desconstruir a história não, mas desconstruir muitas crenças cristalizadas, refeitas e não é fácil.

**Luísa:** E esse educador, educadora precisa estar aberto pra ser afetado, para refletir e ter postura de “poxa, vou mudar minha prática”.

**Tereza:** É o que a gente estava falando ontem né? A reflexão, a autorreflexão é um exercício bem difícil, né, bem difícil. E, assim, a pessoa precisa realmente estar aberta para isso, porque senão ela vai continuar naquela zona de conforto dela, de que todo ano deu certo, deu certo comigo, vai continuar dando certo, e ela não vai sair disso.

Aqualtune aponta a necessidade de uma formação crítica que coloque em evidência a importância do rompimento com os padrões culturais europeus, que traga em seus contextos outras narrativas a serem conhecidas pelos(as) educadores(as), que (os)as façam questionar seus hábitos e crenças. Essa formação a que Aqualtune se refere pode ser encontrada nos pressupostos de Paulo Freire (2005, 2019), que enfatiza a educação enquanto prática crítica, dialógica, que liberta e permite ao sujeito agir e refletir sobre o mundo no qual está inserido. Para esse autor, é preciso pensar em uma educação que não admita a reprodução dos padrões sociais, a marginalização ou quaisquer formas de discriminação e preconceito, pois estas atitudes são contra uma educação que se pretenda democrática e realmente inclusiva.

Destarte, é preciso conceber uma formação docente que desperte nos(as) educadores(as) a consciência crítica em virtude de uma prática libertadora que, por meio de uma reflexão constante, lute pela transformação social e questione os padrões vigentes. Isso porque será por meio desta que professores(as) terão condições de construir contextos por meio dos quais possam “direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-raciais, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes e palavras preconceituosas” (BRASIL, 2004, p. 17).

No entanto, nos relatos apresentados pelas assistentes pedagógicas, há outra dimensão apontada a ser levada em consideração, qual seja: o papel do(a) professor(a) no reconhecimento das diferenças. Pois tal como as participantes salientam, é preciso questionar se os fazeres desenvolvidos na creche estão cerceando ou valorizando as diferentes identidades presentes nestes espaços.

Esse mesmo apontamento surge em outro relato:

**Aqaltune:** Eu estava aqui desenhando né, eu acho que a gente se esquece, a gente né, eu digo, assim, coletivo da educação. Eu acho que a gente esquece que a gente também está inserido no contexto, né? E aí a gente vivencia um momento histórico de muitas mudanças, de a gente ouvir e perceber críticas, discursos, movimentos que nos questionam a respeito das culturas afro-brasileira e africana, não só dentro da escola, mas assim em diversos espaços, e o quanto que a gente pega pra gente, sabe? Porque, assim, a creche, ela está lá, ela está situada nessa sociedade que está questionando diariamente, e por que, que a gente acha que não é pra gente ouvir isso né? E aí as crianças estão inseridas nessa mesma sociedade, e a gente ignora as pautas, as discussões que estão acontecendo diariamente, seja em relação, por exemplo, à democracia, seja em relação às questões raciais, seja em relação às questões de gênero, e a gente não discute, e a gente tem mais um compromisso firmado com aqueles saberes europeus ali, que embasam o nosso trabalho, e que só dizem pra gente do saber fazer e não questiona. Então, quando a Tereza fala assim, aí eles sabem tudo, mas será que a gente já se apropriou dessas discussões novas? Novas não né, que já são muito é... mas será que a gente já se apropriou disso? Será que a gente percebe a importância disso? Será que não está na hora de a gente questionar esse nosso perfil de educadores, de como a gente faz e sobre o que que a gente fala, sabe? Porque eu não sei, para mim, eu sinto que é ignorar as pautas sabe? Ignorar o que está acontecendo no mundo e continuar falando de cor, de forma, de letra, então, assim, a gente fala: “ah, estamos inseridos”. Mas a gente também não se vê inserido né, então, você entra no Instagram, bom, pelo menos é isso que eu vejo no meu *feed*, ah não, por que tem tal perfil falando sobre referências, sobre uma identidade negra positiva, sobre cabelo, sobre histórias, sobre religiões de matrizes africanas e aí você simplesmente rola e isso não te afeta, não faz parte, sabe? Não te faz falar: “nossa, eu acho que eu preciso talvez pensar um pouquinho mais a respeito, ou ter novas referências, ou então buscar por mais leituras, ou questionar os autores que eu trabalho, ou os atores e atrizes que eu consumo, o material que eu uso, os livros e os brinquedos”. Assim, eu acho que a gente está tão desassociado dessa realidade.

**Luísa:** Mas eu ainda tenho esse olhar positivo, porque quando lembro lá atrás, não tinha, não tinham bonecas pretas, não tinha, não existia, quando você ia brincar, eram só bonequinhas brancas, quando tinha alguma comemoração, não se pensava em outras culturas, era aquilo né, que estava estabelecido. Então, assim, hoje nós estamos caminhando, nós estamos caminhando naquele passo tímido, mas nós estamos. Só precisa olhar para isso ó, temos a lei, está aí, o documento está aí, nós precisamos garantir, é pauta, é urgente, ó, precisamos mudar, e não é novo.

**Tereza:** É, exatamente, não é novo.

**Aqaltune:** não é novo.

Observa-se, pelas palavras das assistentes pedagógicas, um certo distanciamento do coletivo de professoras, bem como uma indiferença frente a importância da temática. Mesmo quando Luísa explicita os avanços que percebeu nos fazeres dos(as) professores(as), com relação à materialidade ofertada às crianças, ela deixa evidente que estes avanços são mínimos, e que compreende a urgência em implementar ações na creche que visem a uma educação nas e para as relações étnico-raciais.

Esse distanciamento frente a temática das relações raciais é discutido por Cavalleiro (2001, 2003), que ao elucidar o “silêncio” dos(as) profissionais que lidam diretamente com as crianças, conclui que tal silêncio corrobora a manutenção do racismo e do preconceito.

As pesquisas de Martins (2017), Barbosa (2018) e Santiago (2014, 2019b) também evidenciam esse silenciamento por parte dos(as) educadores(as).

Barbosa (2018), ao retratar os ambientes educacionais da creche, bem como as relações que nela são estabelecidas, aponta que, mesmo reconhecendo a importância da temática, nem todos(as) os(as) professores(as) sentem a necessidade de trabalhá-la com sua turma. Em uma de suas passagens na unidade, presencia uma criança brincando sozinha, afastada do grupo, e ao conversar com a professora responsável, esta explica que as crianças a discriminam não só por sua “cor”, mas também por sua realidade social; ao mesmo tempo, não presenciou qualquer tipo intervenção.

Neste sentido, entende-se como primordial o reconhecimento do papel dos(as) professores(as) na construção de contextos em que as crianças possam aprender sobre o respeito às diferenças, sendo que nesta fase de seu desenvolvimento, elas estão em processo de formação de suas identidades, e nós, educadores(as) precisamos atentar-nos aos sinais enviados pelos(as) pequenos(as), a fim de não nos silenciarmos perante a reprodução do racismo e da discriminação.

Tendo como foco o papel do(a) docente na construção de novos contextos, e diante do relato realizado pela assistente pedagógica Luísa sobre os poucos avanços no que tange à presença da temática na creche, a pesquisadora questiona acerca do que impede as mudanças de práticas e o avanço da temática das relações étnico-raciais na creche.

**Pesquisadora:** Ok, pensando aí nesse passo a passo, o que vocês acham que barra esse avanço? Ao pensar nesta teoria que ainda não está conectada com a prática, o que impede esse passo largo dentro da creche, quando pensamos nos contextos com os pequenos e pequenas de zero a três anos?

**Tereza:** Eu acho que a insegurança, elas... é aquela coisa da zona de conforto, eu trabalho bem isso, eu sigo trabalhando isso, e pra eu mudar, e se eu mudar e der errado né? Eu acho que a insegurança desse primeiro passo. A gente coloca, a gente mostra todas essas mudanças, até baseado no que a Luísa falou, a gente traz as discussões, as nossas pautadas baseadas no documento curricular, nas leis, eu falo, assim, da minha experiência, desde o começo do ano, eu bato bastante nisso, que tem que ser assim ó, essa documentação tem que estar ali, ser o nosso livro de

cabeceira. O seu planejamento tem que estar ali, baseado nessa documentação, e ali tem, se a gente procurar tem, tem tudo, tudo.

**Pesquisadora:** A qual documento, ou documentos você se refere?

**Tereza:** Aos critérios, ao documento curricular, aos parâmetros, às diretrizes, eu foquei nesses quatro documentos, na nossa unidade. E, às vezes, até saindo um pouquinho, eu tive muito problema em relação à inserção, acolhimento, que não sabia como fazer, mas se você for buscar nessa documentação, ela te dá um norte em relação a isso.

**Aqaltune:** Mas aí, Tereza, estava pensando aqui sobre os impedimentos, considerando que boa parte do impedimento é nós, somos nós, é a nossa presença. Acho que tem a questão da insegurança sim, mas acho que isso está muito ligado ao repertório, aos nossos saberes, tem a questão do preconceito.

**Tereza:** Sim.

**Aqaltune:** Porque, muitas vezes, a gente vai discutir e as pessoas viram olho, isso significa que existe um racismo estrutural.

**Tereza:** Existe.

**Aqaltune:** E existe uma negação da temática né? E tem uma questão que perpassa por tudo isso que são os valores, e que, são esses nossos valores. E também tem a questão de uma rede em que estamos inseridas, a gente trabalha em função de uma rede que nos orienta, que também tem que se rever nos seus valores, porque para se falar sobre racismo, sobre práticas antirracistas, falar sobre identidade, construção de uma identidade das nossas crianças, positiva, também perpassa um questionamento de valores. Enfim, formação e prioridade com um compromisso maior, é isso, você se comprometer com algumas mudanças que precisam ser feitas, enquanto sociedade, tem a parte que é nossa, tem a parte que é do todo, e tem as famílias também, que tal talvez estejam em outro momento de discussão.

Três fatores são apontados pelas assistentes pedagógicas no que diz respeito ao avanço da temática das relações étnico-raciais, a saber: a insegurança dos(as) educadores(as), que Tereza denomina como não querer “sair de zona de conforto”, e que Aqaltune atribui à falta de repertório; a negação da temática por parte dos(as) educadores; e, novamente, a postura e o compromisso do(a) professor(a).

Ao focarmos na especificidade da insegurança, sendo esta, na visão de Aqaltune, a falta repertório, podemos atrelar esta causa a uma formação deficitária no que concerne às relações étnico-raciais, formação esta que pode ser inicial ou continuada, que vem sendo apontada nos relatos anteriores. Esta formação deficitária pode ser explicada pelo esvaziamento no que se refere à importância das relações étnico-raciais nos currículos de formação de professores(as) (SILVA; SANTOS, 2022).

Na perspectiva de Silva e Santos (2022), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BRASIL, 2019), ao apresentarem a temática das relações étnico-raciais sob o prisma da diversidade – e não da diferença –, abrem a possibilidade do risco de delimitar a discussão a uma simples aceitação destas, sem nos apropriarmos das relações existentes entre diversidade, o direito à diferença e às desigualdades existentes.

A esse respeito, Rodrigues e Abramowicz (2013, p. 18) aduzem que, ao situarmos a diferença no campo das diversidades culturais, estaremos negando as desigualdades, pois o que denominamos social se difere das questões econômicas, portanto, “colocar a diversidade no plano do social é uma maneira de inventar toda uma economia social que possibilita recortar a distinção entre ricos e pobres, de maneira a não confundir com a desigualdade”. Sob esta perspectiva, ao tratarmos a diversidade desassociada da desigualdade, frustraremos a discussão sobre a diferença, pois “o diverso contém em si a ideia de identidades que se relacionam, compõe-se e toleram-se, como se fosse possível estabelecer diálogos igualitários sem as hierarquias de poder/saber” (RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2013, p. 18).

Ao assumirmos, no âmbito educacional, a diversidade ao invés da diferença, aceitaremos a tolerância enquanto premissa e, por consequência, evitar polêmicas e questionamentos será uma opção individual, comprometendo a criticidade dos(as) educadores(as) e o seu comprometimento com as mudanças necessárias. Neste sentido, acabamos por reforçar como uma opção válida o silenciamento dos(as) profissionais que lidam diretamente com as crianças, salientando a produção social do outro enquanto inexistente (ARROYO, 2014).

Neste cenário, faz-se primordial elencarmos, desde a creche, a diferença como um elemento constitutivo do processo educativo, a fim de que possamos compreendê-la como um direito – e não um marcador social da desigualdade, reconhecendo que nós e os(as) outros(as) somos produtos da diferença, uma vez que identidade e diferença são inseparáveis (SILVA, 2014), ou seja, o direito à diferença deve ser reconhecido como direito à singularidade e reconhecimento deste outro(a) enquanto sujeito.

Ainda no que tange à postura dos(as) profissionais que lidam diretamente com as crianças, Aqualtune faz a seguinte denúncia:

**Aqaltune:** Mas é um é um privilégio danado dizer não, né? No começo do ano, a gente começou a conversar, na verdade, desde o ano passado a gente está avaliando a necessidade de fazer mais, e aí a gente pegou as caracterizações, foi conversando mais, e aí a gente tem também os indicadores do quanto homens pretos morrem. E, assim, eu digo que é um privilégio, porque são os pais das nossas crianças que morrem, é um dos países mais violentos, e homens, diariamente, digo homens num recorte, mas que são as famílias das nossas crianças, entendeu? E aí, depois, a gente fala assim: “Ai, essa família é desestruturada, ai, porque a família...”. Mas a gente não faz a ligação de uma coisa com a outra, a gente não está falando de dados da Noruega, dados de um país distante, que a gente não conhece, entendeu? Parece que a gente não tem noção da gravidade do problema. Eu vejo assim, é fácil quando não é você. Entende? Eu acho que é um privilégio muito fofo. Assim: “ai, eu não quero trabalhar sobre isso, tá?!”. Mas, assim, é sobre vida, morte, sobrevivência, a qualidade de vida, acesso de garantia de direitos da sua criança.

**Tereza:** Dentro da sua sala.

**Aqaltune:** Da sua sala, sabe? A gente não está falando de outras pessoas, entende? Isso me deixa, assim, muito, muito chateada, porque a gente não está falando de outras pessoas. A gente está falando da gente, e do que a gente faz a respeito, então, assim, uma das coisas que eu aprendi, um dos argumentos que eu venho aprendendo é: se você não quer fazer por você, não tem problema, mas faça pensando na garantia de direitos da criança que está na sua responsabilidade. Você está negando o direito da criança de se expressar, de conhecer outras culturas, de reivindicar o espaço da sua cultura, da sua existência, de entender desse processo de identidade. Tudo bem, você não quer fazer por você, não faz, mas você tem um compromisso para garantia de direitos da sua criança que está ali, na sua mão, que você tem uma responsabilidade.

**Tereza:** E atribuições.

**Aqaltune:** Você pode não gostar, pode não querer, mas é a vida, a sobrevivência dessas crianças, que vão crescer e que vão ser esses homens que vão morrer ou essas mulheres que vão ter menos oportunidades, que vão ter condições de vida muito mais difícil do que a nossa branca. Isso me revolta, assim, me deixa doída.

Aqaltune, ao relatar que o trabalho com a temática das relações étnico-raciais se situa no campo das escolhas pedagógicas, podendo ou não ser realizado, frisa que a negativa dos(as) docentes deve ser considerada como um cerceamento dos direitos da criança negra a um ambiente que favoreça a construção de uma identidade positiva, direito este previsto nas DCNERER (BRASIL, 2004, p. 11), que declaram:

A demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da Lei 10.639/2003, que alterou a Lei 9.394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas. Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros

grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros. Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino.

Dessa maneira, não basta, portanto, apenas reconhecer as diferenças que habitam os espaços das creches, é preciso reconhecer efetivamente o direito às diferenças identitárias de meninos e meninas que habitam estes espaços.

Tal como salienta Silva Jr. (2012), o combate à violação dos direitos das crianças, expressos no ECA (BRASIL, 1990), ou seja, de serem respeitadas pelos(as) educadores(as) e de terem suas identidades valorizadas, requer, para além de intervenções pontuais, uma postura proativa, propositiva e uma obrigação positiva de toda a comunidade educacional – e não somente de seus(suas) educadores(as).

Neste sentido, ao questionarmos as docentes acerca de qual seu papel no desenvolvimento das relações étnico-raciais nos espaços da creche, obtivemos as seguintes respostas:

**Carolina:** [realizando a leitura da filipeta para, em seguida, responder] “No que se refere às questões étnico-raciais, o papel da professora e do professor é...”, acho que de ampliar... Acho que é de possibilitar às crianças, aos alunos, a perceberem, a se valorizarem, a perceberem que eles são respeitados, a adversidade, o espaço do outro, o direito do outro, a enxergar o outro além de si mesmo, com toda essa amplitude, toda essa diversidade. E acho que, antes de tudo, é formar-se e reformar-se, continuamente. Porque como na sua pergunta, “não me sinto preparado”. Então, normalmente, o pessoal fala: “ah, mas eu não estou preparado para isso. A gente não está preparado, a gente precisa se formar enquanto pessoa”, porque o curso não forma a gente enquanto pessoa, forma a gente enquanto intelecto. Então, para trabalhar questões que envolvem o outro, o humano, eu acho que é mais do que uma formação, um curso; é uma resignificação constante enquanto ser humano.

**Antonietta:** A enxergar o outro como pessoa, antes de tudo.

**Carolina:** É. Então, a gente precisa fazer essa resignificação primeiro, enquanto humano, para conseguir fazer isso enquanto professor, assim.

No que tange ao papel das assistentes pedagógicas, trabalhar as relações étnico-raciais na creche é:

**Tereza:** É um desafio, né? Porque nós temos, é, uma parte, que eu falo em nível rende né, nós temos uma parte desse grupo de educadoras que ainda pensa que não é preciso trabalhar, não dão importância pra isso. Então, é bem desafiador, você chegar nesse indivíduo, nesse indivíduo, e sensibilizar ele, mas não, eu acho que não é sensibilizar, porque se você sensibiliza uma pessoa, parece que fica como opção dela, e não é, isso não é uma opção, então, não acho que é sensibilizar, mas assim, é bem difícil chegar nessa pessoa, você, realmente, é tirar ela desse lugar, de que não acha necessário, né? Você está lidando com, com a ideologia dessa pessoa né, com a lógica dessa pessoa, então, e... a gente aqui, no papel da gestão, da formação, é bem difícil você ouvir o “não acho necessário”. Essa barreira é muito, muito difícil pra gente. E, e assim, na minha construção como AP, muito mais difícil pra mim ainda, de conseguir romper essa barreira, então, é bem desafiador. Não que não exista ações, cada uma aqui contou um pouquinho, e eu entendo que há dois anos atrás esse pouquinho que a gente está contando não existia, né? Ou existia, mas bem mais é, é... Desafiador mesmo, porque você está lidando com a concepção e a construção dessa pessoa, que vem desde quando ela nasceu, né? Então, é bem desafiador, mas é muito necessário, a gente precisa disso, a gente não pode desistir desse desafio diário, que eu entendo que é um desafio diário. A gente não pode desistir, para que isso aconteça, e tem que acontecer, tem que acontecer, mas é bem desafiante.

**Nã Agontimé:** Mas acho que o que você falou, Tereza, eu acho quando a gente pensa que a criança é um sujeito de direito, que quando temos que ter de cabeceira os documentos, a legislação, o que tem que ser feito, muda um pouco, quando a gente tem que falar, é para acontecer por causa disso, disso e disso, continuando o que você estava falando.

**Luiza:** É, uma pauta necessária, urgente, só que, às vezes, nos esbarramos na falta de apropriação, no: “eu não tenho propriedade pra falar, que, eu não estou no lugar de fala, eu não tenho o embasamento necessário, fundamentação”. Por vezes, eu penso que nós, com essa responsabilidade de formadores que somos, penso que, é... falta. Não que nós não busquemos, mas em nível de rede, pensando em nível de rede, falta formação, falta incentivo.

**Todas:** É, é.

**Aqaltune:** Eu acho que trabalhar as questões raciais na creche é uma necessidade, é uma questão de garantia de direitos, é uma questão de respeito, de compromisso, e aí você falou né, desse lugar de fala né, e é complicado assim, eu acho que é muito complicado, é realmente fazer um trabalho de qualidade. Há uns anos, eu estava em sala, e aí eu queria falar, fazer um trabalho em torno disso, né? E eu confesso que, assim, errei muito né, e aí, um belo dia, eu me sentei com meu AIE pra conversar, e eu estava pesquisando muito sobre essas questões raciais, porque putz, é zoadado a gente falar de uma coisa que a gente não sabe, que a gente, e assim, é um território que a gente precisa pisar em ovos, sabe? Porque a gente tem uma história, um movimento negro que é extremamente atuante, extremamente, sabe? Então, assim, a gente precisa pensar um pouco antes de falar sobre aquilo que a gente não tem propriedade. Aí, ele me falou uma coisa, assim, foi fundamental, ele também é preto, uma pessoa sensacional, o fulano, e ele falou: “Ah, prô, mas é melhor, você não acha que é melhor você tentar e fazer com erro, com equívoco, do que você não fazer nada? Por que, assim, ano que vem você pode fazer de novo, se ver errada e melhorar”. Então, eu acho, que também esse trabalho com as questões raciais, nesse meu lugar que ocupo, é também de tentativa e erro, e de busca por uma autoformação, pelo acerto, sabe? Então, eu acho que a gente vai cometer



erros sim, e esse medo de errar é muito grande, nosso, né? Só que a gente precisa caminhar, a gente precisa. E, então, na época, eu fiz um trabalho com base naquele livro “Menina bonita”, hoje eu já não escolheria, hoje tem muito mais livros muito melhores pra fazer essa discussão, mas foi esse o passo inicial. Hoje, eu olho pra trás, vejo que poderia ter feito diferente, poderia ter levado de outra forma, mas não deixei de falar naquela ocasião, entendeu? A gente não pode ser omissa, sabe? Eu acho que entre erros e acertos, a gente precisa fazer.

Todas as participantes – docentes e assistentes pedagógicas – declararam a importância do envolvimento de todos(as) da comunidade escolar para que ocorram as mudanças das práticas e a efetivação do direito das crianças na constituição de uma identidade positiva.

Docentes se reconhecem enquanto mediadoras deste processo, ao mesmo tempo em que declaram que nem sempre possuem o apoio de suas equipes diretivas, tal como podemos constatar nos relatos apresentados nas categorias anteriores. Assistentes pedagógicas apontam seu apoio às formações que realizam com as docentes como sendo primordiais para esta mudança, porém, sinalizam como um grande desafio a falta de interesse por parte dos(as) docentes que acompanham em suas creches.

Tanto as docentes quanto as assistentes pedagógicas são educadoras que se relacionam com as crianças e contribuem de forma direta nos processos de constituição de suas identidades, e, portanto, seus saberes e fazeres precisam ser direcionados por um pensar certo (FREIRE, 2005), que articule suas ações a práticas educativas que repudiem toda e qualquer forma de discriminação.

Este pensar certo exige dos(as)educadores(as) a capacidade de corporificar o “fazer certo”, de tal modo que não haja distância entre seu discurso e sua prática; portanto, este pensar certo e fazer certo constituem premissas para a construção de contextos que permitam às crianças a estarem no mundo e com o mundo como sujeitos históricos que são e, dessa forma, poderem intervir (FREIRE, 2005).

A importância do envolvimento de todos(as) da instituição educacional na construção de contextos antirracista é expressa nas pesquisas de Saraiva (2009) e de Martins (2017). Para Saraiva (2009), a presença da temática das relações étnico-raciais nas creches depende de três fatores, quais sejam: conscientização e sensibilização do(a) professor(a); estímulo da equipe gestora; e a adoção de uma política pública permanente por parte da Secretaria de educação. Neste sentido, a junção concreta destes fatores pode, com efeito, contribuir de forma significativa

para que o trabalho com a temática das relações étnico-raciais não seja um modismo passageiro, mas um trabalho consistente e presente nas instituições educativas.

Martins (2017), corroborando este pensamento, certifica a necessidade de problematizarmos as práticas pedagógicas por meio de um olhar crítico sobre a reprodução ou superação do racismo e branqueamento nos diferentes espaços de formação e discussão que as instituições possuem. Pois, nas palavras dessa pesquisadora: “falar sobre o tema ajudou na reflexão e percepção sobre as práticas. Algumas dessas educadoras chegaram a mudar de opinião” (MARTINS, 2017, p. 170).

Logo, a necessidade do diálogo, enquanto estratégia (formação por meio do diálogo, trocas de experiências, necessidade de diálogos entre as diferentes culturas), fez-se presente em todos os apontamentos durante a realização do grupo focal, tanto nas palavras das docentes quanto das assistentes pedagógicas.

Como nos ensina Freire (2019, p. 109, grifos do autor):

O diálogo é este encontro dos homens [e das mulheres], mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu e tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a *pronúncia* do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados neste direito. É preciso primeiro que os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue. Se é dizendo a palavra com que, *pronunciando* o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como o caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. É se, ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se há um ato de depositar ideias de um sujeito no outro nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Assim, tal como esse educador e autor, entendemos que a educação deve contribuir para a transformação social, e no que tange às relações étnico-raciais, colaborar para que a ação educativa supere a prática de dominação que desumaniza, desde bem pequenas, as crianças negras.

## **6 UMA CRECHE PARA TODOS E TODAS: CONSTRUINDO PRÁTICAS ANTIRRACISTAS**

A inserção das culturas africanas e afro-brasileira no cotidiano educacional – determinada, inicialmente, pela Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), que em 2023 completa vinte anos – é uma das grandes conquistas do Movimento Negro e de diferentes segmentos sociais que intentam o combate às desigualdades sociais no Brasil.

Publicações como o Parecer 03/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2006) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) reforçam a necessidade de se trabalhar esta temática por toda a Educação Básica, desde a creche. No entanto, tal como foi possível evidenciar nesta pesquisa, e em outras apresentadas ao longo desta dissertação, apenas a determinação legal não se mostrou suficiente, é preciso que esta temática ganhe vida nos espaços das creches.

A necessidade de se repensar os saberes e fazeres de educadores(as) e gestores(as) da creche fez-se presente nos resultados desta investigação. Todas as participantes da pesquisa pontuaram a urgente necessidade de diálogos formativos em suas unidades educacionais, bem como em toda a rede de ensino do município de Santo André, envolvendo a temática das relações étnico-raciais, suas especificidades e princípios a serem considerados em seus planejamentos na construção de contextos que não só apresentem as diferentes culturas, mas que também celebrem estas diferenças existentes na sociedade. Algumas das participantes relataram dificuldade de pôr em prática ações que tenham como princípio a equidade, expressando suas incertezas e classificando suas práticas como sendo um processo de tentativas, erros, pesquisas e pequenos acertos.

Em face das necessidades, anseios e sugestões das professoras e assistentes pedagógicas que acompanham as crianças em seus primeiros anos de vivências educacionais, e de modo a intentar romper com a cultura do silêncio diante das formas de discriminação e exclusão que também são reproduzidas no chão da creche, o produto educacional da presente investigação será um caderno de apoio

pedagógico e formativo destinado aos(as) educadores(as) da primeiríssima infância. Por meio deste caderno, objetivamos não somente instrumentalizar os(as) professores(as), mas também fomentar mudanças educacionais por meio da inserção de práticas decoloniais e emancipatórias que possibilitem a construção de identidades negras positivas, ancoradas no respeito, na escuta, no diálogo, na participação e na reflexão coletiva. A intenção é que estes(as) profissionais sintam-se mobilizados(as) e convidados(as) a repensar e transformar suas práticas.

### **6.1 Descrição da proposta do produto**

Com o intuito de visibilizar, de forma positiva e consistente, as culturas de matriz africana e afro-brasileira – seus conhecimentos, valores, costumes, as histórias e práticas como expressão de criatividade e resistência, manifestações estas permeadas por diferentes formas de ser, viver, sentir e compreender o mundo, a sociedade e a si mesmo(a) –, elaborar-se-á um caderno de apoio pedagógico composto por sugestões para o planejamento de contextos educacionais e formativos, com base na temática das relações étnico-raciais, sob uma perspectiva decolonial crítica, criativa e cuidadosa. Tais contextos envolverão a literatura infantil, a musicalidade e o universo dos brinquedos e das brincadeiras, bem como temas que poderão ser discutidos entre o grupo de educadores(as), a fim de provocar reflexões e possíveis mudanças no chão das creches. Para tal intento, na elaboração deste material, consideraremos os valores civilizatórios afro-brasileiros (TRINDADE, 2005; 2010) como princípio para pensarmos ações que possam contemplar uma educação diversa e decolonial.

Ressaltamos que o caderno de apoio pedagógico será composto por temas para reflexão, bem como por propostas, sugestões e indicações; contudo, é importante destacar que o material não se constituirá como uma receita ou um modelo a ser obedecido; trata-se de um convite para que educadores(as), a partir de suas experiências culturais, possam incluir em seu cotidiano pedagógico ações que valorizem e celebrem as culturas afro-brasileira e africana, entendendo a importância desta temática na constituição da identidade negra positiva das crianças em diálogo com as identidades não negras.

O caderno, que será intitulado “Uma creche para todas e todos: construindo práticas decoloniais”, terá um *layout* de revista, pois se pretende uma linguagem

textual mais acessível ao cotidiano educacional e aos(as) professores(as), bem como a possibilidade de construção de outras edições e atualizações. O material será composto das seguintes seções:

- **Apresentação:** será redigido um breve texto em que será apresentado o material, bem como a justificativa para sua elaboração e o público-alvo a que se destina, contextualizando-o como produto educacional oriundo da pesquisa de mestrado profissional intitulada “Relações étnico-raciais na creche: práticas que incentivam o respeito ao outro”;
- **Aya: conhecer para resistir**<sup>33</sup>: a fim de que seja possível construir novos contextos, é preciso educar nosso olhar para as relações que são estabelecidas no cotidiano dos espaços educacionais; é necessário pesquisar, conhecer e compreender os conceitos que estão envolvidos na temática das relações étnico-raciais; é preciso formar-se. Com este propósito, esta seção será destinada à fundamentação teórica sobre a importância da presença das culturas afro-brasileiras e africanas na constituição da identidade negra e à apresentação de conceitos que podem ser trabalhados com docentes em formações continuadas em serviço, tendo em vista que estes espaços são destinados a diálogos pedagógicos entre professores e professoras, mediados pela gestão escolar a partir da realidade da comunidade em que a creche está inserida e das crianças que a frequentam. Serão abordados temas como raça e racismo (ALMEIDA, 2019), identidade negra (GOMES, 2002a; BENTO, 2012), educação decolonial e antirracista (GOMES, 2012; BENTO, 2012; SILVA JR., 2012), diálogo intercultural (MOREIRA; CANDAU, 2003, 2013; OLIVEIRA; CANDAU, 2010) e as bases legais que respaldam a presença de tal temática nos espaços educacionais. Dado que o propósito aqui é que docentes da educação possam refletir sobre a prática, partindo de suas realidades “ação-reflexão-ação” (FREIRE, 2005), indicamos que as formações com os grupos de educadores(as) sejam realizadas por meio dos “Círculos de Cultura” (FREIRE, 1979), que têm

---

<sup>33</sup> Aya é o nome dado a um dos símbolos adinkra, que faz parte da cultura Akan, presente em países africanos como Gana e Costa do Marfim, dentre outros. Está relacionado à resistência, superação e perseverança, trazendo a ideia de coragem e ousadia. Elegemos este símbolo para nomear a primeira seção do produto educacional – a qual se refere à fundamentação teórica e às sugestões para formação continuada de educadores(as) –, pois acreditamos no conhecimento e na pesquisa como ferramentas necessárias às mudanças educacionais para a superação da discriminação e do racismo.

como pressuposto a construção do conhecimento por meio do diálogo, da escuta, do respeito às diferenças e da horizontalidade nas relações entre os(as) participantes. No material, será elucidada a proposta com os “Círculos de Cultura”;

- **É pela palavra:** ao nos reportarmos às culturas africanas, encontramos na palavra, no verbo, um símbolo sagrado. Escutar contos, histórias e ensinamentos dos(as) mais velhos(as) é um meio pelo qual os ensinamentos são passados entre as gerações, de maneira a representar a cultura destes povos. Nesta seção será apresentado como os contos de tradição oral e a literatura infantil podem ser aliados nas práticas educativas decoloniais. A escolha dos livros que são lidos nas rodas de histórias e os contos que são dramatizados por docentes no cotidiano da creche também devem ter a questão racial como critério, uma vez que oferecer outras narrativas de diferentes culturas contribui na construção de um Brasil antirracista (SILVA; SANTOS, 2020). Nesse sentido, serão apresentadas sugestões de livros e de autores(as) de protagonismo negro, a fim de compor o acervo literário das salas referência, das salas de leitura e das bibliotecas da Educação Infantil. Ressaltamos a oralidade enquanto valor civilizatório afro-brasileiro (TRINDADE, 2005; 2010), representada pelas vozes de nossos pequenos e pequenas presentes no cotidiano da Educação Infantil, que devem ser escutados(as) e acolhidos(as), possibilitando-lhes que compartilhem conosco a sua “palavra”, que possam contar a seus pares e aos(as) educadores(as) diferentes acontecimentos de sua rotina, expressando-se e participando dos diferentes contextos;
- **Ritmos e batucadas:** a música também é uma linguagem que precisa ser trabalhada junto a pequenos e pequenas na Educação Infantil, considerando-a enquanto repertório cultural a ser apresentado nas salas referências e demais espaços da creche e das pré-escolas. Portanto, esta seção trará sugestões a serem exploradas pelos(as) educadores(as), bem como apresentará ritmos e danças que fazem parte de nossa cultura, tais como o samba, o maxixe, o baião e o maracatu, assim como instrumentos que fazem parte das culturas afro-brasileiras e africanas. A premissa será refletir sobre uma “concepção de educação musical que considere, que

dialogue, que se inspire nas existências afrodiaspóricas” (BESSA, 2022, p. 12);

- **Brincando com as Áfricas:** sendo o brincar um direito de aprendizagem das crianças na Educação Infantil (BRASIL, 2017), esta seção apresentará o brinquedo e a brincadeira como uma importante estratégia na construção de uma identidade negra positiva, tentando a representatividade das culturas africanas e afro-brasileiras em diferentes momentos da rotina educacional. Sabe-se que o brinquedo faz parte da cultura infantil e produz efeitos no jeito de ser criança, moldando a subjetividade de pequenos e pequenas, influenciando também em seus comportamentos, atitudes e valores (DORNELLES, 2004).

O que se pretende, ao longo deste caderno, é celebrar as diferenças culturais existentes na sociedade, possibilitando contextos interculturais por meio de contos, músicas e brincadeiras, em diálogo com uma educação emancipatória que reconhece e respeita os tantos “outros” que crescem e se constituem no chão das creches.

Sob esta perspectiva, descolonizar as práticas pedagógicas implica considerar as lutas do povo negro e de outros povos subalternizados e oprimidos, os quais resistiram – e ainda resistem – pela existência e construção de novos modos viver e constituir-se enquanto sujeitos de direito.

## UM DIÁLOGO QUE NÃO SE ENCERRA

Vivemos em uma sociedade hierarquizada que classifica seus diferentes grupos por meio de marcadores sociais, sendo eles de classe, gênero, etnia e raça, ou como o senso comum denomina, a “cor da pele”.

As representações sociais do(a) negro(a) e do(a) não negro(a) continuam a moldar as relações que são estabelecidas socialmente, e por consequência moldam as interações entre adultos(as) e crianças dentro das creches. Desde zero ano, meninos negros e meninas negras são considerados(as) como diferentes e apontados(as) como os “outros sujeitos” nos diferentes espaços que frequentam, podendo viver experiências positivas ou negativas que irão contribuir para a constituição de sua identidade e de seu pertencimento racial.

Identificar-se, reconhecer-se e sentir-se pertencente a um determinado grupo é um processo que nos acompanha desde o nascimento, ao longo de nossa trajetória social e cultural. Trata-se da formação de nossa subjetividade e perpassa pelas relações que são estabelecidas e pelas vivências que nos diferenciam.

Sob esta perspectiva, a infância, enquanto uma construção social, não se refere apenas a uma sucessão de etapas do desenvolvimento, mas a um tempo vivido intensamente pelas crianças. A compreensão dessa pluralidade das infâncias faz-se fundamental, sobretudo quando a relacionamos à temática das relações étnico-raciais, dada a necessidade e importância de pensá-la a partir desses contextos vividos pelas crianças.

Neste sentido, a identidade negra vem sendo caracterizada por um processo de subalternização e desumanização, responsável por transformar as diferenças em desigualdades, que exprimem valor e lugar a população negra.

Na busca por romper com esta padronização, entendemos que a “identidade do(a) negro(a) brasileiro(a)” precisa ser reconstituída, reconhecendo-se os reflexos da colonização, o racismo que estrutura nossa sociedade e compreender o negro e a negra sob a ótica da ancestralidade.

O reduzido número de estudos que trazem à baila a temática das relações étnico-raciais e dão destaque as práticas pedagógicas de docentes atuantes em creches, bem como a urgência em romper com os padrões que desconsideram as diferenças e perpetuam uma educação voltada a uma infância universal, genérica e



homogenia, que ao generalizar perpetua a discriminação e o racismo, nos leva a considerar a relevância em discutir as relações étnico-raciais no campo educacional em geral e na creche em particular. Isso nos remeteu a reflexão sobre a importância do papel de professores e professoras em planejarem contextos educacionais antirracistas e emancipadores no atendimento de bebês e crianças bem pequenas.

A ideia central que direcionou esta pesquisa foi investigar como docentes e assistentes pedagógicas(os) compreendem a importância da temática das relações étnico-raciais e as incluem em seus planejamentos diários e formações ofertadas no cotidiano da educação infantil. Para tanto realizamos a análise dos relatos de professora e assistentes pedagógicas atuantes em creches do município de Santo André, coletados por meio da realização de dois grupos focais em consonância aos planejamentos semanais disponibilizados pelas docentes. Embora esta seção seja destinada às considerações finais, não almejamos encerrar nosso diálogo, mas possibilitar que este continue em outras esferas, bem como possa ser disparador de novos diálogos a partir dos resultados desta investigação.

Um dos caminhos utilizados nesta pesquisa para pensar as relações étnico-raciais no chão da creche diz respeito ao diálogo intercultural, a um processo educacional permeado por um compartilhar de ideias, reflexão sobre as diferentes culturas, respeito para com as crianças e seus grupos de origem e tradições étnicas.

Os relatos docentes e das assistentes pedagógicas, possibilitados pelo grupo focal, revelaram que muitas contradições ainda se fazem presentes no chão da creche quando discutimos as relações étnico-raciais. Tais paradoxos perpassam pelo reconhecimento da temática e a distância entre o discurso e sua efetivação na prática cotidiana da creche.

A importância do trabalho com a temática das relações étnico-raciais se fez presente nos depoimentos de todas as participantes, em que se observa que as creches do município estão incorporando essa temática em seus espaços de formação e discussão, como foi possível verificar quando docentes e assistentes pedagógicas pontuam pequenas ações que são realizadas em suas unidades, porém o fato de ainda serem pequenas ações se sobressai.

Quando afirmamos que docentes e assistentes pedagógicas “*compreendem*” essa importância, nos referimos a sua percepção e discernimento sobre as especificidades desta temática e o impacto que a mesma pode causar na educação das crianças negras. Contudo, mesmo que a temática venha ganhando força nestes

coletivos, tal compreensão ainda não pode ser afirmada, haja vista os vários depoimentos que demonstram a necessidade de espaços formativos que problematizem esse trabalho com bebês e crianças bem pequenas.

A responsabilidade sobre a reflexão da importância desta temática ainda se concentra, na maioria das vezes, nos fazeres de docentes e assistentes pedagógicas que se autodeclaram pretas e pardas. Como pudemos constatar, são poucos(as) educadores(as) brancos(as) que acreditam que esta discussão também diz respeito a eles(as). Durante a realização da pesquisa de campo, tivemos apenas duas participantes que se autodeclaram brancas, das oito que estiveram presentes. E em uma das falas da assistente pedagógica Nã Agontimé, o imaginário de que apenas as professoras pretas são responsáveis por articular ações que incentivem a valorização da cultura afro-brasileira e africana se fez presente.

Outro fator que nos leva a afirmar tal resultado, se faz nas constantes denúncias realizadas tanto pelas docentes quanto pelas assistentes pedagógicas; denúncias que dizem respeito à diferença de trato para com as crianças negras, a abordagem que utilizam nas diferentes conversas e atendimento das famílias negras e as representações imagéticas que os corpos pretos ainda possuem.

As docentes, ao relatarem os tratamentos destinados as crianças, demonstram perceber que meninos negros e meninas negras não recebem colo ou o direito de serem acolhidos(as) em seu choro, diferente do que acontece com relação as crianças brancas, e que esta postura de outros(as) educadores(as) as incomodam, porém esta diferença de trato também aparece nas palavras da maioria das docentes, como, por exemplo, ao se referirem as crianças brancas utilizando adjetivos para descrevê-las, como “branquinho lindo” ou “inteligente”, mas ao falarem das crianças negras apenas se referiam a elas como “aluninho negro” ou “menina negra”, o que nos leva a uma indagação: Crianças negras não possuem beleza ou características positivas a serem compartilhadas em suas descrições? Ademais, estas diferenças de tratamento relatadas pelas participantes mostram que as crianças negras ainda experienciam situações em que se sentem inferiorizados(as) e aprendem que o corpo negro é indesejado.

No que tange a investigação documental, ao pesquisarmos nos semanários compartilhados pelas docentes proposta ou contextos que trouxessem as relações étnico-raciais como princípio de trabalho, encontramos em dois planejamentos distintos, propostas que envolviam a construção de uma identidade negra positiva,

sendo estes os planejamentos da docente Antonieta e da docente Carolina, confirmando que o trabalho com esta temática ainda é uma opção que o(a) docente realiza no seu cotidiano, quando deveria ser uma obrigação, como determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010).

A constatação de que a temática das relações étnico-raciais é optativa, também se faz presente ao direcionarmos nossas observações para as formações realizadas pelas assistentes pedagógicas. Nos relatos fica evidente um comprometimento em ofertar possibilidades de discussão sobre a importância de incluir a cultura afro-brasileira nas diferentes experiências ofertadas as crianças da creche e até instrumentalizar os(as) profissionais de suas unidades educacionais de atuação, porém apenas uma assistente pedagógica relata sobre as formações que realizou e as propostas que foram concretizadas após estas formações, que em alguns momentos chama de “desafio pedagógico”. No entanto, o comprometimento apresentado pelas assistentes pedagógicas é marcado pela insegurança e a angústia do não saber como afetar esses(as) educadores(as) e dessa forma abrem mão de fazê-lo.

Em relação ao Documento Curricular da Rede Municipal de Santo André (2019), constatou-se que a temática se faz presente sendo abordada como um dos princípios para as ações educativas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental da rede, contudo não traz direcionamentos específicos para estas ações nas creches. O trabalho com a temática é pautado em poucos objetivos que ancoram o trabalho com a leitura e ampliação de repertório linguístico por meio dos contos.

O documento curricular do Município reflete o padrão hegemônico encontrado na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), distanciando-se das diferenças culturais presentes em nossas creches e por consequência reproduz uma infância genérica e universal. A temática das relações étnico-raciais é compreendida sobre a ótica da diversidade, incentivando a tolerância, para com os outros sujeitos que são classificados como diferentes, ao passo que não há o que tolerar, há que se criar condições para que o respeito se faça presente e a diferença uma afirmação sobre quem somos. Portanto, mesmo que o “conhecer-se” se faça presente como um direito de aprendizagem, as crianças negras terão esse direito suprimido em sua jornada educacional, pois não podem conhecer ou explorar suas origens nos contextos ofertados.

Nossa hipótese inicial de que a maioria dos(as) docentes e dos(as) assistentes pedagógicos(as), atuantes na educação de crianças bem pequenas, possuem um olhar hegemônico em seus fazeres, assentando-se na crença de que não há discriminação ou preconceito nesta etapa da educação infantil, foi confirmada. O mito da democracia racial ainda está presente nos espaços da primeiríssima infância. Tanto no grupo focal realizado com as docentes quanto no grupo focal realizado com as assistentes pedagógicas, colhemos relatos que afirmam que as crianças bem pequenas não são capazes de discriminar, e se o fazem estão apenas reproduzindo ações, sem intenção.

Acreditamos que mesmo muito pequenas, as crianças são capazes de perceber as diferenças de tratamento, reconhecer quais atributos físicos são valorizados ou desprezados, os modelos de beleza que são aceitáveis ou não. Mesmo que não possam atribuir esta diferença de tratamento ao racismo que estrutura nossa sociedade, elas apreendem que o corpo negro não possui valor e a partir desta relação marcada por conflitos se percebem e constroem seu pertencimento, desejando, no caso das crianças negras, que seus aspectos físicos mudem.

Outra questão que se tornou presente nesta pesquisa foi a necessidade de criarmos espaços voltados a formação continuada de professoras e professores, bem como suporte aos(as) assistentes pedagógicos(as) na realização destas formações, porém, destaca-se a necessidade de uma formação que seja capaz de sensibilizar os(as) educadores(as) e que possibilite a valorização de suas identidades para que então possam valorizar as diferentes identidades destes meninos e meninas.

Um ponto positivo que devemos ressaltar aqui é a compreensão de que o trabalho voltado as relações étnico-raciais parte da necessidade de conhecermos as crianças que fazem parte dos grupos ao qual somos responsáveis. Não é possível realizarmos um trabalho de respeito e valorização se não conhecemos quem são ou as origens destas crianças.

À vista disso, uma das implicações mais importantes que podemos destacar com esta pesquisa, partindo da perspectiva da necessidade de ofertamos contextos que promovam uma identidade racial positiva, diz respeito a prática pedagógica e a postura dos(as) educadores(as).

Logo, faz-se necessário que professores e professoras que atuam com crianças de zero a três anos de idade, bem como os que atuam em todas as modalidades da educação, reconheçam a diferença e sua transformação em desigualdade, percebendo os processos históricos, culturais e políticos que os permeiam, para então serem capazes de propor ações que incidam contra toda e qualquer discriminação, pois é imprescindível ao(a) educador(a) o “pensar certo” em seu fazer cotidiano.

Reconhecidas as deficiências presentes no que se refere ao tratamento dado a temática das relações étnico-raciais nos espaços da creche, a partir das contribuições das participantes, e uma vez apontada a necessidade de terem um norteador para a implementação da temática, elaborar-se-á um caderno de apoio pedagógico com o objetivo de permitir que os(as) educadores(as) conheçam alguns conceitos relacionados a temática racial, entre eles: identidade, pertencimento étnico-racial e o dialogo intercultural nas propostas pedagógicas. Em suas páginas, professoras e professores, poderão se referenciar com sugestões de contos e histórias que tragam o protagonismo negro, brincadeiras da cultura afro-brasileira e africana e sugestões de como trabalhar com a musicalidade.

Para além das demandas educativas, intentamos que estes professores e professoras possam olhar para todas as crianças, principalmente as negras com carinho e respeito, reconhecendo nelas sua “energia vital”, suas singularidades e diferenças.

A realização deste estudo nos possibilitou refletir, ainda que imersas no cotidiano da educação infantil e dos debates acerca das questões étnico-raciais, que ainda temos muito o que fazer para que o cenário educacional se transforme. A inserção da interculturalidade enquanto diálogo entre as diferentes culturas e tradições étnicas no contexto educacional, mais precisamente na creche, é um passo importante para emancipação das múltiplas identidades que se entrelaçam nesse espaço. Deste modo, conceber a creche a partir da perspectiva da diferença, requer mudanças de postura e de práticas pedagógicas, além da abertura e sensibilização de todos(as) profissionais que nela atuam.

Compreendemos a urgência de uma educação dialógica se almejamos mudanças no cenário educacional, tendo em vista que o ato de educar só é possível por meio do encontro de diferentes sujeitos, em um ato amoroso e humanizado, de luta por um país antirracista, cuja marca seja a justiça social e cognitiva.

## REFERÊNCIAS

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

ABRAMOWICZ, Anete. Florestan Fernandes: cultura infantil. *In*: ABRAMOWICZ, Anete (org.). **Estudos da Infância no Brasil: encontros e memórias**. 1. ed. São Carlos: EDUFSCar, 2015. p.15-22.

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. *In*: BENTO, Maria Aparecida Silva. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: CEERT, 2012. p. 47-64.

ABRAMOWICZ, Anete; MORUZZI, Andrea Braga. Infância na contemporaneidade: questões para os estudos sociológicos da infância. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 2, n. 2, p. 25-37, 2016. Disponível em: [www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/viewFile/94/220](http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/viewFile/94/220). Acesso em: 05 mar. 2022.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todos feministas**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

ALMEIDA, Eliane. O espaço da transculturação. **Outra travessia**, Florianópolis, n. 8, p. 91-97, 2009. Disponível em: [periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/view/16675](http://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/view/16675). Acesso em: 12 jun. 2021.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

AMARAL, Ana. **Dicionário virtual sobre Direitos Humanos**. 2006. Disponível em: <http://escola.mpu.mp.br/dicionario/tiki-index.php?page=pertencimento>. Acesso em: 15 mar. 2022.

ANDRÉ, Marli Elisa de. **Etnografia da Prática Escolar**. 18. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Vidas ameaçadas que exigem justiça e ética. *In*: ARROYO, Miguel G. **Vidas ameaçadas: exigências-respostas éticas da educação e da docência**. Petrópolis: Vozes, 2019. p. 240-253.

BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antonio. A BNCC da educação infantil e suas contradições: regulação

versus autonomia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, 2019. Disponível em:

[www.researchgate.net/publication/335456292\\_A\\_BNCC\\_da\\_Educacao\\_Infantil\\_e\\_suas\\_contradicoes\\_regulacao\\_versus\\_autonomia](http://www.researchgate.net/publication/335456292_A_BNCC_da_Educacao_Infantil_e_suas_contradicoes_regulacao_versus_autonomia). Acesso em: 10 abr.2022.

BARBOSA, Jéssica de Souza. **A identidade da criança negra na educação infantil**: representações a partir dos brinquedos e brincadeiras. 2018. 161 f. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores) – Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2018. Disponível em: <https://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3278>. Acesso em: 10 abr. 2021.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação e Sociologia**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1059-1083, out. 2007. Disponível em: [www.scielo.br/j/es/a/KsN57fkpqH35MtdpqcHfmZL/?format=pdf&lang=pt](http://www.scielo.br/j/es/a/KsN57fkpqH35MtdpqcHfmZL/?format=pdf&lang=pt). Acesso em: 10 abr. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BECK, Alexandre. **Armandinho Sete**. 1. ed. Florianópolis: Arte e Letras Comunicação, 2015.

BECK, Alexandre. **Armandinho Nove**. 1. ed. Florianópolis: Arte e Letras Comunicação, 2016.

BECK, Alexandre. **Armandinho Dez**. 1. ed. Florianópolis: Arte e Letras Comunicação, 2017.

BENTO, Maria Aparecida Silva. 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.

BENTO, Maria Aparecida Silva; DIAS, Lucimar Rosa. Introdução. *In*: SILVA JR., Hédio; BENTO, Maria Aparecida Silva; CARVALHO, Silvia Pereira. **Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial**. São Paulo, CEERT, 2012. p. 9.

BESSA, Beatriz de Souza. Artes musicais afro-brasileiras: livro digital para professores da educação Básica. *In*: CONGRESSO DA ANPPOM - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 32., 2022, Natal. **Anais [...]**. Natal. 2022. Disponível em: [https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso\\_anppom\\_2022/papers/1300/public/1300-5624-1-PB.pdf](https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2022/papers/1300/public/1300-5624-1-PB.pdf). Acesso em: 05 fev. 2023.

BRAGA, Aline de Oliveira; GONÇALVES, Maria Alice Rezende. Práticas docentes e relações raciais em uma creche do município do Rio de Janeiro. **Cadernos do Lepaarq**, Pelotas, v. 17, n. 34, p. 26-43, jul-dez., 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/lepaarq/article/view/14842/12200>. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 6377, 12 ago. 1971. Disponível em: [www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html). Acesso em: 28 ago. 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, Senado Federal, ano 126, n. 191-A, 5 out. 1988. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 28 ago. 2021.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: [www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html). Acesso em: 01 set. 2019.

BRASIL. Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm). Acesso em: 23 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. v. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. v. 2. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 20 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana**. Brasília: MEC/SEB, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.



Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação /Secretaria de Educação Básica, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013a.

BRASIL. Presidente da República. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 abr. 2013b. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm). Acesso em: 20 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sit e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf). Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, p. 46-49. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 1.338 de 2022**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da Educação Básica. Brasília, DF, 19 maio 2022. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=9160375&disposition=inline>. Acesso em: 01 jun. 2022.

BUSS-SIMÃO, Márcia; SANTIN, Adônis. Institucionalização do racismo: algumas reflexões a partir de contextos de creche. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 9, n. 2, p. 537-565, 2015. Disponível em: [www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1088/422](http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1088/422). Acesso em: 30 mar. 2022.

CAMPOS, Roselane Fátima; DURLI, Zenilde. BNCC para a Educação Infantil: é ou não é currículo? **Currículo Sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 251-267, jan./abr. 2020. Disponível em: [www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss1articles/campos-durli.pdf](http://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss1articles/campos-durli.pdf). Acesso em: 30 mar. 2022.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flavio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 13-37.

CARDOSO, Edson Lopes. Edson Cardoso reflete as relações raciais e o racismo no Brasil. 28 maio 2020. (1 vídeo, parte 2) (2min.38'). Publicado pelo canal Fopir - Fórum Permanente pela Igualdade Racial. Seminário Nacional Genocídios Contemporâneos: Reagir é preciso. Disponível em: [www.youtube.com/watch?v=qqLWPQMRf2w](http://www.youtube.com/watch?v=qqLWPQMRf2w). Acesso em: 7 ago. 2022.

CARDOSO, Edson Lopes. Judeidade e Negritude: Debate Memória e Testemunho, com Edson Cardoso e Márcio Seligmann-Silva. 29 out. 2022. 1 vídeo (101min.16). Publicado pelo canal Instituto Brasil Israel. Disponível em: [www.youtube.com/watch?v=brxFKV6t\\_Fw&t=130s](http://www.youtube.com/watch?v=brxFKV6t_Fw&t=130s). Acesso em: 7 ago. 2022.

CARVALHO, Alexandre Filordi; SOUZA, Ellen de Lima. O erê e o devir-criança negro: outros possíveis em tempos necropolíticos. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 17, p. 1-28, maio 2021. Disponível em: [www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/56331](http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/56331). Acesso em: 20 ago. 2022.

CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros de Castro. A casa das Minas de São Luís Maranhão e a Saga de Agontimé. **Sociologia e Antropologia**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, maio-ago., 2019. Disponível em: [www.scielo.br/j/sant/a/6k43brLBJ9VmSx5Qypqjt6n/?lang=pt](http://www.scielo.br/j/sant/a/6k43brLBJ9VmSx5Qypqjt6n/?lang=pt). Acesso em: 5 fev. 2022.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 1998. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. Rio de Janeiro: Editora Selo Negro, 2001.

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

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

CYPRIANO, Tamires Cristina Valentim. Infância e diferença: adultocentrismo e marcadores sociais. **Revista Espaço Crítico**, Aparecida de Goiânia, v. 2, n. 1, p. 79-91, 2021. Disponível em: <https://revistas.ifg.edu.br/rec/article/view/902>. Acesso em: 23 nov. 2022.

DIAS, Lucimar Rosa. **Diversidade étnico-racial e Educação Infantil**. Três Escolas: uma questão, muitas respostas. 1997. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 1997.

DIAS, Lucimar Rosa. **Educação Infantil e a construção de uma educação anti-racista**: desafios e proposições. São Paulo: CEERT, 2011. Disponível em: <https://docplayer.com.br/16395312-Educacao-infantil-e-a-construcao-de-uma-educacao-anti-racista-desafios-e-lucimar-rosa-dias-1.html>. Acesso em: 02 set. 2021.

DIAS, Lucimar Rosa. Formação de professores, educação Infantil e diversidade étnico-racial: Saberes e fazeres. *In*: BENTO, Maria Aparecida Silva. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, 2012. p. 178-193.

DIAS, Lucimar Rosa. **No fio do horizonte**: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo. 2007. 321 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

DIAS, Lucimar Rosa; BENTO, Maria Aparecida da Silva. **Educação Infantil e relações raciais**: conquistas e desafios. São Paulo: CEERT, 2011. Disponível em: <https://silo.tips/download/educacao-infantil-e-relacoes-raciais-conquistas-de-desafios>. Acesso em: 02 set. 2021.

DORNELLES, Leni Vieira. O brincar e a produção do sujeito infantil. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano I, n. 3, p. 17-20, dez. 2003/mar. 2004.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Tradução Maria Lucia Salles. Organização Celso do Prado Ferraz de Carvalho. São Paulo: Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores MEC).

FINCO, Daniela; OLIVEIRA, Fabiana de. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 55-80.

FLEURI, Reinaldo Matias (org.). **Educação Intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FLEURI, Reinaldo Matias. A produção das diferenças pela escola. *In*: NEVES, Josélia Gomes (org.). **Escolarização, cultura e diversidade**: percursos interculturais. Porto Velho: EDUFRO, 2013. p. 10-17.

FORQUIN, Jean Claude. Introdução: currículo e cultura. *In*: FORQUIN, Jean Claude. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 9-26.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em:

[www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/abstract/?lang=pt](http://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/abstract/?lang=pt). Acesso em: 25 nov. 2022.

FREIRE, Maria do Céu Bessa. **A criança indígena na escola urbana**. Manaus: EDUA, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 8. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GARCIA, Maria Fernanda. A guerreira que viveu no Brasil e preferiu a morte à escravidão. **Observatório do Terceiro Setor**. 24 jan. 2018. Disponível em: <https://observatorio3setor.org.br/noticias/dandara-guerreira-que-viveu-no-brasil-e-preferiu-morte-a-escravidao>. Acesso em: 25 nov. 2022.

GATTI, Bernadete A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GATTI, Bernadete A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2012.

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

GIL, Antônio. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2019.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63. mar./abr., 1995. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/20594>. Acesso em: 8 abr. 2022.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã. Etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. *In*: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 83-96.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, Belo Horizonte, n. 9, p. 38-47, 2002a. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/17912>. Acesso em: 8 abr. 2022.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 40-51, set. 2002b. Disponível em:

[www.scielo.br/j/rbedu/a/D7N3t6rSxDjmrXrHf5nTC7r/?format=pdf&lang=pt](http://www.scielo.br/j/rbedu/a/D7N3t6rSxDjmrXrHf5nTC7r/?format=pdf&lang=pt). Acesso em: 13 jun. 2022.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ep/v29n01/v29n01a12.pdf>. Acesso em: 8 maio 2022.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBPAE**, Brasília, v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/19971/11602>. Acesso em: 05 fev. 2023.

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. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/44232/29876>. Acesso em: 25 abr. 2022.

GOMES, Nilma Lino; TEODORO, Cristina. Do poder disciplinar ao biopoder à necropolítica: a criança negra em busca de uma infância descolonizada. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 17, p. 1-31, maio 2021. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-59872021000100105#:~:text=Nesse%20contexto%2C%20o%20poder%20disciplinar,%e%20produ%C3%A7%C3%A3o%2C%20poder%20e%20saber](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-59872021000100105#:~:text=Nesse%20contexto%2C%20o%20poder%20disciplinar,%e%20produ%C3%A7%C3%A3o%2C%20poder%20e%20saber). Acesso em: 25 ago. 2022.

GONÇALVES, Aline Najara da Silva. **Luísa Mahin**: uma rainha africana no Brasil. Rio de Janeiro: CEAP, 2011.

GRANJO, Maria Helena Bittencourt. I Grupo Escolar em Santo André: trabalhos e folguedos enquanto a cidade cresce. *In*: Simpósio Nacional de História, 23., 2003, João Pessoa, 2003. ANPUH. **Anais [...]**. Disponível em: [https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548177543\\_365a7d550bb89c6b90588bfafc10f232.pdf](https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548177543_365a7d550bb89c6b90588bfafc10f232.pdf). Acesso em: 25 ago. 2022.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo escolar - Sinopse 2020**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/santo-andre/pesquisa/13/78117>. Acesso em: 10 maio 2022.

KUHLMANN JR., Moysés; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. *In*: FARIA FILHO, Luciano Mendes (org.). **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 10-33.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2020.

MARTINS, Telma Cezar da Silva. **O branqueamento no cotidiano escolar**: práticas pedagógicas nos espaços da creche. 2017. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/1687>. Acesso em: 10 jan. 2023.

MELO, Alessandro de; RIBEIRO, Debora; DOMINICO, Eliane. Interculturalidade e temática indígena na educação infantil. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 42, n. 1, p. 2-12, fev. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/43470/751375149357>. Acesso em: 10 jan. 2023.

MEMÓRIA POLÍTICA DE SANTA CATARINA. **Biografia Antonieta de Barros**. 2023. Disponível em: [https://memoriapolitica.alesc.sc.gov.br/biografia/68-Antonieta\\_de\\_Barros](https://memoriapolitica.alesc.sc.gov.br/biografia/68-Antonieta_de_Barros). Acesso em: 10 jan. 2023.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação Escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, maio-ago., 2003. Disponível em: [www.scielo.br/j/rbedu/a/99YrW4ny4PzcYnSpVPvQMYk/?format=pdf](http://www.scielo.br/j/rbedu/a/99YrW4ny4PzcYnSpVPvQMYk/?format=pdf). Acesso em: 10 jan. 2023.

MOREIRA, Antônio Flavio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MORGADO, Ana Cristina. As múltiplas concepções da cultura. **Múltiplos olhares em Ciências da Informação**, Belo Horizonte, v. 4, n. 1, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/moci/article/view/16983>. Acesso em: 10 jan. 2023.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Cadernos PENESB**: Programa de Educação sobre o negro na sociedade brasileira, Niterói, n. 5, p. 15-34, 2004. Disponível em: [www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2009/09/Uma-abordagem-conceitual-das-noco-es-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf](http://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2009/09/Uma-abordagem-conceitual-das-noco-es-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf). Acesso em: 10 jan. 2023.

MUNDURUKU, Daniel. **O banquete dos deuses**: conversa sobre a origem e a cultura brasileira. São Paulo: Global, 2013.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O sortilégio da cor**: identidade, raça e gênero no Brasil. São Paulo: Summus, 2003.

NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **A matriz africana no mundo**. São Paulo: Selo Negro edições, 2008. (Coleção Sankofa, v. 1).

OLIVEIRA, Fabiana de. **Um estudo sobre a creche**: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial. 2004. 119 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e "paparicação". **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 209-226, ago. 2010. Disponível em: [www.scielo.br/j/edur/a/vg5K7QqcXTm9ZRfsW9WVgvj/?lang=pt#](http://www.scielo.br/j/edur/a/vg5K7QqcXTm9ZRfsW9WVgvj/?lang=pt#). Acesso em: 24 jan. 2023.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/v26n01/v26n01a02.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2023.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil: Mais que a atividade, a criança em foco. *In*: OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Encontros e encantamentos na educação infantil**: partilhando experiências de estágios. Campinas: Papirus, 2000. p. 175-200.

PEREIRA, Marcos Emanuel; ÁLVARO, José Luis; DANTAS, Gilcimar S. Estereótipos e essencialização de brancos e negros: um estudo comparativo. **Psicologia & Sociedade**, Recife, v. 23, n. 1, p. 144-153, jan. 2011. Disponível em [www.scielo.br/j/psoc/a/Vfb945PY5b8Z8hQrQMYhg5m/?format=pdf&lang=pt](http://www.scielo.br/j/psoc/a/Vfb945PY5b8Z8hQrQMYhg5m/?format=pdf&lang=pt). Acesso em: 02 fev. 2023.

PIZA, Edith; ROSEMBERG, Fúlvia. Cor nos censos brasileiros. *In*: CARONE, Iray (org.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 91-120.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago., 2010. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7601320/mod\\_resource/content/3/QVORTRUP\\_A%20infancia%20enquanto%20categoria%20estrutural.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7601320/mod_resource/content/3/QVORTRUP_A%20infancia%20enquanto%20categoria%20estrutural.pdf). Acesso em: 24 jan. 2023.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 3. ed. São Paulo: Global, 2015.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de Fala**. 1. ed. São Paulo: Editora Jandaíra, 2019. (Coleção Femininos Plurais).

RODRIGUES, Tatiane; ABRAMOWICZ, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, mar. 2013. Disponível em: [www.scielo.br/j/ep/a/WskqTPrZgtc8k56XHvr8XBz/?lang=pt](http://www.scielo.br/j/ep/a/WskqTPrZgtc8k56XHvr8XBz/?lang=pt). Acesso em: 24 jan. 2023.

ROSA, Carolina Schenatto da; SILVA, Gilberto Ferreira da. Carolina Maria de Jesus e o pensamento liminar na literatura brasileira. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 1-12, 2020. Disponível em: [www.scielo.br/j/ref/a/FspcFvnxpWwQxYzTLrDqXPB/?lang=pt](http://www.scielo.br/j/ref/a/FspcFvnxpWwQxYzTLrDqXPB/?lang=pt). Acesso em: 27 nov. 2022.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infâncias e relações raciais. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, 2012. p. 11-41.

SANTIAGO, Flávio. "**O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado**": hierarquização e racialização das crianças pequeninhas negras na educação infantil. 2014. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: [hdl.handle.net/20.500.12733/1623660](http://hdl.handle.net/20.500.12733/1623660). Acesso em: 17 maio 2023.

SANTIAGO, Flávio. Branquitude e creche: inquietações de um pesquisador branco. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 76, p. 305-330, jul. 2019a. Disponível em: [www.scielo.br/j/er/a/KBxRHTYtzqJTfDmdPjQjcWC/?lang=pt](http://www.scielo.br/j/er/a/KBxRHTYtzqJTfDmdPjQjcWC/?lang=pt). Acesso em: 17 maio 2023.

SANTIAGO, Flávio. **Eu quero ser o sol!**: (re)interpretações das intersecções entre as relações raciais e de gênero nas culturas infantis entre crianças de 0 a 3 anos em creche. 2019b. 111 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019b. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1636687>. Acesso em: 17 maio 2023.

SANTIAGO, Flávio. Não é nenê, ela é preta: educação infantil e pensamento interseccional. **EDUR – Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. e220090, 2020. Disponível em: [www.scielo.br/j/edur/a/tyzm4v7TDVpDtsBcNmvhKzz/?lang=pt#](http://www.scielo.br/j/edur/a/tyzm4v7TDVpDtsBcNmvhKzz/?lang=pt#). Acesso em: 10 maio 2022.

SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lucia Goulart de. Para além do adulto centrismo: Uma outra formação docente descolonizadora é preciso. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, v. 5, n. 13, p. 72-85, 2015. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/5184>. Acesso em: 10 abr. 2022.

SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lucia Goulart de. Feminismo negro e pensamento interseccional: contribuições para as pesquisas das culturas infantis. **Educação e**



**Sociedade**, Campinas, v. 42, p. e239933, 2021. Disponível em: [www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010173302021000100304&lng=en&nrm=iso&tlng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302021000100304&lng=en&nrm=iso&tlng=en). Acesso em: 10 abr. 2022.

SANTO ANDRÉ. **Democratização do Ensino**: a busca necessária. Santo André: Prefeitura Municipal de Santo André/Secretaria da Educação, Cultura e Esportes, 1992.

SANTO ANDRÉ. **História de Santo André**. Prefeitura. 2013. Disponível em: [www2.santoandre.sp.gov.br/index.php/cidade-de-santo-andre/historia](http://www2.santoandre.sp.gov.br/index.php/cidade-de-santo-andre/historia). Acesso em: 10 maio 2022.

SANTO ANDRÉ. **Documento Curricular do município de Santo André**. v. 2. Santo André: Secretaria de Educação, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Na oficina do sociólogo artesão**. São Paulo: Cortez, 2018.

SANTOS, Natalia Lopes dos. **O acolhimento inicial de bebês negros nos espaços da creche**: aspectos a considerar e desafios a alcançar. 2021. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=547349>. Acesso em: 10 maio 2022.

SANTOS, Sandra Regina do Nascimento. **Brincando e ouvindo histórias**. Brasília: MEC, 2007. (Coleção Percepções da diferença: negros e brancos na escola. v. 9). Disponível em: [www.usp.br/neinb/wp-content/uploads/NEINB-USP-VOL-9.pdf](http://www.usp.br/neinb/wp-content/uploads/NEINB-USP-VOL-9.pdf). Acesso em: 10 maio 2022.

SANTOS, Elândia dos; GEBARA, Tânia Aretuza Ambrizi; GONZAGA, Yone Maria. Relações étnico-raciais, Educação Infantil e Direitos Humanos: alguns apontamentos. **Revista Brasileira de Educação Básica**, Belo Horizonte, ano 2, n. 3, p. 5-12, abr. 2017. Disponível em: <https://rbeducacaobasica.com.br/relacoes-etnico-raciais-educacao-infantil-e-direitos-humanos-alguns-apontamentos>. Acesso em: 10 jan. 2023.

SARAIVA, Camila Fernanda. **Educação Infantil na perspectiva das relações étnico-raciais**: relato de duas experiências de formação continuada de professores no Município de Santo André. 2009. 353 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/10166/1/Camila%20Fernanda%20Saraiva.pdf>. Acesso em: 10 maio 2022.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005. Disponível em: [www.scielo.br/j/es/a/3PLsn8PhMzxZJzvdDC3gdKz/?format=pdf&lang=pt](http://www.scielo.br/j/es/a/3PLsn8PhMzxZJzvdDC3gdKz/?format=pdf&lang=pt). Acesso em: 11 mar. 2022.

SAVIANE, Dermeval. O vigésimo ano da LDB: as 39 leis que a modificam. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 379-392, jul./dez. 2016. Disponível em: [https://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/retratos\\_da\\_escola\\_19\\_2016.pdf](https://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/retratos_da_escola_19_2016.pdf). Acesso em: 30 mar. 2022.

SCHIFINO, Reny Scifoni. A luta das mulheres operárias por creche: do “balde” ao direito à educação. **Revista Olhares**, Guarulhos, v. 4, n. 2, p. 94-111, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/620/205>. Acesso em: 30 mar. 2022.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Ana Paula da; FREIRE, José Ribamar Bessa. Dez anos depois: o voo do passarinho, a sabedoria do beija-flor. História e culturas indígenas na educação: etnicidade, diferença e os 10 anos da Lei nº 11.645/08. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 39, n. 109, p. 297-319, dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622019217159>. Acesso em: 15 maio 2021.

SILVA, José Carlos da. **A qualidade das práticas educativas em uma creche do município de Santo André/SP**. 2018. 111 f. Dissertação (Mestrado Gestão e Práticas Educacionais) – Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/1908>. Acesso em: 05 fev. 2023.

SILVA, Marta Regina Paulo da. Criança, infância e cidadania: diálogos de inspiração em Paulo Freire. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 28, n. 1, p. 359-379, 2021. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/10088>. Acesso em: 24 set. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73-102.

SILVA, Tarcia Regina da. Que cor é a minha cor? A autoidentificação racial das crianças na Educação Infantil. GT 07 - Educação de crianças de 0 a 6 anos. ANPEd: – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, São Luís, Reunião Nacional. 38., Trabalho 638. 2017, p. 1-16. Disponível em: [http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT07\\_638.pdf](http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT07_638.pdf). Acesso em: 05 fev. 2023.

SILVA, Tarcia Regina da; DIAS, Adelaide Alves. A Educação Infantil e as práticas pedagógicas descolonizadoras: possibilidades interculturais. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 45, p. 117-136 jan./abr. 2018. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1983-92782018000100117&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-92782018000100117&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 17 maio 2023.

SILVA, Marta Regina Paulo da; SANTOS, Cleia Souza. A literatura afro-brasileira em um Centro de Educação Infantil do município de São Paulo. **Revista Cocar**, Belém,

v. 14, n. 28, p. 664-680, jan./abr. 2020. Disponível em:  
<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3143>. Acesso em: 22 ago. 2021.

SILVA, Tarcia Regina da; SANTOS, Ernani Martins dos. A educação étnico-racial na educação infantil: reflexões sobre a prática de professores. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 1, p. 0870-0884, mar. 2022. Disponível em:  
<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15859/12705>. Acesso em: 8 out. 2022.

SILVA, Vera Lúcia Neri da. As interações sociais e a formação da identidade da criança Negra. GT - Educação de crianças de 0 a 6 anos. ANPEd: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, Reunião, 27., 2004, p. 1-19., Caxambu. Disponível em:  
[www.27reuniao.anped.org.br/gt07/t079.pdf](http://www.27reuniao.anped.org.br/gt07/t079.pdf). Acesso em: 20 mar. 2022.

SILVA JR., Hédio. Anotações Conceituais e jurídicas sobre educação infantil, diversidade e igualdade racial. *In*: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, 2012. p. 65-80.

SILVA JR., Hédio; BENTO, Maria Aparecida Silva; CARVALHO, Sílvia. **Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial**. São Paulo: CEERT, 2012.

SOUZA, Ellen de Lima. **Percepções de infância de crianças negras por professoras de Educação Infantil**. 2012. 134 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2627?show=full>. Acesso em: 15 abr. 2022.

SOUZA, Ellen de Lima. **Experiências de infâncias com produções de culturas no Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam**. 2016. 179 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7877>. Acesso em: 15 abr. 2022.

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

SOUZA, Ellen Gonzaga Lima; DIAS, Lucimar Rosa; SANTIAGO, Flávio. Educação Infantil e desigualdades raciais: tessituras para a construção de uma educação das/nas relações étnico-raciais desde a creche. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 4, n. 1, p. 46-55, 2017. Disponível em:  
<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/276>. Acesso em: 15 abr. 2022.

SOUZA, Ellen Gonzaga Lima; CARVALHO, Alexandre. Cadê a criança negra estava aqui? Da visibilidade seletiva ao apagamento da criança negra na BNCC. **Debates em Educação**, Maceió, v. 14, n. Especial, p. 1-25, 2022. Disponível em:

[www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/download/12655/9647](http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/download/12655/9647). Acesso em: 25 de ago. 2022.

TEREZA DE BENGUELA: a escrava que virou rainha e liderou um quilombo de negros e índios. Biblioteca Setorial do Cecult - UFRB. Bahia, 28 nov. 2018. Disponível em: [www.ufrb.edu.br/bibliotecacecult/noticias/220-tereza-de-benguela-a-escrava-que-virou-rainha-e-liderou-um-quilombo-de-negros-e-indios](http://www.ufrb.edu.br/bibliotecacecult/noticias/220-tereza-de-benguela-a-escrava-que-virou-rainha-e-liderou-um-quilombo-de-negros-e-indios). Acesso em: 22 nov. 2022.

TEXEIRA, Célia Regina; BEZERRA, Roseane Dal Bello. Escola, currículo e culturas: a construção do processo educativo na perspectiva da multiculturalidade. **Dialogia**, São Paulo, v. 6, p. 55-63, 2007. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/1102/841>. Acesso em: 19 jul. 2021.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores civilizatórios afro-brasileiros na Educação Infantil. *In*: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Valores afro-brasileiros na Educação**. Boletim 22. Brasília: MEC, 2005. p. 30-37. Disponível em: <https://culturamess.files.wordpress.com/2012/01/valoresafrobrasileiros.pdf>. Acesso em: 17 maio 2023.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores Civilizatórios e a Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira. *In*: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Modos de brincar: caderno de saberes, fazeres e atividades**. A cor da Cultura. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. p. 11-15. Disponível em: [www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2019/07/MODOSBRINCAR-WEB-CORRIGIDA.pdf](http://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2019/07/MODOSBRINCAR-WEB-CORRIGIDA.pdf). Acesso em: 17 maio 2023.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil. *In*: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Valores Civilizatórios na Educação**. Rio de Janeiro: MEC, 2008.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. Diversidade étnico-racial: por uma prática pedagógica na educação infantil. *In*: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: CEERT, 2012. p. 119-137.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 5 -15, 2003. Disponível em: [www.scielo.br/j/rbedu/a/G9PtKyRzPcB6Fhx9jqLLvZc/?format=pdf](http://www.scielo.br/j/rbedu/a/G9PtKyRzPcB6Fhx9jqLLvZc/?format=pdf). Acesso em: 17 maio 2023.

## APÊNDICE A

### Roteiro para grupo focal - Professoras e professores

Discutiu-se o tema relações étnico-raciais na creche com uso de um roteiro pré-estabelecido, que segundo Gatti (2012) permite orientar e estimular a discussão. Usou-se como base imagens e palavras-chave que abordaram as seguintes categorias para análise posterior: Percepção docente sobre a formação da identidade e pertencimento racial na criança bem pequena; cuidar e educar nas relações étnico-raciais; a presença da interculturalidade na creche; educação e o mito da democracia racial; o papel do(a) professor (a) e a formação continuada na construção de práticas decoloniais;

Iniciou-se o encontro com a apresentação e esclarecimentos ao grupo, leitura e assinatura do TCLE.

Realizada a etapa de consentimento passamos a apresentação de cada participante, tendo como questões:

- Tempo de atuação com Educação infantil
- Tempo de atuação em creche
- Tempo de atuação no município de Santo André

Com foco na primeira categoria descrita acima, foi apresentado ao grupo a primeira imagem, sendo esta a charge de Tonucci, foi pedido ao grupo para analisar e comentar a mesma:

Figura 1 - A pele: limite entre eu e o mundo.



(1975) A pele: limite entre eu e o mundo

Deu-se continuidade à discussão com a proposta de falarem livremente sobre as palavras-chave (conceitos):

- Infância,
- Diferença e relações étnico-raciais.

A cada palavra o grupo foi incentivado a falar sobre o que pensam em relação a este conceito.

Seguimos com a análise reflexiva de diferentes imagens (charges) que foram entregues aos(às) participantes com o intuito de analisá-las e compartilhar suas impressões com o grupo.

Usou-se as seguintes charges:

Figura 2 - Tirinhas de Armandinho - 2016



Figura 3 – Armandinho Empatia - 2017



Figura 4 – Armandinho Vá com Deus 2017



Figura 5 – Uma creche para estar juntos



(1980) Uma creche para estar juntos

Figura 6 - Se ignorarmos nossos limites, não podemos manter relações com os outros.



(1975) Se ignorarmos nossos limites, não podemos manter relações com os outros

Figura 7 – Ponto de vista – Armandinho 2017



Figura 8 – Monocultura – Armandinho





Figura 9 – Conhecimentos plurais – Armandinho – 2017



Para a dinâmica final, a proposta consistiu na caixa das reflexões. Foi entregue às(aos) participantes uma caixa com filipetas onde haviam descritas diferentes afirmações sobre a temática das relações étnico-raciais, sendo estas:

1. Crianças não nascem preconceituosas, aprendem a ser.
2. “É com o outro, pelos gestos e palavras, pelos toques e olhares que a criança constituirá sua identidade” (BRASIL, 2006, p. 29)
3. Não há discriminação entre as crianças bem pequenas.
4. “O acolhimento da criança implica o respeito à sua cultura, corporeidade, estética e presença no mundo”. (BRASIL, 2006, p. 37)
5. A diferença não está na cor, mas no coração.
6. Não precisamos de um Dia da Consciência Negra, mas da consciência humana.
7. A creche valoriza os diversos saberes.
8. Para mim, as crianças são iguais. Eu trato todas do mesmo jeito.
9. Não me sinto preparada(o) para trabalhar as questões raciais com as crianças.
10. “No que se refere às questões étnico-raciais, o papel da professora/professor é...”

Cada professora leu uma tirinha e realizamos a discussão sobre a mesma.

## APÊNDICE B

### Roteiro para grupo focal - Assistentes Pedagógicas(os)

Discutiu-se o tema relações étnico-raciais na creche com uso de um roteiro pré-estabelecido, que segundo Gatti (2012) permite orientar e estimular a discussão. Usou-se como base imagens e palavras-chave que abordaram as seguintes categorias para análise posterior: Percepção docente sobre a formação da identidade e pertencimento racial na criança bem pequena; cuidar e educar nas relações étnico-raciais; a presença da interculturalidade na creche; educação e o mito da democracia racial; o papel do(a) professor (a) e a formação continuada na construção de práticas decoloniais;

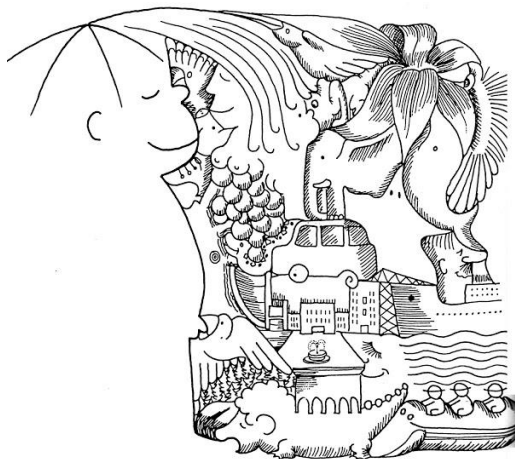
Iniciamos o encontro com a apresentação e esclarecimentos ao grupo, leitura e assinatura do TCLE.

Realizada a etapa de consentimento, passamos a apresentação de cada participante, tendo como questões:

- Tempo de atuação com Educação infantil?
- Tempo de atuação como assistente pedagógica(o) em creche?
- Tempo de atuação no município de Santo André?

Com foco na primeira categoria descrita acima, fio solicitado que analisem e comentem a seguinte charge:

Figura 1 - A pele: limite entre eu e o mundo.



Dar-se-á continuidade à discussão com a análise reflexiva de diferentes imagens que foram entregues às participantes onde foi solicitado que as analisassem e compartilhar suas impressões com o grupo.

Usaremos neste momento as seguintes charges:

Figura 2 - Tirinhas de Armandinho - 2016



Figura 3 – Armandinho Empatia - 2017



Figura 4 – Armandinho 2017



Figura 5 – Uma creche para estar juntos



(1980) Uma creche para estar juntos

Figura 6 – Datas comemorativas

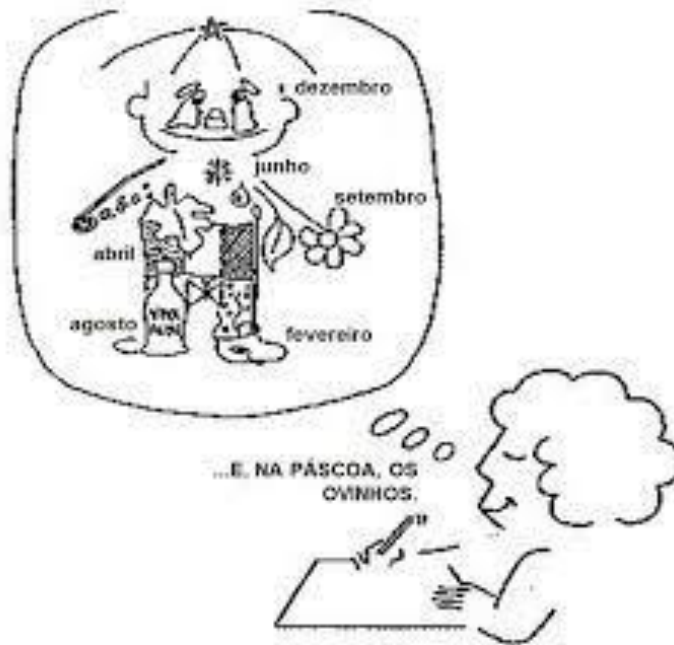


Figura 7 – cor da pele.



Figura 8 - Ponto de vista – Armandinho 2017



Para a dinâmica final, foi proposto a caixa das reflexões. Uma caixa com filipetas onde estavam descritas diferentes afirmações sobre a temática das relações étnico-raciais, onde as assistentes pedagógicas foram convidadas e pegar uma das citações, analisar e comentar com o grupo:

1. Crianças não nascem preconceituosas, aprendem a ser.
2. “É com o outro, pelos gestos e palavras, pelos toques e olhares que a criança constituirá sua identidade” (BRASIL, 2006, p. 29)
3. No que se refere às questões étnico-raciais, o papel da coordenação pedagógica é...
4. Não há discriminação entre as crianças bem pequenas.
5. O acolhimento da criança implica o respeito à sua cultura, corporeidade, estética e presença no mundo. (BRASIL, 2006, p. 37)
6. Um ponto de partida para o trabalho com a temática racial são os projetos coletivos que podemos realizar na creche.
7. A creche valoriza os diversos saberes.
8. A temática das relações étnico-raciais está presente nas diferentes discussões e formações quando levada pelas(os) professoras(es).
9. Não me sinto preparada(o) para trabalhar as questões raciais com as(os) docentes.

## APENDICE C

Transcrição grupo focal com Assistentes Pedagógicas da Prefeitura Municipal de Santo André

Data: 08/10/2022

Local: Sala de reuniões particular, centro de Santo André.

Horário: 11h20min as 13h30min

Integrantes: 4 Assistentes Pedagógicas.

<b>Identificação das participantes</b>					
<b>Designação</b>	<b>Idade</b>	<b>Raça/etnia</b>	<b>Formação</b>	<b>Tempo de experiência com a educação Infantil na Prefeitura de Santo André</b>	<b>Tempo de experiência como Assistente Pedagógica na Prefeitura de Santo André</b>
Aqualtune	29	Branca	Graduação em pedagogia pós- graduação lato-sensu em Gestão escolar e Alfabetização e letramento	6 anos	2 anos e 10 meses
Tereza de Benguela	37	Parda	Graduação em Pedagogia. Pós-graduação Lato-sensu Alfabetização e letramento e Neuro-pedagogia.	5 anos	1 ano e 3 meses
Nã Agontimé	39	Branca	Graduação Pedagogia Pós-graduação Lato-sensu em Psicopedagogia Institucional e Clínica e Educação Especial	8 anos	10 meses
Luísa Mahin	36	Parda	Licenciatura plena em Pedagogia; Licenciatura em Letras; Pós-graduação Lato sensu em Psicomotricidade; E em Ciências Naturais e Novas Tecnologias.	9 anos	5 anos

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Antes de iniciar o grupo focal realizamos a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, as participantes em questão não apresentaram dúvidas. Após o preenchimento dos dados e assinatura iniciamos o grupo focal.

**Pesquisadora:** Para realizarmos nossas discussões e pensarmos na temática das relações étnico-raciais na creche usaremos algumas figuras como disparadoras e conversaremos sobre alguns conceitos. Para iniciar vou apresentar a primeira charge e conversaremos sobre ela. Fiquem à vontade. A primeira de Tonucci. A pele, limite entre eu e o mundo. Olhem para imagem e pensando no território de creche, o que que vocês poderiam dizer sobre?

**Aqaltune:** Primeira coisa que eu penso é que, é na realidade a criança e o mundo é uma é uma coisa só, digamos assim né, apesar de ter esse limite do corpo aqui né, essa fronteira, é uma coisa só né, então a criança está obrigatoriamente inserida, e nessa troca de saberes de existir né, de ser junto com o mundo, então para mim é isso, a gente não dá para pensar a criança fora de um contexto, não dá para pensar em uma criança que não é parte dessa sociedade.

**Tereza de Benguela:** Tem tudo isso né, tudo isso é uma coisa só, que liga uma à outra.

**Aqaltune:** é tem tudo isso (apontando para os detalhes da charge).

**Tereza de Benguela:** É a gente não consegue pensar na criança isolada né, ela isolada, ela tá ali né, é a bagagem dela né, ela traz uma bagagem, ela é inserida né em tudo isso, (apontando os detalhes das figuras), e pensando na nossa criança na creche né, é o estímulo, a criança precisa de tudo isso ali dentro da creche, ela precisa de tudo isso, para se desenvolver plenamente, para ela conviver, para ela interagir, ela precisa de tudo isso, ela não pode estar aqui isolada sozinha.

**Aqaltune:** Aí eu fiquei pensando, aqui tem uma indústria né aparentemente, enfim, e se a gente fosse pensar na em relação às culturas infantis e diversos contextos né, talvez fosse de uma criança indígena, aí esse desenho seria outro, é se fosse uma criança quilombola o contexto, assim o desenho seria outro, mas me parece uma criança, não sei, talvez urbana né. E me lembra, assim imaginação, me lembra esse contato múltiplo com diferentes agentes da sociedade. Tem aqui o rosto parece ser de uma mulher, quem sabe aqui esse espelho né?

**Tereza de Benguela:** Tem natureza.

**Aqaltune:** É, é, não sei.

**Pesquisadora:** Pensando nas infâncias, nas diferenças que você trouxe, pensando nessas relações dentro da creche, o que mais conseguimos destacar?

**Luiza Mahin:** O que me chama a atenção é o título que recebe né, a pele limite entre eu e o mundo, pra criança não tem essa separação né, mas para o adulto tem essa, esse limite, ele estabelece essa ruptura, e pra criança não. Ela tá o tempo todo inserida, interagindo, ela em contato como outro, é isso, é o que os autores trazem também né, que é a partir de tal fase, de tal idade que ela vai se reconhecer como é...

**Nã Agontimé:** Um indivíduo,

**Luiza Mahin:** Um indivíduo, uma separação, e isso fica muito forte na nossa prática, no nosso cotidiano, nas relações e não, e não é isso (mostrando a separação), é um contexto só, um ciclo só.

**Pesquisadora:** Pensando então, no que você está trazendo, nesse limite, nessa criança, o eu e o mundo que faz parte dela. Nesse adulto que já é formado, como vocês entendem essa formação de identidade da criança em nosso contexto social, e na creche ali no meio?

**Luiza Mahin:** Eu penso que para trazer essa cultura para dentro da escola, da creche dos espaços, o primeiro passo, né, digamos assim, a primeira sensibilização é você conhecer a cultura da comunidade local, ali que você está inserido, então conhecer a cultura dessas famílias, e isso a gente consegue fazer na caracterização.

**Tereza de Benguela:** Que é o primeiro passo.

**Luiza Mahin:** Só, a partir dessa caracterização, dos dados, é que pensamos, o faremos?

**Tereza de Benguela:** os desdobramentos disso.

**Luiza Mahin:** Porque às vezes você tem a caracterização, mas acaba sendo um documento por ser, mas não, ele vai ser, deve ser um documento muito rico para nortear.

**Tereza de Benguela:** porque o que a gente é maioria das vezes vê, é assim né, a equipe docente vai, faz a caracterização, e no mesmo instante, assinou, para onde que ela vai? Prontuário.



**Luiza Mahin:** Pronto, acabou.

**Tereza de Benguela:** E acabou, e aquilo devia ser um documento de, de, de, busca dela né o norteador dela, pra ela realmente.

**Luiza Mahin:** Que você entende né, até como que a criança vai se portar, como que vai ser essa adaptação, esse acolhimento, esse acolhimento dessa criança, até como vai ser essa alimentação, o tempo, o que que ela ouve em casa, o que que ela gosta, vamos fazer um acolhimento aí, e na sua casa o que predomina lá? É a música infantil? É, é a música, é um samba? É o rock? Então vamos colocar um pouquinho ali dentro da rotina, para ele entender que ele está dentro do espaço que tem essa comunicação, com essa cultura, com essa família, que não é um espaço é distante. Então vamos fazer um pouquinho pra cá, algumas coisas pra que esse momento seja mais atrativo, mais parceiro.

**Aqualtune:** Repete a pergunta por favor?

**Pesquisadora:** Pensando na formação da identidade da criança, onde vocês apontaram, que ela se coloca, que a criança está inserida nesta sociedade e ela se permite, o tempo todo, já o adulto possui essa barreira, em que parte dessa formação, vamos trabalhando isso dentro da creche, da identidade da criança, em que momento ela vai se constituindo? Que trabalho é esse realizado na creche, como que a gente enxerga isso?

**(Silencio)**

**Pesquisadora:** Onde ou quando acontece essa ruptura? É de uma hora pra outra, ou ela vai se constituindo? Como é...

**Aqualtune:** Percurso?

**Pesquisadora:** Qual é o momento em que esse limite acontece, esse limite entre eu o mundo, quando ele ocorre?

**Aqualtune:** Em que a criança aprende, você diz, se a gente contribui? Ah, o tempo todo né, na realidade eu penso assim, que ele (o limite), faz parte da nossa cultura né, que compartilhamos aqui, principalmente ocidental, essa, esse repartimento né, do que é eu e o outro, acho que faz parte muito do que a gente pensa, então a gente, nós enquanto educadores, a gente carrega isso né, e a gente desde o

princípio, seja a família em casa, seja os círculos sociais em que a criança está inserida, é, a todo momento a gente faz questão de, é, reafirmar esse limite né, que não pode assim, é, aqui sou eu aqui é o outro, é, aqui é meu aqui é seu, então assim é pelo menos o que eu percebo, e é uma crítica que a gente precisa fazer né, penso que é interessante refletir a respeito da forma com que a gente conduz, é, assim essa formação de nós e da sociedade, pra mim penso que pra mim está intrinsecamente ligado né, e a gente dentro da creche, pensando que a gente, é, também contribui né, diretamente para a formação da criança, e o quanto a gente se questiona sobre isso, né, será que a gente também não é um reforçador dessa fragmentação, né? Dessa infância fragmentada mesmo, distante.

**Tereza de Benguela:** É porque às vezes você pare e pensa, né, a rotina da criança, o que se impõe para essa criança, dentro da creche pode ser completamente diferente do que a realidade dela em casa, né. Então tem mesmo essa separação, e aí vai, né, esse trabalho, né, árduo nosso, de tentar né, é enxergar e não, não impor. Porque é muito difícil você não impor a sua vontade, a sua verdade né. Você tem que se colocar no lugar e na realidade do outro, o que é difícil né, é bem difícil. Porque, né, é a maioria das, das práticas que eu vejo, a minha realidade lá de creche é que, é muito imposto, o que eu acho que é certo, que eu acredito, né, não o que for bom, não o que na verdade aquela criança está trazendo pra você, a realidade dela, né.

**Aqualtune:** Mas também não existe neutralidade,

**Tereza de Benguela:** Não.

**Aqualtune:** Assim, que eu penso assim, é que a gente, a gente também foi criado assim, como se falou né, assim a gente já tem a essa repartição do nosso corpo, né, a gente já tem estabelecido esse limite de pele, do que é meu e, não existe né, assim todo mundo, todo mundo está inserido numa realidade e a criança por consequência também. Então eu acho que pra gente modificar isso, pensar em outras formas de existir no mundo, a gente também precisa começar por nós né, eu acho que é uma forma, da gente questionar essa forma que a gente existe no mundo, e a forma que a gente estabelece as nossas relações, seja com os nossos pares, seja com é, com o bem comum, com os nossos saberes com a natureza com, enfim, com tudo.

**Pesquisadora:** E como que a gente pode trazer essas diferenças para dentro da creche, ou como que a gente pode ressaltá-las pensando nos nossos pequenos e pequenas. Pois como vocês estão trazendo, as crianças estão ali, elas dizem quem são elas, e a gente tem a possibilidade de mapear essas diferenças, a partir daí, como trabalhá-las? Pensando que as crianças estão imersas neste contexto o tempo todo.

**Nã Agontimé:** É, com planejamento dos professores, eu acho que eles até já sabem da preocupação de trabalhar isso, acho que já se pensa numa atuação, precisa pensar sobre aquelas crianças, daquelas famílias então colocar sobre essa cultura e entender, o seu grupo e possibilitar que eles falem, que eles vivenciem, acho que é pelo planejamento docente. Acho que eles precisam entender, precisam ter essa compreensão para eles fazerem, se eles não tem essa compreensão (os professores), eles vão seguindo qualquer proposta.

**Aqualtune:** Mas eu acho que antes de fazer, antes de chegar nessa parte prática penso que é primordial que a gente que se questione, porque a gente, essa questão de trabalho com a diversidade, com as questões sociais, enfim né, quando a gente fala em trazer os diversos, a gente precisa reconhecer o diverso e a importância desse diverso. E não é natural né, eu acho que não é algo dado, então pra gente chegar num ponto em que o professor a professora traga, dentro do seu planejamento outras narrativas né, outros discursos, a gente precisa primeiro saber que isso é importante né. Eu acho que um dos desafios assim de formação é isso, é esse trabalho de desconstrução nosso, de centralidade da cultura branca europeia né. Assim, é importante a gente trazer outras narrativas e a nossa não é mais importante, e aí sair desse lugar, eu acho que é o mais difícil, porque requer não só um trabalho pedagógico como um trabalho de formação individual do profissional, e que também está para além das possibilidades da gestão né, assim, eu acho que tem o nosso trabalho de incentivo de diálogo, de dizer olha vamos questionar isso aqui? Será que a nossa forma de existir é a única que existe? Será que a gente não está negligenciando, cerceando e negando acesso a conhecimentos que a criança precisa ter e que faz parte dela? E é difícil, eu acho que esse, essa brecha entre é o, é o...

**Tereza de Benguela:** O processo formativo

**Aqualtune:** É esse processo formativo, mas essa conscientização que tem que haver é o maior desafio.

**Luiza Mahin:** É o afetar né?

**Aqualtune:** Porque você tem que desconstruir também a história do educador. Desconstruir a história não, mas desconstruiu muitas crenças cristalizadas, refeitas e não é fácil.

**Luiza Mahin:** E esse educador, educadora preciso estar aberto pra ser afetado, para refletir e ter postura de poxa vou mudar minha prática.

**Tereza de Benguela:** É o que a gente estava falando ontem né, a reflexão, a autorreflexão é um exercício bem difícil, né, bem difícil. E assim, a pessoa precisa realmente estar aberta para isso, porque senão ela vai continuar naquela zona de conforto dela, de que todo ano deu certo, deu certo comigo, vai continuar dando certo, e ela não vai sair disso.

**(Silêncio)**

**Pesquisadora:** Pensando então, nessa questão de que todo ano, sabemos disso, que temos o início de crianças que são diferentes, e estão acessando esse espaço, por diferentes motivos, seja por a mãe precisar trabalhar, seja por ser um direito. Como que a gente constrói, ou reconstrói, ou mesmo põe em prática o conceito de infância ou infâncias?

**(Silêncio)**

**Pesquisadora:** Pensando no que já foi falado aqui, sobre essas diferentes crianças que acessam a creche todos os dias, como é trabalhado esse conceito de infância? É possível ter este olhar não é uma infância são infâncias?

**Luiza Mahin:** Eu penso que aos poucos nós estamos evoluindo. Então aos poucos, de uma forma um pouco mais tímida, mas você vê acontecendo algumas práticas que você fala: - poxa que bacana que está acontecendo, que está dando um resultado. Nós sabemos que existem práticas que ainda não condizem com o que nós acreditamos, com que nós buscamos, mas sabemos que muita coisa boa já está acontecendo e são frutos dos estudos, dos nossos estudos. Então tem o documento aí que norteia, tem é, estamos pautadas nas leis, então nós estamos ali, buscando a

implementação, os recursos, então, assim como a minha maior parte de experiência é na educação infantil, então de lá de 2005 até agora 2022 eu vejo que nós avançamos, em alguns pontos. Temos muito, muito mesmo a evoluir, a melhorar qualificar, mas um pequeno avanço já é notório.

**Tereza de Benguela:** Até porque cada um tem o seu processo, o seu tempo né, não dá para todos juntos né, então é o que a AP 4 falou né, eu também vejo, vejo muita coisa que precisa melhorar ainda, e nas nossas formações né, nós temos formações semanais com o grupo, e nas nossas formações nos sempre conversamos, sempre discutimos, sempre apresentamos novas formas, novos conceitos, mas tem que ser assim, esse trabalho de formiguinha, semanalmente.

**Nã Agontimé:** Mas por exemplo, você fala dessa formação do seu grupo, seu grupo dialoga, ele fala dessas atividades vivenciadas na creche e isso falta nas outras unidades, eu acho que compreender que precisa refletir a prática que precisa rever. Olha! Poderia ser feito dessa maneira, às vezes o grupo querer fazer, eu acho.

**Tereza de Benguela:** Na realidade o seu grupo é difícil.

**Nã Agontimé:** É, eu queria chegar nesse ponto. Como aqui, é esse ponto, acho que aqui é excelente, porque estamos refletindo, acho que a conversa, mostrar possibilidades, é assim que parece que vai avançando, mas enquanto não chega nesse ponto, parece que fica parado sim, você não vê avanço.

**Tereza de Benguela:** Mas eu também, assim, no meu, por exemplo, eu não vejo um avanço coletivo.

**Nã Agontimé:** É, tem o coletivo e o individual.

**Tereza de Benguela:** No meu grupo é o individual. É exposto, é colocado para o grupo todo, mas elas não caminham de mãos dadas.

**Nã Agontimé:** Mas o coletivo, é coletivo?

**Tereza de Benguela:** Não, não é coletivo, não. Lá nós temos essa especificidade, de que o coletivo na unidade, por exemplo, quase não funciona. Eu tenho um período que trabalha super bem esse coletivo, estão caminhando juntas e é notório, a gente vê semanalmente esse avanço, mas também temos um outro que não trabalha em grupo, então assim, tem um indivíduo que vai estar lá avançado e que

trabalha, expõe muito bem né, porque entre você expor, entre a sua teoria e a sua prática tem uma coisa.

**Nã Agontimé:** É sim, claro.

**Tereza de Benguela:** E é o que eu vejo bastante lá, então, lá eu vejo muito essa parte da teoria da prática né, são, é um grupo que nessa parte teórica é bem... eu as vezes penso, é, quando eu entrei foi um dos questionamentos que eu pensei, o que eu vou acrescentar com esse grupo que já sabe tudo, mas aí a gente começa a perceber que esse grupo sabe bastante da teoria, mas e a prática né, foi aí que eu comecei o meu trabalho, exatamente, da onde pega essa prática, essa teoria, as falas e transforma em prática, porque é o que falta também.

**Aqaltune:** Então, mas será que sabe tudo não sabe tudo?

**Tereza de Benguela:** Não sabe, mas é insegurança minha né.

**Aqaltune:** Eu estava aqui desenhando né, eu acho que a gente se esquece, a gente né, eu digo assim coletivo da educação. Eu acho que a gente esquece, que a gente também está inserido no contexto né, e aí a gente vivencia um momento histórico de muitas mudanças, de a gente ouvir e perceber críticas, discursos, movimentos que nos questionam a respeito da cultura afro-brasileira e africana, não só dentro da escola, mas assim é em diversos espaços, e o quanto que a gente pega pra gente sabe, porque assim a creche ela está lá, ela está situada nessa sociedade que está questionando diariamente, e por que, que a gente acha que não é pra gente ouvir isso né, e aí as crianças estão nesse inseridas nessa mesma sociedade, e a gente ignora as pautas, as discussões que estão acontecendo diariamente, seja em relação por exemplo à democracia seja em relação as questões raciais, seja em relação às questões de gênero, e a gente não discute, e a gente tem mais um compromisso firmado com aqueles saberes europeus, ali, assim que embasam o nosso trabalho, e que só dizem pra gente do, do saber fazer e não questiona, então quando a Tereza de Benguela fala assim, ai eles sabem tudo, mas será que a gente já se apropriou dessas discussões novas, novas não né, que já são muito é... mas será que a gente já se apropriou disso, será que a gente percebe a importância disso, será que não está na hora da gente questionar esse nosso perfil de educadores, de como a gente faz e sobre o que que a gente fala, sabe porque eu não sei, para mim eu sinto que é ignorar as pautas sabe, ignorar o que está

acontecendo no mundo e continuar falando de cor, de forma, de letra, então assim a gente fala: há estamos inseridos, mas a gente também não se vê inserido né, então vai você entra no Instagram, um bom, pelo menos é isso que eu vejo no meu *feed*, a não, por que tem tal perfil falando sobre referências, sobre uma identidade negra positiva, sobre cabelo, sobre histórias, sobre religiões de matriz africanas e aí você simplesmente rola e não te afeta isso, não faz parte sabe, não te faz falar nossa eu acho que eu preciso talvez pensar um pouquinho mais a respeito, ou ter novas referências, ou então buscar por mais leituras, ou questionar os autores que eu trabalho, sabe, ou os atores e atrizes que eu consumo, o material que eu uso, os livros e os brinquedos, assim eu acho que a gente está tão desassociado dessa realidade.

**Luiza Mahin:** Mas eu ainda tenho esse olhar positivo, porque quando lembro, lá trás não tinha, não tinham bonecas negras, não tinha, não existia, quando você ia brincar era só bonequinhas, quando tinha alguma comemoração não se pensava em outras culturas, era aquilo né, que estava estabelecido. Então assim, hoje nós estamos caminhando, nós estamos caminhando aquele passo tímido, mas nós estamos. Só precisa olhar para isso ó, temos, a lei está ai, o documento está ai, nós precisamos garantir, é pauta, é urgente, ó precisamos mudar, e não é novo.

**Tereza de Benguela:** É, exatamente, não é novo.

**Aqaltune:** não é novo.

**Pesquisadora:** Ok, pensando aí nesse passo a passo, o que vocês acham que barra esse avanço? Ao pensar nesta teoria que ainda não está conectada com a prática, o que impede esse passo largo dentro da creche, quando pensamos nos contextos com os pequenos e pequenas de zero a três anos?

**Aqaltune:** Eu acho que a insegurança, elas... é aquela coisa da zona de conforto, eu trabalho bem isso, eu sigo trabalhando isso, e pra eu mudar, e se eu mudar e der errado né. Eu acho que a insegurança desse primeiro passo. A gente coloca, a gente mostra, todas essas mudanças, até baseado no que AP 4 falou, a gente traz as discussões, as nossas pautadas baseadas no documento curricular, nas leis, eu falo assim da minha experiência, desde o começo do ano eu bato bastante nisso, que tem que ser assim ó, essa documentação tem que estar ali, ser o nosso livro de

cabeceira. O seu planejamento tem que estar ali, baseado nessa documentação, e ali tem, se a gente procurar tem, tem tudo, tudo.

**Pesquisadora:** A qual documento, ou documentos você se refere?

**Tereza de Benguela:** Aos critérios, ao documento curricular, os parâmetros, as diretrizes, eu foquei nesses quatro documentos, na nossa unidade. E, as vezes até, saindo um pouquinho, eu tive muito problema em relação a inserção acolhimento, que não se sabia como fazer, mas se você for buscar nessa documentação ela te dá um norte em relação a isso.

**Aqualtune:** Mas aí Tereza, estava pensando aqui sobre os impedimentos, considerando que boa parte do impedimento é nós, somos nós, é a nossa presença, acho que tem a questão da insegurança sim, mas acho que isso está muito ligado ao repertório, aos nossos saberes, tem a questão do preconceito.

**Tereza de Benguela:** Sim.

**Aqualtune:** Porque muitas vezes a gente vai discutir e as pessoas viram olho, isso significa que existe um racismo estrutural, e que

**Tereza de Benguela:** Existe.

**Aqualtune:** E existe uma negação da temática né, e tem uma questão que perpassa por tudo isso que são os valores, e que, é esses nossos valores. E também tem a questão de uma rede em que estamos inseridas, a gente trabalha em função de uma rede que nos orienta, que também tem que se rever nos seus valores, porque pra se falar sobre racismo, sobre práticas antirracistas, falar sobre identidade, construção de uma identidade das nossas crianças, positiva, também perpassa num questionamento de valores. Enfim, formação e prioridade com um compromisso maior, é isso, você se comprometer com algumas mudanças que precisam ser feitas, enquanto sociedade, tem a parte que é nossa, tem a parte que é do todo, e tem as famílias também, que tal talvez estejam em outro momento de discussão.

**Luiza Mahin:** Eu penso que é isso, a questão do impedimento é a questão do conhecimento e do autoconhecimento mesmo, então às vezes a pessoa não se reconhece, ela nem sabe, nem se identifica com esse processo de identificação e a partir daí se ela não tem isso resolvido não tem essa informação é difícil também, o primeiro passo é esse aí.



**Nã Agontimé:** Os docentes as vezes já fazem isso, e dizem que já fazem, ai as vezes você vai procurar e não encontra onde está por que não está sendo documentado. Porque eu falo que já acontece nas práticas, já acontece na vivência, se escuta muito isso, e não está documentado.

**Pesquisadora:** Mas você percebe essas práticas nas diferentes vivências?

**Nã Agontimé:** Pouco, não muito, mas nas falas, quando você vai para o grupo, questiona, a fala aparece, mas na prática não aparece. Então precisamos mediar isso, tentar mediar isso, será que acontece? Será que ela está compreendendo, por que as vezes elas não querem falar também. Depois que fizemos o indique (Avaliação com indicadores de qualidade) viu-se que muita coisa não acontece mesmo, porque você avalia tudo. Foi o primeiro passo, avaliar a estrutura, avaliar material, eu vi uma diferença no grupo, mas ainda não começou nada. Elas estão assim, é para o próximo ano, não é para agora. Pra você ver como que vai demorar esse processo.

**Pesquisadora:** Então você está dizendo que já fez uma avaliação com seu grupo, que já ocorreu, que há uma indicação do que é necessário, mas deram um passo para trás e disseram que não conseguem começar isso hoje, vão deixar para começar no próximo ano letivo?

**Nã Agontimé:** Isso, essa é a fala.

**Pesquisadora:** Ok. Agora eu vou passar para vocês, outras charges, algumas tirinhas que trazem reflexões, pensando em nosso contexto de creche, nas crianças vamos conversar sobre o nosso dia a dia, cada uma de vocês pode pegar uma. (as charges estavam misturadas na mesa viradas para baixo).

**(Silêncio).**

**Pesquisadora:** Vocês podem ler, refletir sobre a mensagem que elas passam e depois vocês apresentaram suas conclusões.

**(Silêncio).**

**Pesquisadora:** Se alguém quiser começar.

**Nã Agontimé:** Posso começar. Vou ler primeiro: abandonar preconceitos, abrir a mente e se perceber na realidade do outro, até ser capaz de sentir o que o outro

sente. Aí um adulto fala para ele, empatia filho, fala o que é. Assim é uma discussão que eu já fiz muitas vezes comigo mesma, pensando sobre se colocar no lugar do outro, sentir a dor do outro, perceber o outro, eu vivenciei isso muito tardio, eu acho, na minha infância não se ouvia falar olha pro outro, o que ele pensa? Olha ele é diferente de você. E hoje eu me vejo falando isso, tanto para as crianças na creche quanto para os meus filhos, então eu vejo isso muito novo, e assim é uma fala diária. Que faz parte hoje da minha vida, da minha família. Qualquer situação, assim, olhando eu fico feliz, porque eu acho que essa nova geração percebe o outro. Olhando isso aqui agora me veio na memória, mas antigamente não, não se via o outro. Mesmo por desconhecerem.

**Pesquisadora:** Mas você acha que essa empatia, esse olhar para o outro com os pequenos e pequenas ocorre? Essa distinção do eu sou, ele é, dentro da creche ocorre?

**Nã Agontimé:** Acho que em diferentes situações eles conseguem, em situações de dor, de ver algum amigo assim, eles conseguem visualizar, a ele está triste, ele chorou, eu acho que pequenas coisinhas, as crianças conseguem, e o diálogo faz elas perceberem, porque elas podem falar do sentimento, daquilo que elas conseguem sentir (nomear) como dor, tristeza. Eu acho que pelas emoções elas conseguem se colocar no lugar do outro. Há coisas que elas não vão saber sentir (nomear) ainda por serem pequenas, mas eu acho que é possível, eu vejo possibilidades de nós enquanto adultos proporcionarmos isso.

**Tereza de Benguela:** Principalmente das nossas crianças bem pequenas né, é eu tenho exemplos, assim a minha creche é um campo rico em relação a isso, é nós iniciamos com a mudança da Asservo (equipe terceirizada de limpeza), e iniciou um dos auxiliares é trans, né, nós a auxiliar de limpeza que é transexual, com uma vida muito difícil e que agora ela consegue se reerguer, e as nossas crianças são completamente apaixonadas por ela, nós nunca tivemos que falar isso pra elas, as crianças sempre se dirigiram a ela, como ela, e a gente pegou assim alguns, né infelizmente, alguns episódios não tão legais quanto esses, mas sempre partindo do adulto, por exemplo, uma criança chegando e apontando, mostrando para a mãe, olha mãe é a Ju, e mãe diz não é ela é ele, é um moço. A gente já pegou famílias assim, e a criança não tem isso, a criança tem essa empatia, esse acolhimento. Nós temos também esse aumento significativo, que eu tenho certeza de que foram em

todas as unidades, por exemplo das crianças TEA, e lá na creche nós temos crianças que realmente estão naquele grau severo, e esse trabalho, nessa relação criança x criança, nós não temos esse problema, mas quando chega na relação criança x adulto barra tudo. Eu já presenciei, por exemplo, episódios onde a criança TEA só foi acolhida pelo grupo, e não foi acolhida pelos educadores, e a família percebe, a família vem questionar o porquê, mas as crianças, as crianças amam, criança ama criança. E aí quando parte para essa parte de nós, os adultos fica mais complicada essas relações, a gente começa a ver essas barreiras, a gente começa a ver essa empatia escorrendo pelo ralo. De se colocar no lugar do outro, eu já presenciei a criança chegando e falando pra mãe: olha a Ju, ela ajuda na limpeza, e ela é minha amiga. E a mãe fala: não, ela não é sua amiga, é ele. A criança com todo esse processo de que está, um ser humano com outro ser humano, e aí vem a família ao invés de estimular, a família vai para um outro lado né. E aí a gente fica assustado em relação, bem assustado.

**Pesquisadora:** Quer continuar e falar da sua charge?

**Tereza de Benguela:** Vou falar, Camilo vamos apostar corrida até a Fê? Claro! Dinho, espera não posso correr agora. Ué, por quê? Pra mim não é seguro. Então, ele já tem né, infelizmente, ele já tem essa visão de que ele não pode correr, agora nesse momento né, e é bem triste isso. Principalmente aqui na tirinha onde a gente percebe que são crianças pequenas, e a criança pensar dessa forma, que não é seguro para ela correr porque a interpretação de uma criança negra correndo, é a interpretação sempre vai pro lado marginalizado, é muito triste.

**Nã Agontimé:** Mas ela tão pequena pra pensar dessa forma né.

**Tereza de Benguela:** Tão pequena pensando dessa forma, exatamente, mas se ela pensa dessa forma é porque isso daqui é a realidade pra ela. A realidade vivida, a realidade falada, mas essa é a realidade dela, que é bem triste, mas assim, na minha realidade né,...

**Luiza Mahin:** É um direito da criança né?

**Tereza de Benguela:** Exatamente.

**Luiza Mahin:** A cultura infantil, a brincadeira.

**Tereza de Benguela:** A brincadeira

**Luiza Mahin:** A brincadeira impedida, por conta de um, de um racismo mesmo, um racismo estrutural que existe.

**Tereza de Benguela:** É, exatamente, é muito triste. E, é aquilo né, puxando o gancho, é na nossa realidade ali, em relação à criança. Criança com criança nós não enxergamos isso, dentro da creche nós não enxergamos isso. Mas a criança não está ali só dentro do murinho da creche, a criança não brinca só na creche, ela brinca na pracinha na frente da creche. Talvez ela brincando dentro da creche ela esteja segura, isso daqui não é a realidade dela, mas ali na frente da creche, naquela pracinha a realidade muda, muda muito rápido né, muito perto. Ali, um do lado do outro.

**Luiza Mahin:** E a preocupação da criança não deveria ser essa, ela apenas deveria se preocupar em brincar.

**Tereza de Benguela:** Exatamente.

**Silencio.**

**Pesquisadora:** quem quer continuar?

**Luiza Mahin:** Eu vou. Não conhecia seu ponto de vista Camilo. A gente vê as coisas de outra forma. Vem ver também Pudim. Eu não, estou bem aqui. Eu compreendi como a questão do conhecimento, que ele te liberta e você enxerga outras possibilidades. E você quer compartilhar isso também com outras pessoas, e às vezes a pessoa está ali no seu mundinho, está ali na sua zona de conforto, e ela não tá a fim desse conhecimento. Não quer ser afetado, ela não quer mudar, ela quer ficar naquele lugar. E o quanto a tecnologia também, não falando porque a tecnologia, ela tem muita coisa boa, esse lado facilitador da conectividade, as possibilidades, a informação, a rapidez, mas o quanto também ela é usada de uma maneira equivocada, os prejuízos, então às vezes a pessoa fica ali, no seu mundo mesmo, isolado, solitário e acaba com essas relações, com essa forma de interação, de cultura, de sociedade. E você fica ali, e o que você está consumindo ali? A competição, o consumo, então tudo aquilo vem pra você o tempo todo: ó isso é o que tá legal isso é o belo, e você ali naquela onda de frustração. E é às vezes porque ele não quer, pra ele está bom, está confortável. E trazendo para nossa

prática, pro nosso dia a dia, para nossa realidade lá enquanto educadores, muitas vezes é AP ali, vem, chamando, vamos docentes enxergar...

**Tereza de Benguela:** Pegando na mão, chamando.

**Luiza Mahin:** Vamos ali, vamos por esse caminho. Não generalizando, mas brincando um pouquinho, e às vezes a resposta é não, mas aqui tá tão legal. Aqui está tão confortável. Então deixa isso pra lá. E a possibilidade de um ganho que pode ser tão bom, tão agradável é jogado fora.

**Tereza de Benguela:** É quase um mito das cavernas né?

**Luiza Mahin:** É, é isso mesmo.

**Aqaltune:** Mas é um é um privilégio danado dizer não né? No começo do ano a gente começou a conversar, na verdade desde o ano passado a gente está avaliando a necessidade de fazer mais, e aí a gente pegou as caracterizações, foi conversando mais, e aí a gente tem também os indicadores do quanto homens pretos morrem, e assim eu digo que é um privilégio, porque são os pais das nossas crianças que morrem, é um é um dos países mais assim violentos, e homens diariamente, digo homens num recorte, mas que são as famílias das nossas crianças entendeu? E aí depois a gente fala assim: Aí, essa família é desestruturada, ai porque a família! Mas a gente não faz a ligação de uma coisa com a outra, a gente não está falando de dados da Noruega, dados de um país distante que a gente não conhece entendeu? Parece que a gente não tem noção da gravidade do problema. Eu vejo assim, é fácil quando não é você. Entendi? Eu acho que é um é um privilégio muito fofo. Assim: aí eu não quero trabalhar sobre isso tá! Mas assim, é sobre vida, morte, sobrevivência, a qualidade de vida, acesso de garantia de direitos da sua criança.

**Tereza de Benguela:** Dentro da sua sala.

**Aqaltune:** Da sua sala, sabe? A gente não está falando de outras pessoas, entendi? Isso me deixa assim muito, muito chateada, porque a gente não está falando de outras pessoas. A gente está falando da gente, e do que a gente faz a respeito, então assim, uma das coisas que eu aprendi, um dos argumentos que eu venho aprendendo é: se você não quer fazer por você não ter problema, mas faça pensando na garantia de direitos da criança que está na sua responsabilidade. Você

está negando o direito da criança de se expressar, de conhecer outras culturas, de reivindicar o espaço da sua cultura, da sua existência, de entender, desse processo de identidade. Tudo bem, você não quer fazer por você não faz, mas você tem um compromisso para garantia de direitos da sua criança que está ali, na sua mão, que você tem uma responsabilidade.

**Tereza de Benguela:** E atribuições.

**Aqaltune:** Você pode não gostar, pode não querer, mas é a vida, a sobrevivência dessas crianças que vão crescer e que vão ser esses homens que vão morrer ou essas mulheres que vão ter menos oportunidades, que vão ter condições de vida muito mais difícil do que a nossa branca. Isso me revolta, assim me deixa doida

**Aqaltune:** Não gosto de monocultura, nem no campo nem na cidade, prefiro a riqueza de cores, de vida, sonhos, de pensamentos multiculturas pluripensares. Diversidade, é, eu só consigo pensar que é muito mais fácil conviver com um igual né? É muito mais fácil essa monocultura. Ela é mais confortável, só que a gente precisa, porque as pessoas existem, então quando a Tereza de Benguela fala da funcionária trans, quando a gente pensa em diversas formas de existir, elas estão aí. A gente precisa conviver com essa riqueza de vida, de cores, de sonhos, de pensamentos. E é muito complicado, não é fácil essa disputa de território, não é fácil compartilhar espaços, mas a gente precisa fazer porque estamos todos inseridos, todos presentes no mesmo espaço.

**Nã Agontimé:** E temos os mesmos direitos né.

**Aqaltune:** Eu não sei se a gente tem conseguido. Eu não são tão otimista assim não. É, pensar nessas multiculturas nesses pluripensares, gentiversidade, eu não sei se temos conseguido não. Eu acho que existe sim iniciativas e é gostoso ver isso. A gente tá aqui em um sábado, no meio do dia, discutindo isso. Eu acho que é pontinho de esperança, mas, se a gente olhar para o todo, e olhar a realidade que a gente tá, o período eleitoral inclusive, que tenciona tudo isso. Como é difícil essas multiculturas conviverem pacificamente, ou pelo menos coexistirem.

**Luiza Mahin:** Pelo menos o respeito né.

**Nã Agontimé:** Mas eu acho que a função docente é essencial, e nós falarmos com as docentes. Porque nós estamos com as crianças, é essencial o docente entender tudo isso.

**Pesquisadora;** Ok, vocês trazem a importância de levar este conhecimento até os docentes, até as crianças, de chamar atenção para essa realidade dos pequenos, mas também trazem essa dificuldade do conviver com o diferente quando dizem que é mais fácil conviver com igual. E dentro da rotina quotidiana da educação infantil, ali no chão da creche, com as crianças, quais as oportunidades vocês levam para que essa convivência com o diferente aconteça? Esse diferente já está lá, na creche?

**(Silêncio)**

**Tereza de Benguela:** O diferente já está lá, a gente tem essa realidade na nossa rede. Por exemplo, nós temos as creches que atendem um número grande de refugiados, e que é feito esse trabalho, mas aí a gente pensa que está lá o diferente, e por que só lá? Como a João de Barros né, que tem um trabalho direcionado aos haitianos, mas por que que esse trabalho só acontece lá, esse trabalho poderia ser um trabalho de rede, mas aí é a gente fica pensando: todo mundo sabe que existe, tem unidades que vivem essa realidade, mais por que que ele não é feito em todos os lugares? Então para e fala: ué, mas é que tem lá, aqui eu já não tenho. Tudo bem, aqui você não tem, mas existe no mundo onde você está inserindo. Você atravessou a rua tá tem lá, pode ser o vizinho de alguém.

**Nã Agontimé:** Até já falando, é isso mesmo. Eu por exemplo moro em um condomínio, e lá tem uma família de haitianos, meu marido desconhece, eu que falei pra ele, eu que comentei, mas ia passar batido. Ele passa por nós, aquele francês crioulo né?

**Tereza de Benguela:** Sim.

**Nã Agontimé:** Passa assim, tímido, parece não querer proximidade, assim de conversar. Eles são muito tímidos, não conversam muito.

**Tereza de Benguela:** Tímidos ou reprimidos?

**Nã Agontimé:** É, tem essa também, não sabemos. E ninguém fala sobre, só quem convive, ou no ambiente escolar talvez, um ambiente de trabalho, fora isso é, parece normal, assim é uma pessoa que está lá e pronto. É isso mesmo. E precisava falar

mais mesmo, não só na escola. Eles existem, é um trabalho que poderia ser feito em toda a rede. Ontem, uma das nossas discussões sobre acessibilidade, uma das questões lá era se tinha acessibilidade etc. e a gente pensou, não tem, ué não tem acessibilidade para uma criança que não enxerga por exemplo, não tem, porque não tem na minha unidade, mas poxa, eu só vou começar a trabalhar isso quando eu tiver ali, quando a criança estiver ali. Então existe essa diferença, mas ela não é trabalhada da forma que ela deveria ser.

**Aqaltune:** Eu fico confusa, essa sim é uma boa pergunta. Eu coloquei aqui, sim e não. Eu acho que, assim, realmente as crianças pretas e pardas já estão lá, só que ao mesmo tempo eu não sei se existe espaço para a expressão do que elas são. E aí eu não sei se isso é estar, é existir, saber ser. Aí, fico meio perguntando assim, porque já estão lá.

**Tereza de Benguela:** Sim já estão.

**Aqaltune:** E elas trazem, às vezes até a própria até a própria constituição da sua história, da sua família, que já teve um apagamento tão grande, que não sei se está lá, sabe? Não sei, e ao mesmo tempo eu acho que a gente precisa também levar algumas outras referências, então a gente fez a roda de capoeira! Isso foi uma provocação de uma professora, de o quanto que a gente traz, por exemplo, a gente fala assim: a não vamos, contar uma história de uma criança preta, mas e a vivência? Outras culturas, não só uma coisa passiva, mas ativa né, de experimentação, de vivenciar outras possibilidades. Então, eu acho que não, que a gente precisa reconhecer que já está lá, que sempre esteve, sempre aliás, que vem aumentando, mas, que a gente também precisa trazer, recuperar algumas práticas, narrativas como a questão da alimentação por exemplo, hábitos, costumes e saberes. Eu não sei, eu acho que tem um pouco dos dois sabe? Está lá, mas ao mesmo tempo a gente silencia.

**Tereza de Benguela:** Anula né?

**Aqaltune:** Anula.

**Nã Agontimé:** Uma vivência, esses dias, fui em uma fala de inicial, aí a educadora com o cabelo, é alisado né, por conta da sua preferência, como ela se identifica, se aceita, muito bonito. E as crianças estavam na simbólica lá, de salão de beleza. Eu



cheguei, falei: olha eu vim brincar, vim pro salão, aí uma criança veio passar a chapinha, aí eu falei: não vai acabar com meus cachos, não pode! Brincando né, a criança olhou, falei: ó esse é pra alisar o cabelo, então você precisa procurar uma criança que tem um cabelo lisinho igual o cabelo da professora, pra passar a chapinha. Vamos procurar quem tem o cabelo. Fomos procurar na sala, olhamos e não tinha, a maioria das crianças com cabelos ondulados, cacheados, crespos. Não tinha criança do cabelo liso, liso. Aí, ela ficou olhando para minha cara, assim a criança. Eu falei: a gente vai ter que voltar lá e passar no cabelo da professora. Aí ela voltou e fez na professora. Aí eu falei pra criança: o nosso cabelo é assim, cachinho ó, é assim ó, enroladinho, e fui brincando, da maneira deles. Quando acabou eu falei com a professora: Prô, você viu o que aconteceu? Aí ela falou: eu vi. Eu fui procurar uma criança com o cabelo para brincadeira e não tinha. Eu falei, que até é legal colocar isso né no planejamento, na brincadeira. Como os utensílios, os equipamentos, como eu seco um cabelo cacheado, como que eu trato, o que que eu posso, como que eu uso? Eu falei que poderia fazer uma ação da representatividade, sobre a identidade e começar pelos cabelos. Porque é algo que aconteceu aí. E depois você vai para uma exposição e coloca as fotos lá para as famílias, e brincar com as famílias, do lado de fora tá ali o cabelo da criança e quando a família puxa, aí tá o rostinho da criança. Pra ver se a família também reconhece a sua criança. Então, trazendo de alguma maneira, começar provocar isso, mostrar. E como mudar a nossa prática, o que podemos pensar? Foi um bate-papo assim, ali, aconteceu em um dia isso, e aí depois, lá no final do dia, lá no refeitório, foi assim um bate-papo de dez minutinhos. Mas é assim que a sementinha vai sendo plantada.

**Pesquisadora:** A partir das ações cotidianas?

**Nã Agontimé:** É, e não vai mudar, do dia pra noite, não vai mudar.

**Pesquisadora:** Ok, não vai. Mas o quanto é possível enxergar, fazer esse exercício? Olhar para estes diferentes planejamentos e olhar para a oferta, o que está sendo ofertado para um determinado? Quais eram os brinquedos que estavam expostos? O que esses brinquedos nos dizem? Esse olhar, ele acontece?

**(Silencio)**

**Pesquisadora:** Vocês trouxeram em suas falas que as crianças são resistência aos diferentes acontecimentos, nas interações com o outro, se diferenciando dos adultos, na hora de brincar, na hora de criar os vínculos afetivos. No contexto da creche, quais são os contextos planejados, que vão dizer as crianças que elas estão certas em suas escolhas, posturas ou quais são os contextos, ações destes planejamentos que fazem com que a criança mude suas ações?

**Luiza Mahin:** É, é um caminho, não duplo, mas ele existe, é, ele precisa de muitas parcerias, você precisa vir com o processo formativo, ali no processo formativo você precisa planejar o investimento, como que vai ser esse, essa verba, para que vou utilizar, o onde eu vou buscar, o que eu compro.

**Tereza de Benguela:** Eu fiz essa discussão com o grupo.

**Luiza Mahin:** O que é necessário? E como que eu faço. E a participação de todo mundo. Das famílias, do conselho, dos educadores, equipe gestora, por aí vai, não é só oferta, não adianta eu ofertar outros brinquedos, pensando aí nesta simbólica, então eu trago lá o difusor, eu trago pente largo, eu trago o pente garfo e não é só isso, o turbante, eu vou trazendo, tá bom, tá lá o material, mas e aí vai ter um olhar para isso? Como usar, eu tenho conhecimento? Eu quero eu ter o entendimento é que são coisas...

**Tereza de Benguela:** Como validar né, você tem, precisa contextualizar, fundamentar, para essa prática acontecer.

**Luiza Mahin:** Um depende do outro né, prática e material, conhecimento.

**Tereza de Benguela:** Lá na creche a gente está um pouquinho, você sabe, esse tipo de material nós temos, as crianças, nós temos os turbantes, eu vejo isso, não são todas, não é unânime. Mas eu vejo isso, e eu estou vendo um pouquinho mais esse ano do que o ano passado e eu espero que o ano que vem veja um pouquinho mais. Porque o nosso procedimento de compras é assim, nós temos um drive, um documento no drive onde é separado por salas e o material coletivo, e nós discutimos em RPS sobre isso, a gente pega o planejamento, por exemplo, aquele semestral, onde elas colocam o que elas vão fazer durante este semestre e o que elas precisam. Para gente ir dividindo né, por essas questões bem burocráticas, do que elas querem na verba agora, o que vão deixar mais pra lá. Então elas dividem,

né em relação ao dinheiro. E esta construção vem desde o ano passado. No ano passado a gente via muito menos, então, por exemplo, essa parte dos brinquedos de plástico, né, a gente via bastante, e aí com a reforma, nós criamos esse projeto desde o começo do ano, de ressignificar todos os nossos espaços, e realmente trazer fundamentos, é fundamentação em relação, com essa discussão com o grupo, tanto de professor quanto o grupo de ADI, todos que estão envolvidos ali nessa prática, a gente vê mudar bastante isso, então a gente já tem uma materialidade.

**Nã Agontimé:** Mas, isso é distribuído por sala, fica em algum lugar reservado? Tem material que é de uso coletivo? Ou fica lá, nos espaços?

**Tereza de Benguela:** Tem material que é distribuído por sala, tem material que é de uso coletivo e fica lá, o material dos espaços, e toda essa divisão é feita nesse documento.

**Nã Agontimé:** Uma conversa que nós tivemos, que quando você tem todo o material, você pode planejar o cotidiano olhando para os materiais, talvez seja uma maneira mais fácil de realizar as propostas.

**Tereza de Benguela:** Sim.

**Nã Agontimé:** Então por exemplo quando você tem material, vai olhar para ele e planejar.

**Tereza de Benguela:** Sim.

**Nã Agontimé:** Nós ouvimos assim lá, que seria mais fácil, talvez o caminho.

**Aqaltune:** Mas você sabe, eu acho interessante isso, eu sempre pensei dessa forma.

**Nã Agontimé:** É..., é.

**Aqaltune:** Não, é verdade, não tem certo ou errado, existe a nossa trajetória, mas é uma coisa que eu venho observando, é um equívoco nosso assim, de conduzir, às vezes a gente compra, a gente enquanto a equipe gestora, vai lá e por exemplo, vou dar um exemplo aqui, vou criar, de repente a gente compra é, uma caixinha ali com elementos para beleza, a gente né, sei lá compra até baby lis ao invés de comprar chapinha, a gente compra algo que contribua para outra estética, e aí a gente coloca

lá, sabe e fala assim: tem na creche! Ou qualquer outra coisa, só que as, os educadores não se apropriaram desse material, e do que significa ele, então ele não vai ser usado. Eu venho observando isso com muita coisa, pelo menos lá na creche tem muita, muita, muita coisa...

**Tereza de Benguela:** Diverge isso aí.

**Aqualtune:** Tá, diverge, é verdade só que o significa isso, entendeu? Então assim, eu acho que fazer essa lista, investir é muito importante, mas se a gente não para, para conversar sobre o que significa essas coisas não adianta ter. Precisa ter um significado, não precisa ser algo extenso, mas levar mesmo. Por exemplo, quando alguém pede por exemplo precisa comprar chapinha, será que precisa mesmo.

**Tereza de Benguela:** E a gente tem esse campo neste documento, é a observação que a gente coloca, né, quando tem algumas professoras que pedem algumas coisas ali, mas professora está dentro do que a gente planejou, do que a gente discutiu? Então a gente também estas devolutivas, essas interferências, porque se não a gente vai ficar comprando e repondo, comprando e repondo.

**Aqualtune:** Investindo dinheiro em algo que não condiz com que a gente fala.

**Luiza Mahin:** É, vai reforçar algo, que não faz sentido.

**Aqualtune:** É neste sentido sabe? Eu acho que é legal comprar, fazer, não sei. Eu vejo isso lá com os materiais do Quero Quero, né, não estruturados, muito legal ter, importante ter, é importante, só que se a gente não conversa, é...

**Luiza Mahin:** Está lá, por estar.

**Aqualtune:** É, e assim, porque às vezes eu nem uso...

**AP 4:** É, dá mais trabalho...

**Aqualtune:** Ou eu nem sei pra que serve.

**Tereza de Benguela:** Eu não sei pra que que serve, não sei dar função pra isso.

**Aqualtune:** Sei lá, né...

**Nã Agontimé:** Mas também tem a troca do docente, não ser uma vaidade, ele fez uma vivência, não precisa falar olha eu sei fazer, mas de ele compartilhar com o

grupo, o grupo trocar o conhecimento, acho que falta essa troca, eu vejo muitas coisas acontecendo longe, não discutem a vivência.

**Tereza de Benguela:** Eu também tenho essa dificuldade lá.

**Nã Agontimé:** Elas falam que tem muitas coisas pra fazer, “aí tem muitas coisas para fazer e eu não deu conta”, mas é muito rico a discussão da prática e eu vejo pouco. Às vezes a OT é para discutir a prática, mas não é isso que acontece, e você é querer fazer isso mais vezes acaba sendo uma pessoa que fica em cima, pedindo muito, muito, muito. Eu vejo que essa troca do trabalho, de perceber o que foi bom ou não foi bom, não de validar o trabalho do outro, mas de questionar, acho que este poderia ser o caminho, eu vejo como possibilidade, então como agir.

**Tereza de Benguela:** Eu penso nisso também, uma das RPS, assim que mais é, mais positiva do grupo esse ano, foi realmente isso, colocar a prática né? Contextualizar, a gente puxou desde... Nós estamos numa ressignificação da nossa biblioteca e acervo, nós, o mobiliário, tudo é discutido com elas, tudo. Só que a gente não estava vendo sendo usado, né? Aí a gente buscou uma dinâmica simples né, puxamos o livro que teve assim, importância, relevância na vida delas, um livro que ajudou na construção delas como educadoras e como elas colocam dentro da rotina delas a leitura ou a contação. Foi bem legal porque elas contextualizando e elas puxando essa importância nelas que chegou lá na ponta, foi aí que deram valores e aí foi aqui que surgiu as práticas né, por exemplo agora a gente está com a leitura coletiva, e foram delas mesmas, mas elas precisaram dar valor aquilo, não adianta eu chegar e impor, olha gente a partir da semana que vem eu quero, uma vez por semana um coletivo sobre a leitura, vamos separar quem vai fazer o uso da biblioteca.

**Aqaltune:** Mas isso é bacana também.

**Risos.**

**Tereza de Benguela:** Mas na minha realidade não dá.

**Aqaltune:** Não, assim, é verdade. No primeiro semestre a gente fez muita discussão sobre racismo, enfim, a gente levou, não sei se Aline acompanhou, mas falava bastante pra Elza, a minha parceira lá de trabalho, que eu sentia falta disso reverberar lá na sala, na prática né? Como que a gente transforma tudo que a gente

leu, discutiu e falou sobre experiência pessoal, né? Tanta informação, e a gente na primeira RP do segundo semestre eu falei a gente vai fazer um desafio pedagógico, e a gente fez. Não era, não era optativo, era “op-tatório”

## **Risos**

**Aqualtune:** Com alguma margem de flexibilidade, então a proposta era que no mês de agosto, eles usariam ali a RP de julho para planejar ações pra agosto, de no mínimo 3 vivências que falassem, né, que trouxessem discussões e vivências e experiências para as crianças em torno das questões raciais, obrigatoriamente. É preferencialmente envolvendo outros segmentos, uma delas tinha que ter contato com as famílias, para que essa discussão percorresse e fosse para fora também da creche. Enfim a gente estipulou esses combinados né, e foi muito bacana, primeiro porque essa situação de desafio força a pessoa também a pensar em possibilidades, e no final das contas, ninguém fez nada estratosférico. Não é isso, mas é trazer, sabe, forçar para que você veja possibilidades dentro do seu cotidiano, e o quanto isso não precisa ser um desafio pedagógico sabe? Estimular para que isso seja recorrente, para que esteja presente...

**Tereza de Benguela:** Normalizar isso dentro da rotina.

**Aqualtune:** Mas se a gente não se desafia a isso, a gente não desafia o profissional, não acontece,

**Nã Agontimé:** Não acontece.

**Aqualtune:** Fala a verdade. Sabe o que é a parte que mais gosto, quando, né, a gente fala sobre racismo, sobre lei, sobre branquitude e negritude? Quando o povo vira o olho. Eu acho que aí, a gente atinge o objetivo sabe? Assim, quando a gente fala assim ó “hoje na ROT nós vamos fazer uma discussão, a gente vai ver um vídeo, não sei, da Sueli Carneiro, vamos fazer uma discussão, cada um vai trazer... Aí tem gente que já vira o olho. E se tem gente que, se você tá virando o olho é por que precisa, entendeu?

**Tereza de Benguela:** Ainda precisa.

**Aqualtune:** Então, é nesses incômodos que a gente vai, não precisa ser grandes incômodos, mas nessas provocaçõezinhas que a gente precisa ir forçando sim. Que já está atrasado né?

**Tereza de Benguela:** Tá atrasado.

**Aqaltune:** A gente tá, tá em dívida, em débito.

**Pesquisadora:** Vamos continuar com as charges, podem ficar à vontade. Quem quer começar?

**Aqaltune:** Que show, eu posso falar? Assim, tem toda uma questão crítica, é, a tirinha é assim: Eles estão num diálogo, né, e tem, pinte com cor de pele, eles se olham e depois olhando para o sapo que é verde, né, pinta, pinta o desenho de verde, né. Faz essa provocação de que é, qual é a cor de pele, o que é cor de pele. Mas assim, o que me deixou contente foi a cara do sapo, olhando para o desenho, satisfação sabe.

**Tereza de Benguela:** Se viu, ele se viu.

**Aqaltune:** Isso é algo que a gente tem discutido né, foi discussão aí nessas últimas semanas em relação a representatividade sabe, e isso é tão necessário. Talvez seja uma ponta sabe? A gente viu o vídeo da Ariel negra né, que saiu, e as reações, gente aquilo é chocante! E, não é nada gritante, assim, é uma atriz negra interpretando uma personagem, sabe? A gente não tá falando nada muito transgressor, mas é importantíssimo né? Aí eu adorei essa. Que é isso né? Não importa se assim, a questão não é retratar uma realidade única, mas existem diferentes realidades, né, isso é muito importante. Eu adorei.

**Pesquisadora:** Legal, você traz a questão da representatividade. Trouxe como exemplo um acontecimento que está na mídia, mas como que essa representatividade ocorre lá com os pequenos, na creche?

**Aqaltune:** Misericórdia...

**Luiza Mahin:** É, eu penso ali, naquela tirinha também da criança que não encontrou a cor da pele.

**Tereza de Benguela:** Sim.

**Luiza Mahin:** Porque, então, a minha pele não tem ali, não está representada ali, e aí vamos buscar aqui, representar quem tem aí, enquanto você está se negando o tempo todo, né, como é difícil.

**Aqaltune:** Mas é assim, lá na creche a gente tem sim, é tem uma multiplicidade de cores de pele, e aí quando eu vejo professoras negras, pretas, e eu falo putz isso é muito importante sabe? Gestoras negras também, o quanto o, quanto é importante, representativo, e a gente não tem muitas, não lembro assim não, nunca fiz a conta. E ao mesmo tempo a gente tem a Asservo lá, as meninas, assim que são vistas como subalternas, né, infelizmente.

**Tereza de Benguela:** Inferiorizadas, totalmente.

**Aqaltune:** Mas o quanto a gente valoriza o trabalho delas né, aí, eu não sei, mas eu acho que nisso a gente talvez peque, sabe? Numericamente assim os profissionais ali, numa posição diferente né, de outras narrativas, de outras possibilidades, ainda é reduzida. Eu sou branca, Elza não sei como ela se identifica, mas acho que nos brinquedos, por exemplo, a gente tem tentado superar,

**Tereza de Benguela:** Contemplar tudo isso.

**Aqaltune:** Nos livros, acredito que, não sei. Acho que nas, nas múltiplas expressões né, então, músicas, vídeos, aquilo que a gente expõe sabe, os cartazes que a gente coloca. A gente tem a nossa revistinha também, mensal, as fotos que a gente seleciona né. Quem que está no destaque da revista né?

**Nã Agontimé:** Sabe o que me fez pensar, meus meninos são pequenos, e eles, por serem orientais, e eles não se reconhecem. Eles falam que o pai deles é, então em casa eu falo: você é japonês né, eles não se reconhecem, então às vezes, muitas vezes eles falam, não meu pai é. Porque, pela idade, até os seis aninhos, só o maior se reconhece, mas eles entenderem que eles são, mas se têm um outro eles identificam, ah, o vovô é, o papai é, então, isso também é uma construção da criança, e ver mais as vezes tem mais significado, igual o sapinho que se viu lá na cor, né, que ele se sentiu representado ali porque está visualizando. Porque eles, enquanto pessoas, é mais difícil eles assim, parece que eles não conseguem se sentir que são.

**Pesquisadora:** Entendi, mas, falando desta tirinha, existe a questão da perpetuação de alguns conceitos que estão dentro da escola, como por exemplo a cor da pele...

**Tereza de Benguela, interrompe a pesquisadora.**



**Tereza de Benguela:** Ou quando minha aluna preta, vai pra escola com aplique da Frozen loiro né, então ela não se vê, ela não tem outro aplique de princesa pra colocar, então coloca o aplique da Frozen que é loiro, mesmo ela sabendo que não é igual, mas ela quer colocar, porque ela se identificando daquele jeito, porque daquele jeito que a mídia impõe, reforça, daquele jeito é aceitável, é bonito, é o padrão de beleza.

**Nã Agontimé:** é isso aí.

**Luiza Mahin:** É o que está o tempo todo ali, batendo na tecla, é o que você consome. . Olha tem que ter o cabelo liso.

**Pesquisadora:** Mas, o quanto disso que se consome fora está dentro da creche?

**(Silencio)**

**Pesquisadora:** Pensando na discussão, no ponto que vocês trouxeram, anteriormente, o quanto a creche está imersa nessa sociedade e ao mesmo tempo é uma instituição que se sente exclusiva, longe das principais discussões que estão acontecendo, o que será, assim, que faz com que a gente ainda perpetuei esse pensamento, da creche enquanto instituição que não precisa discutir as diferentes questões sociais, como o racismo por exemplo, coo nada a atingisse, ou atingisse as crianças?

**(Silencio)**

**Pesquisadora:** Existe algo que faz com que esse espaço da creche precise ser protegido da realidade social, mesmo sabendo que reproduzimos essas questões dentro da creche?

**(Silencio)**

**Tereza de Benguela:** O que a gente tem que fazer é essa diversidade mesmo, a criança saber né, a criança vivenciar né, e dentro disso é as nossas discussões, formações, planejamento, até chegar ali na ponta, na prática, então precisa disso.

**Aqultume:** Tem que admitir também que a gente é racista.

**Tereza de Benguela:** Sim, mas...

**Aqualtune:** Em alguma medida, e que a gente precisa se rever, né, a gente pode não concordar, mas a gente contribui, acho que enquanto a gente não entender a gravidade do problema, é difícil, essa barreira não vai se romper.

**Luiza Mahin:** Dá trabalho pensar, dá trabalho mudar.

**Aqualtune:** É dolorido dizer que a gente é racista, sim, mas a gente foi ensinado assim, a gente perpetua práticas assim e que a gente precisa assumir e se comprometer com outras maneiras de se relacionar, de ver o mundo, assim sabe.

**Nã Agontimé:** Eu vejo como um dificultador é trazer as famílias para essa compreensão, o professor conseguir envolver as famílias, um passo, que parece grande esse passo, acho difícil isso aí.

**Tereza de Benguela:** A barreira da creche.

**Nã Agontimé:** Parece que é uma barreira e não é, mas parece que é difícil eles chegarem neste ponto, deles fazerem essa conversa com as famílias, difícil de chegar, pra mim olhando, difícil.

**Pesquisadora:** Você diz essa conversa sobre as relações raciais.

**Nã Agontimé:** É, eu acho assim, talvez o docente em uma reunião conversar, falar da diversidade, eu acho que deve acontecer. Parece que é essencial, mas parece que aqui tem uma barreira aí, pra chegar nesse ponto.

**Aqualtune:** Às vezes não é só na conversa.

**Nã Agontimé:** Mas tem que trazer né.

**Aqualtune:** Mas uma situação que eu vi, que eu achei que putz, eu acho que a gente acertou em certa medida, assim é pequena, mas eu acho que vale a pena trazer. A gente expõe a revista, que a gente cria, e a gente faz uma seleção das imagens né, e claro, a gente tem sim, essa preocupação de trazer o retrato das crianças, especialmente das crianças pretas, que aliás é a maioria da nossa creche, não tem nem porque ser minoria na revista, e aí, a gente é e aí a gente conversa e fala assim, você via, aí às vezes a mãe passa assim, você viu a fulana aqui? Nossa é minha filha, ai que linda! E assim, teve famílias que vão, que foram lá e tiraram fotos, passavam todos os dias e diziam olha você, olha você aqui. E, assim é um orgulho, um prazer de ver o seu filho ali, sabe, num espaço de destaque, de saber.

Assim eu acho que isso às vezes vale mais que uma conversa. Ou então de dizer assim, mas que cabelo lindo! O que você faz para cuidar? E a família conta com o maior carinho do mundo, sabe, eu acho que isso às vezes vale mais do que uma palestra, sabe, assim.

**Tereza de Benguela** Exatamente.

**Aqaltune:** É, assim, a gente fez, foi muito legal né, porque teve uma publicação que a gente fez, que foi um compilado assim de ações que a gente fez, e teve uma parte da revista que é “Rutinha indica” e aí a gente fez sobre cuidados com cabelos crespos, e a gente colocou uma criança com cabelo crespo né, e todo cacheadinho, todo gracinha assim, e aí a gente colocou ele, o modelo, e todo dia assim, aí a mãe tirou foto para mostrar no trabalho dela, porque o filho dela estava lá, na revista, no cuidados com o cabelo crespo. Assim, sabe? Putz meu, que delícia, que alegria sabe, de te falar pra essa mãe, que assim, o filho dela é lindo, entendeu, que é modelo sim, o cabelo dele é lindo, entendeu é isso aí e está exposto para todo mundo ver.

**Luiza Mahin:** O Aqaltune, assim, uma pergunta, essa publicação, parte dos docentes ou parte da equipe gestora, esse olhar?

**Aqaltune:** Foi uma ideia dos ADIs, na realidade, os ADIs sempre falaram muito que sentiam falta de participar, e eles têm razão, parece que a gente usa como mão de obra sim né, só pra o fazer, fazer e fazer. E é, um grupo assim que tem muito a dizer né, e aí foi uma ideia dos ADIs mesmo, que tinham vontade, e aí eu abracei para incentivar né, mas aí o ADI, também é um profissional preto, e ele que foi o que encabeçou tudo, assim desde março que a gente está na, nas edições, e ele era o editor-chefe. Agora ele saiu da unidade e eu estou tocando. Mas assim, foi uma iniciativa deles, na verdade os docentes quase não escrevem, o que eles fornecem são os relatos, as fotos, e aí a gente para nas fotos pra discutir, leva pra discussão nos outros espaços, né, assim que que vocês acham? Fulano vai precisar de ajuda para tal coisa. Então essa, esse mês é sobre leitura, e a gente fez o movimento de leitura coletiva, na sexta-feira, é ontem. Assim, meu incentivo é que fossem histórias com personagens pretos ou com narrativas, é, africanas né, que puxassem para esse lado para continuidade, enfim, tudo. E aí a gente vai assim, tipo, puxa aqui,

discuti ali, leva aqui, vamos mediando. E assim, aí a revista vai ser sobre leitura, mas não vai deixar de falar também sobre a temática né.

**Nã Agontimé:** Vocês estão falando de ações grandes, que mobilizam toda a escola, me sinto atrasada, a revista é muito legal.

**Aqualtune:** Não, e outra, entenda que a creche lá é pequena, assim.

**Nã Agontimé** Não, eu achei um máximo.

**Luiza Mahin:** Mas é um grupo, né? Um grupo que eles estão abertos...

**Nã Agontimé:** Refletindo.

**AP 4:** É, partiu deles, estão abertos refletindo. As vezes a gente encontra muita resistência porque às vezes a ideia vem daqui e aí vem o embate.

**Tereza de Benguela:** Eles encaram como uma imposição.

**Luiza Mahin:** Vem a resistência, e você precisa trazer outras maneiras para conseguir.

**Aqualtune:** Sabe uma coisa que a gente diz puta, a gente fala de escutar também os outros profissionais, sabe assim por exemplo, o pessoal da cozinha sempre tem algo a trazer, a acrescentar, é, às vezes quer compartilhar, é, receitas, sabe assim, o bolo de milho da fulana, é, por que a gente não pode compartilhar, é um esforço maior nosso, mas vale a pena porque vem deles, o que vem deles também é importante.

**Pesquisadora:** Vamos continuar, quem quer falar da próxima charge?

**Luiza Mahin:** Vá com Deus, vá com Olodumaré, vá com Ñanderu. Leve um casaquinho. É, questão da cultura né, do que cada um acredita, reconhece, participa. É o princípio ali, enquanto família, o que se constitui, foi constituído e às vezes também, a gente precisa olhar para aquele que não tem né, uma fé, uma crença. E a gente precisa também cuidar, é, e o quanto a escola ela é laica até um ponto, mas eu tenho um calendário que não é laico entendeu? Eu quero falar das datas comemorativas, só que quando eu falo das datas comemorativas eu não falo uma data cultural, eu não falo da transformação, eu quero fazer o que tá sempre ali.

**Aqaltune:** Fora o medo às vezes né, de falar assim sei lá, de contar uma história de matriz africana, e falar assim, ou que traz menção a algum orixá, mesmo que seja assim levemente, aí o medo né, porque vai chegar em casa vai falar aqui ouviu uma história na creche, sabe, parece que é um agente fica refém desse medo.

**Tereza de Benguela:** Fica, eu passei isso...

**Luiza Mahin:** E a diversidade está lá, o tempo todo, e eu preciso conhecer cada um pra trabalhar tudo, para representar a todos, e ó, é diferença, é o respeito, é assim.

**Tereza de Benguela:** Eu passei isso, quando estava no estado, há alguns anos atrás, o projeto dos primeiros anos, é, cultura indígena né, eu tinha que ler alguns contos, e aí tem, né, alguns termos que as famílias não gostavam, e nós tivemos que fazer reunião com as famílias a respeito. Conteí o conto da mandioca né, lá tem os termos de estranhamento para as famílias, porque, não é, não era a realidade delas né, falar dessa forma, e aí eu tive a resistência das famílias nos primeiros anos, mas aí conforme você vai trabalhando, é, apresentando e também a forma como apresentava, para que as famílias entendessem que me fazia parte dessa cultura, mas eu tive né, bastante resistência.

**Aqaltune:** Tereza de Benguela, posso? Eu lembrei aqui, que uma das salas de final né, é tinha uma questão comportamental, uma questão assim de carência afetiva, muito forte, e aí pensando nas vivências do desafio pedagógico, é, os educadores elaboraram uma vivência assim, de que cada, a cada, periodicamente, alguma criança levaria uma mascote para casa, para passar o final de semana. E as famílias poderiam relatar, e aí claro, nossa mascote foi um boneco negro, e ele é médico, ele vem né, a gente comprou, vem um jaleco, mas e aí teve família que falou que a gente estava com a ideologia de gênero, é, uma coisa assim, foi um, nossa, a gente falou que não tinha nada a ver, só queríamos que a mascote preta passasse uma temporada com seu filho em casa e brincasse, sabe assim? E aí a gente se vê nessas essas tensões. A proposta é essa, a criança se divertir, levar o boneco pra casa, contar como foi o final de semana, o que que fez com boneco, levou para lá, levou pra cá, levou pra avó?

**Luiza Mahin:** O que acontece com qualquer outra mascote.

**Aqaltune:** E aí, a família se pegou em outra questão, assim.

**Luiza Mahin:** Se fosse branco, se fosse um ursinho, aí beleza, seria aceito.

**Aqaltune:** Provavelmente sim, mas aí é um boneco com cabelo crespo, *black*. Falei putz, né, a família não, assim até certo ponto, não entendeu o que a gente quis dizer né.

**Nã Agontimé:** Não entendeu a proposta.

**Aqaltune:** Não tinha nada de anormal, nada de sobrenatural, a gente só queria que a criança brincasse com o brinquedo, levasse para casa, bem enfim. A família surtou, né.

**Tereza de Benguela:** Eu também já família que surtou né, porque já chegou, chegou para entregar a criança na hora da entrada e a ADI colocou o menino sentado pra brincar onde tinham bonecas, e a mãe não queria ter um filho que brincasse com bonecas, dizia: vocês estão impondo. Até a gente conversar, falar, que lá não tem brinquedo de menino ou menina, tem brinquedo de criança, a família resistiu bastante, passou para outras esferas, né... Gente a minha, [Tereza de Benguela, apontando para a charge, uma creche para estar juntos, Tonucci]. A minha é, um, eu acho que é o ideal né, o que a gente pensa enquanto concepção de creche, essa interação, essa socialização, a diversidade. Cada um brincando, o respeito né, cada um brincando, tem né, esse direito, esse direito de escolha, né? Lá na creche a gente bate muito nisso, no que é ideal e no que é real, eu falo toda RPS, toda ROT, sobre isso né, gente vamos dar uma segurada né, a gente pode é, projetar muita coisa, em cima do que a gente acha que é ideal, mas aqui é o real, a gente pensa muito nisso lá na creche, isso é muito forte lá. Tanto o seguimento de docentes, quanto o seguimento de famílias, por que eles trazem isso muito pra gente, o que é ideal pra eles. E temos né, que fazer essas mediações. E esse é nosso lema, o trabalho com o real, não que cada um individualmente projeta, e não que seja errado, a gente tem que projetar alguma coisa, mas a gente não pode cruzar o braço e só começar a partir dali, de onde eu projeto ser ideal para trabalhar, do que eu quero, o que eu acho. Não é o ideal, mas isso aqui – a charge – é o que a gente luta, a nossa luta. As crianças na socialização, na interação, no direito de brincar com o que elas querem. Então acho que isso daqui é a cerejinha do nosso bolo.

**Nã Agontimé:** A minha charge não é não. Eu tenho aqui uma pessoa, pensando, projetando na criança o ano todo, baseada nas datas comemorativas. Eu vejo, compartilho com vocês, que parece que é tudo ou nada nessa rede né, ou você faz as comemorações ou você não faz nada. E trabalhar isso com o grupo mesmo, tirar, tirar mesmo e colocar outras coisas no lugar que sejam significativas. Esse é nosso trabalho sim, significar.

**Luiza Mahin:** Nã Agontimé, eu penso que não é o problema em si a data comemorativa, mas a maneira como isso é visto, então, se a gente tem um documento aí, socio-histórico-cultural, que ele traz a questão cultural, então o que que é que é a Páscoa? O que é a cultura para essa comunidade? Então o que você acredita enquanto páscoa? O que que você acredita? E como abarcar tudo isso? Como trabalhar tudo isso, como respeitar tudo isso? É garantir o que vai ser significativo para as crianças.

**Tereza de Benguela:** Exatamente, para as crianças.

**Luiza Mahin:** A partir de todos esses dados que eu tenho. Então, não dá mais pra ser aquela coisa mecânica, reproduzir só, de consumo, mas o que vai ser significativo ali, do que eu tenho, do que eu conheço.

**Aqaltune:** Pra além disso. A centralidade da criança, porque pra mim um currículo baseado em datas comemorativas, ele além de, de muita coisa é adultocêntrico. Ele é uma agenda adultocentrica total assim, e espaço de escuta, de necessidade, de vontade, de querer da criança, não tem. E de ampliação de repertório também, sabe? O quanto a gente expande essas possibilidades e campo do possível sabe, é o que me parece, assim.

**Luiza Mahin:** É o que a Nã Agontimé trouxe, ou é nada, por que estão falando de pascoa lá na mídia, então eu não vou trazer isso pra dentro da creche, por que não é meu papel, então a pascoa é lá fora, aqui dentro eu não fazer nada, então assim, é nada ou é o tudo, vamos fazer lembrancinha

**Nã Agontimé:** é assim mesmo.

**Tereza de Benguela:** Sim, sim.

**Luiza Mahin:** Não, pera aí, vamos estudar a data? E aí, a partir do conhecimento da cultura, da data, o que a gente pode fazer para as crianças, o que as crianças podem?

**Aqualtune:** Mas será que a gente tem que estar no serviço também, de tudo que está embutido?

**Luiza Mahin:** Não, não, mas quando a gente olha a creche, enquanto aquela primeira charge, a criança e o mundo que ela está inserida, a gente precisa trazer, ou então quando as crianças vem falando: prô, eu fui a uma festinha e era disso, daquilo, então a professora: não, aqui a gente não vai conversar disso, sobre isso não, guarda o seu conhecimento. Ao invés de: como que foi essa festa, era festa de aniversário? Eu comemoro, eu não comemoro... Aí, você vai trazendo e vai conhecendo. Então, assim, nós não estamos a serviço, nós temos um currículo, é um documento né, um norteador, mas também a gente não pode ficar a quem, aqui ou é tudo ou é nada.

**Nã Agontimé:** E, a gente tá aqui, às vésperas, semana que vem tem a data do dia das crianças, que também é bem polêmica, né? A gente conversa, conversa bastante com o grupo, o grupo que eu estou é um grupo que já vem num percurso de discussão em relação as datas, á já é bem é trabalhado isso, mas tem unidade não que não, a gente sabe. Lá no Beretta, quando eu estava lá, a gente iniciou essa discussão e eu ainda tenho certeza de que, né?

**Luiza Mahin:** É uma realidade, pode ser das creches novas, sim tem o perfil de quem quer tudo, tem um perfil de quem não quer nada, e você tá ali o tempo todo falando do documento, falando dos direitos, falando das culturas, então por que eu vou falar do Dia das Crianças só em outubro, o Dia das Crianças é todo dia.

**Nã Agontimé:** Foi o que eu conversei lá na creche, a criança não é feliz o ano todo? Tem que ser feliz só naquela semana? É triste né, tem lugar que é assim.

**Luiza Mahin:** Você precisa trazer essa reconstrução ali, e você não pode negar o que está acontecendo fora, por que você está inserida ali, numa sociedade, numa cultura, numa comunidade, e como eu vou equilibrar tudo isso?

**Tereza de Benguela:** E contemplar tudo?



**Pesquisadora:** E como que eu trago essas diferentes culturas, pensando nessa provocação das Datas comemorativas?

**Tereza de Benguela:** É tiro, porrada e bomba, tem lugar que é assim. Mas é fundamental, é fundamental, eu não posso querer impor esse ovinho de Páscoa porque eu acho bonito né, porque eu acho legal, porque eu sempre trabalhei, é fundamentar e pensar no foco, o foco ali dentro, tudo o que é feito ali, é pensando na criança né? Como a Aqualtune falou, é um adultocentrismo, a gente tem que pensar nas crianças e ver o que é bom para as crianças, o que é positivo para as crianças, o que é significativo para as crianças. As crianças.

**Nã Agontimé:** Nós conversamos lá, esse ano sobre a parada de junho, né, tem locais que é a Festa Junina, entendeu pode tirar pra junina porque todo ano tem aquela Festa Junina, não pode tirar a festa junina porque tem locais que é todo ano a festa junina. E nós pensamos lá por que não fazer o dia das brincadeiras com as famílias, uma coisa significativa para as crianças. Então quando eu falei é tudo ou nada, se não tem Festa Junina, não tem nada. Então é pensar sempre assim: o que colocar no lugar, que que pode ser feito? O que colocar para as crianças de zero a três anos, o que que cabe para essas famílias? Se não é Festa Junina vai ser o quê? Esse planejamento, ele tem que ser feito no coletivo, sabemos assim que teremos pausas, teremos dias e o que fazer? Não tirar, se você não vai fazer isso tem que ter outra coisa para você comemorar.

**Aqualtune:** Eu acho que a tradição tem um peso muito grande na nossa prática, isso eu não acho que a gente tem que abandonar toda a tradição, jogar pro alto, mas a gente precisa questionar né? E esse ano, a gente também, né, a gente não tem como prática lá na creche fazer Festa Junina, só que assim, o que eu penso é, se a gente tirar algo que é uma referência para muitas famílias, para a maioria das famílias, até para os profissionais né, a gente tira esse evento anual, o que a gente põe no lugar que seja significativo? Que seja coerente com o nosso trabalho? Que ao mesmo tempo, assim, supra uma certa expectativa. Não vou dizer que a gente tem que estar, né, a serviço, e realmente não podemos, mas a gente precisa, também, ter consciência daquilo, do tamanho da batalha que a gente enfrenta. E acho, o que ela perguntou né, aí como que a gente leva diferentes, né, quebra essa questão da data? Pra mim, é entender que é o ano todo né, levar. A data, tem sim uma importância, não é à toa que ela está lá, né, pelo menos boa parte delas, por

exemplo, o dia da Consciência Negra, é extremamente importante, e por mais que que seja símbolo sim, de algo triste né, dia da realidade da maioria dos brasileiros, ainda assim é um dia de reafirmar né, só que também nos lembra que não é só nesse dia né, que o trabalho de um dia só não vai mudar a realidade, então é retomar desde o começo do ano né, desde o nosso projeto político pedagógico, é saber desse compromisso, de afirmar, então assim, não dá pra deixar só pra um dia.

**Tereza de Benguela:** É contextualizar as datas né, é reconhecer, não dá pra pegar só um dia e falar, e no outro dia ignorar completamente. Qual que é o benefício que você vai fazer né? Dentro da prática.

**(Silêncio):**

**Pesquisadora:** Pra gente encerrar nossa discussão, aqui estão algumas afirmações, são trechos de documentos e frases cotidianas. Cada uma de vocês, vai pegar uma dessas frases, ler fazer os comentários, fiquem à vontade para concordar, discordar, comentar.

**Cada participante pega uma tirinha de papel com a frase e faz a leitura.**

**Silêncio**

**Tereza de Benguela:** Posso começar?

**Todas afirmam que sim.**

**Tereza de Benguela:** É como, é que hoje eu tinha pontuado isso né, “não há discriminação entre as crianças bem pequenas”, e foi o que, o exemplo que eu dei lá na creche, né? Eu, na minha experiência, dentro de sala de aula, eu concordo que não há essa discriminação, a criança começa a discriminar a partir do momento que ela começa a ter exemplos, né? Ela começa a ouvir, mas ali dentro, né, observando as nossas crianças bem pequenas, né, do berçário ao final, da minha experiência, eu nunca presenciei essa discriminação entre as crianças, é eu sempre vi partindo dos mais velhos, do adulto. Dentro da minha experiência.

**Aqualtune:** Lá, a gente já tem relatos que sim.

**Tereza de Benguela:** Que tem essa discriminação?

**Aqultune:** Sim, de preferencias de brincar, ah, não quer dar a mão, ou então assim na hora de brincar com o cabelo, sabe? Não querer se aproximar, tem criança, que claro não gosta, mas.

**Luiza Mahin:** Mas Aqultune, será que vem da criança ou será que é alguma coisa que ela está ali, ouvindo sempre?

**Aqultune:** Certamente, provavelmente, provavelmente não, ela foi ensinada, mas essa discriminação já está nela, entende? E ela reproduz, sem saber e sem entender, mas assim, já está ali. Sabe, assim, essa coisa de tirar a mão, de você perceber a preferência, às vezes não é oralmente, não é verbalmente, mas você percebe...

**Tereza de Benguela:** É na atitude.

**Aqultune:** Mas, você percebe ali, que ela nunca, nunca brinca com crianças de cor de pele diferente, né? Ela olha para o amigo e fala que o cabelo é feio, entende? Não é que, ai necessariamente, ela... né? Ela está reproduzindo.

**Tereza de Benguela:** Ela, ela reproduz, exatamente.

**Silêncio:**

**Pesquisadora:** Alguém, próxima?

**Luiza Mahin:** “A creche valoriza os diversos saberes”. É nosso desejo né? Nossa meta. É o que queremos, estamos aqui lutando para isso,

**Nã Agontimé e Tereza de Benguela:** É a nossa luta.

**Luiza Mahin:** É, nossa luta.

**Silêncio**

**Tereza de Benguela:** Mas que ainda está num processo.

**Nã Agontimé:** Mas a gente está nesse processo, precisa elencar como prioridade.

**Tereza de Benguela:** É, ainda não está no verdinho (fazendo referência a avaliação institucional com base nos indicadores de qualidade na educação infantil que se inicia na rede de Santo André)

**Nã Agontimé:** Não é o verde ainda.

**Aqaltune:** É isso mesmo, é. no ano passado, a gente finalizou uma avaliação, aí a gente colocou lá no quadro, para as famílias avaliarem, para os profissionais, e uma das perguntas era: você acha que a gente ofereceu esse ano, brincadeiras propostas, é momentos que valorizem a diversidade, as diferentes culturas? Enfim né, discussões de gênero? E a maioria, sim. Poucos disseram que sim, mas que precisam melhorar. Mas a maioria falou que sim. E agora, esse ano a gente, parou e olhou, em comparação, a gente fez muito mais, a gente não fazia nada. Então, essa percepção é tão difícil, né.

**Tereza de Benguela:** Muito.

**Aqaltune:** Assim, precisa fazer mais, mas assim, na prática, a gente não consegue reconhecer que a gente não faz, é o nosso desejo.

**Nã Agontimé:** Exatamente, assim. “é com o outro, pelos gestos e palavras, pelos toques e olhares, que a criança constituirá sua identidade” é bem isso...ela reproduz, o que ela vivência.

**Luiza Mahin:** É, bem isso.

**Silencio:**

**Aqaltune** Bom, a minha “um ponto de partida para o trabalho com a temática racial são os projetos coletivos que podemos realizar nas creches”. Eu penso que pode ser um ponto de partida, eu acho que sim, não sei. Eu acho que o trabalho com projetos inclusive, não apenas coletivos, eu acho que ele favorece esse trabalho né? Quando a gente parte de uma escuta, e da elaboração de algo mais espontâneo, um pouquinho mais autônomo, não tão, sem ser conteudista, eu acho que a gente consegue fugir bastante do, do script. E tratar do que a gente precisa. E acho que sim, os projetos coletivos, eles acabam auxiliando a fomentar, né? Então um auxilia o outro, então a gente fez assim, por exemplo, um momento de vídeo, em que a gente selecionou uma série de vídeos, de musicalidade do mundo, assim, uma oportunidade de pesquisa, e aí as crianças foram lá dançaram, e tinha pagode, tinha música de todos os lugares, da Ásia, da África, enfim de vários continentes, e aí a gente também fez uma peça teatral com uma história, uma narrativa com base em elementos da cultura africana, e aí a gente trouxe também o Baobá, por exemplo, que é uma árvore que tem toda uma história, uma centralidade, uma representação

muito forte. E, assim são essas oportunidades, que a gente vai fomentar, dá pra fazer isso, dá pra fazer aquilo. Teve sala que fez um trabalho com base em livro, também é uma oportunidade. Aí, a gente teve professor que foi pesquisar como é que faz, como é que amarra turbante, por que ela é branca, loira, ela não sabe, mas ela foi aprender. Teve também sala que fez trabalho, o berçário, fez trabalho com ervas. Poxa, o que cada erva serve, para que cada erva serve? De onde vem? Sabia que tem, tem grupos que acham que a espada de São Jorge tem um elemento de proteção? Isso já é contato com outras culturas, mas são saberes que a gente carrega. Que quem tem espada de São Jorge em casa...

**Tereza de Benguela:** É, exatamente.

**Aqaltune:** E, a gente vai, né, dando ideias, vai alimentando. Eu acho que é uma possibilidade sim.

**Nã Agontimé:** Só para complementar aqui o que você fala do projeto coletivo, eu vejo que por exemplo, por essas ações serem ligadas elas são do coletivo, porque por exemplo, lá na creche, eu tenho ações, é, isoladas. Eu tenho uma professora, que ela fez aquela máscara da bexiga, máscara africana, contou da savana, levou várias questões, mas só aquela turminha, ela não compartilhou. Assim, nós falamos tanto de fazer, agora aparece no cotidiano e fica só naquele momento, aí eu converso que se fosse uma coisa coletiva, cada um contribuiria, e parece que valorizava mais o trabalho. Está sendo maravilhoso, mas só aquela turminha, de oito, né. Então, as vezes o projeto coletivo engaja as pessoas a pensarem sobre, o que eu posso fazer sobre? Parece que amplia o conhecimento. Então às vezes acho que foi falho, não falho, isolado. Mas para o próximo ano ser coletivo, falar sobre. Porque parece, que aparece mais as ações.

**Tereza de Benguela:** Expande mais, na verdade.

**Nã Agontimé:** É, eu tive essa visão, né, você falou que foi o contrário né, as ações foram acontecendo não coletivas, foram por turmas. É, assim? Eu entendi assim?

**Aqaltune:** É assim, no começo do ano a gente fez uma avaliação, de que a gente precisava voltar a exercitar esse coletivo, e a gente perdeu muito na pandemia, a gente desaprendeu a conviver, e aí uma das prioridades era: a gente precisava voltar a conviver, e as crianças ganham muito, e é importante e a gente tem um

momento de formação e tudo mais. E a partir disso né, depois de idas e vindas, ficou decidido que cada mês uma sala faria uma proposta, só que aí ao longo do ano a temática racial, que a gente já vinha trabalhando nas formações, foi permeando, e aí hoje a gente já tem mais repertório, a gente já entende, pô dá pra fazer isso, dá pra fazer aquilo. Mas foi assim, e aí cada mês, cada turma propõe e todos participam. Então, por exemplo, a fulana vai planejar junto coma professora da tarde uma ação e aí, a gente vai lá prestigiar, participar. Era uma oportunidade de colocar isso na centralidade da discussão né?

**Nã Agontimé:** Que é o projeto coletivo.

**Aqaltune:** Isso. Aí a gente se mistura, e a gente conversa, e a gente discute nas rps o que dá pra fazer. Aí os adis também se encaixam, pra ver o que dar pra fazer, o pessoal da cozinha. Teve uma professora que fez com base naquele livro chuva de manga, aí fez uma experimentação da manga, aí teve o professor que falou assim, vamos comer com casca. Eu nunca comi manga com casca, né, mas tem outras culturas que isso é muito comum, eu fiquei né, meu Deus! Enfim.

**Pesquisadora:** Para finalizarmos, para fecharmos vou falar uma frase e todas vão, vão comentar, ok?

**Todas respondem afirmativamente.**

**Pesquisadora:** Trabalhar as relações étnico-raciais na creche é?

**Silencio:**

**Tereza de Benguela:** É um desafio, né, porque nós temos, é, uma parte, que eu falo em nível rende né, nós temos uma parte desse grupo de educadoras, que ainda, pensa que não é preciso trabalhar, não dão a importância pra isso. Então é bem desafiador, você chegar nesse indivíduo, nesse indivíduo, e sensibilizar ele, mas não, eu acho que não é sensibilizar, porque se você sensibiliza uma pessoa parece que fica como opção dela, e não é, isso não é uma opção, então não acho que é sensibilizar, mais assim é bem difícil chegar nessa pessoa, você realmente é, tirar ela dessa lugar, de que não acha necessário né? Você está lidando com, com a ideologia dessa pessoa né, com a lógica dessa pessoa, então, e. a gente aqui, no papel da gestão, da formação, é bem difícil. Você ouvir o “não acho necessário”, essa barreira é muito, muito difícil pra gente. E, e assim, na minha construção como

AP, muito mais difícil pra mim ainda, de conseguir romper essa barreira então, é bem desafiador. Não que não exista ações, cada uma aqui contou um pouquinho, e eu entendo que a dois anos atrás esse pouquinho que a gente está contando não existia, né? Ou existia, mas bem mais é, é... Desafiador mesmo, porque você está lidando com a concepção e a construção dessa pessoa, que vem desde quando ela nasceu né? Então é bem desafiador, mas é muito necessário, a gente precisa disso, a gente não pode desistir desse desafio diário, que eu entendo que é um desafio diário. A gente não pode desistir, para que isso aconteça, e tem que acontecer, tem que acontecer, mas é bem desafiante.

**Nã Agontimé:** Mas acho que o que você falou, Tereza de Benguela, eu acho quando a gente pensa que a criança é um sujeito de direito, que quando temos que ter de cabeceira os documentos, a legislação, o que tem que ser feito, muda um pouco, quando a gente tem que falar, é para acontecer por causa disso, disso e disso, continuando o que você estava falando.

**Luiza Mahin:** É, uma pauta necessária, urgente, só que as vezes, nos esbarramos na falta de apropriação, no: eu não tenho propriedade, pra falar, que, eu não estou no lugar de fala, eu não tenho o embasamento necessário, fundamentação. Por vezes, eu penso que nós, com essa responsabilidade de formadores que somos, penso que, é... falta. Não que nós não busquemos, mas em nível de rede, pensando em nível de rede falta formação, falta incentivo.

**Todas:** É, é.

**Aqaltune:** Eu acho que trabalhar as questões raciais na creche é uma necessidade, é uma questão de garantia de direitos, é uma questão de respeito, de compromisso, e aí você falou né, esse lugar de fala né, e é complicado assim, eu acho que é muito complicado, é realmente fazer um trabalho de qualidade, há uns anos eu estava em sala, e aí eu queria falar, fazer um trabalho em torno disso né? E eu confesso que, assim errei muito né, e aí, um belo dia eu sentei com meu AIE pra conversar, e eu estava pesquisando muito sobre essas questões raciais, porque putz, é zoadado a gente falar de uma coisa que a gente não sabe, que a gente, e assim é um território que a gente precisa pisar em ovos, sabe? Porque a gente tem uma história, um movimento negro que é extremamente atuante, extremamente sabe? Então, assim a gente precisa pensar um pouco antes de falar sobre aquilo

que a gente não tem propriedade. Aí, ele me falou uma coisa, assim, foi fundamental, ele também é preto, uma pessoa sensacional, o fulano, e ele falou: Ah, prô, mas é melhor, você não acha que é melhor você tentar e fazer com erro, com equívoco, do que você não fazer nada? Por que assim, ano que vem você pode fazer de novo, se ver errada e melhorar, então eu acho, que também, esse trabalho com as questões raciais, nesse meu lugar que ocupo, é também de tentativa e erro, e de busca por uma autoformação, pelo acerto, sabe? Então eu acho que a gente vai cometer erros sim, e esse medo de errar é muito grande, nosso né? Só que a gente precisa caminhar, a gente precisa. E, então na época eu fiz um trabalho com base naquele livro menina bonita, hoje eu já não escolheria, hoje tem muito mais livros, muito melhores pra fazer essa discussão, mas foi esse o passo inicial. Hoje eu olho pra trás, vejo que poderia ter feito diferente, poderia ter levado de outra forma, mas não deixei de falar naquela ocasião, entendeu? A gente não pode ser omissa, sabe? Eu acho que entre erros e acertos a gente precisar fazer.

**Luiza Mahin:** A minha preocupação é a gente reproduzir o erro, a gente não pode reproduzir. Não estou falando assim, que você, nada. Mas às vezes a gente reproduz o que já tá acontecendo, e a gente continuar não dá. Precisa de uma formação que amplia isso, amplia o seu repertório. Mas você tem esse olhar, porque você buscou, você estudou.

**Aqualtune:** E hoje eu tenho vergonha, mas beleza, assim, o que não dá é ficar quieto.

**Todas:** é, não fazer, né.

**Tereza de Benguela:** Eu vejo assim, o grupo de educadoras na busca por muita coisa, eu vejo eles na busca do, do, do aperfeiçoamento de muita coisa, mas em relação a étnico -racial eu vejo eles dando um passo pra trás, assim, eles falam: não, mas eu preciso de alguma coisa certeza, preciso de alguma coisa segura, senão eu não consigo. Eu vejo eles se arriscando em muita coisa, e muita coisa nova, mas nessa parte né, nas relações raciais eu vejo isso, eles esperando um pouquinho, ficando na parte mais passiva, de esperar alguma coisa prontinha, na sua mão.



**Pesquisadora:** Mas quando você diz que vê os educadores nesta espera, você consegue avaliar se essa espera é uma insegurança, é possível avaliar essa espera como esses educadores dizendo: não isso para mim não é importante?

**Tereza de Benguela:** Exatamente!

**Pesquisadora:** Ou essa espera é a busca pela instrumentalização: o que fazer e como fazer? Pensando em toda nossa conversa.

**Tereza de Benguela:** Olha eu vou te dar um exemplo, nosso compartilhando saberes esse ano, vocês viram quanto falaram sobre o brincar com a natureza, elementos naturais? Vocês viram todas as formações? As pessoas buscaram, aquelas ali são as práticas delas, elas expõem a prática delas, mas em relação as relações raciais vocês viram quantas foram? Vocês colocaram assim, compararam? Elas não estão arriscando. Eu penso nisso né, qual a importância? Principalmente com a volta da pandemia, os docentes buscaram muito isso, não vamos ficar em sala, vamos sair. Eles buscaram. E aí, a gente teve o reflexo disso no nosso compartilhando saberes. Olha ali, quantas práticas tinham, mas e das relações raciais que já vem a mais tempo? Eu olhei isso, eu busquei, eu vi. As pessoas se arriscam no que elas acham, no que elas têm como importante, na minha visão né, no meu entendimento. Elas buscarão e viram que era uma necessidade muito maior, por exemplo, essa busca do desemparedamento do que com a relação racial, depois vocês dão uma olhadinha no que eu estou falando, busquem lá para vocês verem, essa parte do desemparedamento, do natural, da natureza, para elas nesse momento né, foi muito mais importante, do que a relação racial e talvez ano que vem surja outra importância que não seja a relação racial de novo, vocês estão entendendo? Eu acho que pra tudo elas vão, elas buscam, elas avançam, estudam, buscam as formações até fora...

**Nã Agontimé:** Valorizam, né?

**Tereza de Benguela:** Valorizam, mas pra essa parte não, para esta parte acho que o pessoal fica mais com os braços cruzados esperando chegar essa receitinha de bolo.

**Nã Agontimé:** Elas têm medo de julgamento, de fazer errado, eu vejo muito isso.

**Tereza de Benguela:** Aí, elas esperam pra vir o mais seguro possível, do que tentar e se arriscar igual a Aqaltune se arriscou.

**Aqaltune:** E depois de tanta discussão, eu ouvi de uma, de uma professora lá da creche esse ano: então assim, a gente vai fazer só pra constar?

**Tereza de Benguela:** Só pra ter o politicamente correto?

**Aqaltune:** E assim, a professora tem uma prática excelente, ela faz diversas ações em torno da identidade dos pequenos, sensacional! Falo, nossa! Você não tem noção do tamanho da grandeza do trabalho que você já se envolve, e do quanto as discussões em relação à identidade negra estão presentes no seu planejamento e você nem identifica, nem sabe, e aí a pessoa fala: mas fazer só pra constar? E aí, eu respondi: faça nem que seja só para constar, mas faça,

**Luiza Mahin:** E é uma unidade que está ali, o tempo todo discutindo, o tempo todo buscando

**Aqaltune:** E é uma professora excelente, excelente, com práticas, ó, falo assim você não sabe o que você faz. Sabe assim, você não tem noção do que você já desenvolve. Uma pena, é uma pena.

**Luiza Mahin:** Acho que é um agrupado destes três... é insegurança, é a espera por receber algo pronto, e o: ah, não é importante agora,

**Tereza de Benguela:** Da pra deixar pra depois, é exatamente isso, eles sempre pensam que dá pra deixar pra depois, e aí vão colocando as outras coisas né. Esse ano o boom foi realmente o desemparedamento, e o ano que vem? E quando vai chegar né, a vez.

**Aqaltune:** E também por que esse termo o desemparedamento estava na mídia, estava...

**Tereza de Benguela:** Sim, exatamente.

**Aqaltune:** E aí a rede né, digamos assim, também comprou esse termo e levou pra gente. Assim como as questões raciais também de certa forma chegaram, a gente sabe da influência do conselho né? A gente tem, é, representantes negros atuantes e que fizeram essa cobrança e que essa cobrança também veio pra nós, e que bom

que veio, mesmo que seja assim, que bom que veio, mas assim é, né? As coisas estão sendo...

**Nã Agontimé:** Mas eu acho que falta representantes estarem também aqui conosco discutindo, porque por exemplo da formação, eu acompanhei a dá Graziele né, a única que teve, assim, que eu me lembre.

**Tereza de Benguela:** Então, é isso que eu estou falando.

**Nã Agontimé:** Foi uma né, que eu estive, e falta essa discussão, estar conosco, passando por isso, discutindo, eu sinto essa falta.

**Pesquisadora:** Dessas pessoas negras estarem nos espaços discutindo, acompanhando?

**Nã Agontimé:** Estarem dentro dos espaços escolares também, na creche tem uma professora negra, ela não fala nada, não quis falar, ela não discutiu, fala de novo esse papel da lei, vira os olhos né, como você disse. É difícil.

**Aqaltune:** Mas acho que não é papel só, aliás, não é papel exclusivo dessa professora, entendeu? Não é dela...

**Nã Agontimé:** Acho que é coletivo, assim.

**Aqaltune:** É nosso, né.

**Tereza de Benguela:** Tem que partir também né, somos da mesma área, tem que partir. Eu sou professora, então, eu sempre, eu tenho que fazer essa parte minha né, do aperfeiçoamento, das formações, tem que partir de mim também. Não tem que vir sempre do outro lado: olha, eu tenho uma coisa perfeita para você, toma. Eu acho que as docentes, a maioria, espera isso, vir a elas.

**Nã Agontimé:** Nós aqui, falando com elas, eu acho que o caminho mesmo, estar sempre na formação, falando com elas, provocando mesmo. Eu acho que é aí, na provocação, só assim que vai mexer mesmo.

**(Silêncio)**

**Pesquisadora:** Bom, gente foi uma discussão muito boa, obrigada pela participação de todas, e depois sintam-se à vontade para me procurar e buscar os resultados da pesquisa. Obrigada mesmo.

## APÊNDICE D

Transcrição grupo focal com Professoras da Prefeitura Municipal de Santo André

Data: 15/10/2022

Local: Sala de reuniões particular, centro de Santo André.

Horário: 13h30min as 15h30min

Integrantes: 4 Professoras.

Designação	Idade	Raça/etnia	Sexo	Formação	Tempo de experiência com a educação Infantil na Prefeitura de Santo André
Antonieta de Barros	44	Negra	Fem.	Graduação em pedagogia e letras Mestres em Educação Sociocomunitária	4 anos
Dandara	34	Negra	Fem.	Graduação em Pedagogia. Pós-graduação Latu-sensu em Gestão educacional e arte educação.	8 anos
Carolina Maria de Jesus	40	Negra	Fem.	Graduação Pedagogia e artes visuais Pós-graduação Latu-sensu em Psicopedagogia Institucional e Clínica e Educação Especial	9 anos
Lélia Gonzales	37	Branca	Fem.	Graduação em Pedagogia e Letras; Pós-graduação Latu sensu em Alfabetização e letramento e Neurociência aplicada a educação	9 anos

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Antes de iniciar o grupo focal realizamos a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, as participantes em questão não apresentaram dúvidas. Após o preenchimento dos dados e assinatura iniciamos o grupo focal.

**Pesquisadora:** Para que possamos iniciar gostaria que vocês se apresentassem, falassem um do tempo de educação infantil, de creche. Da formação de vocês, o que esse tema diz para vocês em relação à creche, só para fazer uma abertura. Quem quer começar?

**(Silêncio)**

**Antonietta:** Meu nome é Antonietta. A minha primeira formação é língua portuguesa. E eu estou... depois, além de português, eu também sou formada em pedagogia. Prestei o concurso e comecei primeiro na educação, quando... assim que você assume, então assumi primeiro o Luiz Gonzaga, e depois fiquei 3 anos de Monteiro Lobato na creche, e agora estou na creche. Eu tenho muitas professoras ali muito experientes. Eu fiz também mestrado em educação, fiz na temática racismo, minha base é o letramento racial crítico, então o tempo inteiro procuro adequar essa questão dessa temática para educação infantil, entendeu? Sempre trazendo essa... muitas vezes a gente não encontra o autor. Se vocês forem pesquisar, só tem uma única autora, que é a Keyla Oliveira, que ela vai falar da educação desse processo de letramento racial crítico dentro da educação fundamental 1... não é na creche. Então muitas vezes eu pego o que ela fez e tento adaptar pra educação infantil. Entendeu? É nesse sentido, é uma coisa que eu amo trabalhar, tanto na EJA... se fosse para escolher, teria muita dificuldade, porque eu amo a educação infantil e também amo a EJA. Só não sei se ainda tenho saúde ((riso)) Que o joelho vai arrebetando, enfim. Então eu não sei se eu tenho saúde para pegar os próximos anos aí, uma turminha de final, mas é uma coisa que eu gosto muito de fazer.

**Dandara:** Eu sou a Dandara, eu sou professora há 10 anos; na prefeitura 8, mas passei também pelo fundamental. Sempre trabalhei em creche, desde... mesmo sendo da prefeitura trabalhava com educação infantil. E, apesar de não ser uma pesquisadora na área, eu sou uma professora preta, sou umbandista, então assim, a minha luta pela igualdade racial sempre foi muito grande, né? E eu sempre trouxe... Estava até pensando nesses dias, que me apareceu uma recordação, que em 2018 eu dancei com as crianças da educação infantil uma música da Mariane de Castro, que falava sobre Cosme e Damião, que é uma roda de criança. E eu fiquei pensando assim, “nossa, acho que como que eu fui louca”. E dancei Luiz Gonzaga

também. Porque se você for parar pra pensar no contexto que hoje a gente vive, eu seria massacrada. Mas eu sempre busquei trazer isso, porque o brincar, a roda, o sentar no chão, andar descalço, é de cultura afro também. Então eu sempre busquei trazer muito isso para a sala de aula. Mas não sou uma pesquisadora, não tenho bases teóricas tão grandes, mas essa é a minha vida.

**Lélia:** Sou Lélia. Trabalho... minha primeira formação também é letras. Trabalho há 10 anos no total, de escola; trabalhei 4 anos com ensino médio e gostei bastante. Aí tive a oportunidade de ir para educação infantil. Comecei em Ribeirão Pires, na creche; saí do ensino médio. Fiquei meio desesperada e falei, “meu Deus, do 80 para o 8”, assim. E aí cheguei na creche, me apaixonei pelas crianças, por todo aquele contexto que é muito mágico. Eu falo que trabalhar com eles é uma coisa assim, surreal. Eu gosto muito também da temática. Sinto muito que a gente tenha assim, anda a passos muito lentos, porque a gente não encontra... É muito difícil você encontrar pessoas que incentivem a gente a trabalhar. O trabalho com a questão étnico-racial. E assim, é fundamental, é uma coisa que eu sempre coloco para as crianças que trabalham em Ribeirão Pires também ainda com a educação infantil, eles estão um pouquinho maiores. Então a gente trabalha muito, mas os recursos que a escola disponibiliza são bem escassos. É uma questão que a gente tem que ficar toda hora tendo que afirmar aquilo, “a gente precisa, a gente precisa”, torna uma coisa meio maçante, ficar toda hora mostrando que a gente precisa trabalhar com essas questões. E que parece que a escola finge que é importante. Eu às vezes me sinto assim, porque eu cobro, principalmente lá em Ribeirão, eu cobro a coordenadora, porque agora compraram uma leva de materiais, livros, tudo – lá tem um recurso bom. E assim, desde o princípio a gente cobrou algumas coisas e quando chegaram... “ah, mas...”, aí sempre tem uma desculpa. Então eu sinto muito isso assim, então eu luto bastante e acho muito importante a temática. Também não tenho uma base teórica assim suficiente pra dizer... Não tenho... Às vezes a gente fala, “não tenho muito lugar de fala”, mas a gente tenta fazer do jeito que a gente pode e buscando pessoas que possam ajudar também, sempre na frente aí, mostrando os melhores caminhos, colegas de trabalho, então é muito bom. É isso.

**Carolina:** Eu sou Carolina, trabalho na rede André desde 2013. Trabalhei no fundamental apenas um ano na rede; o restante, em creche infantil. Trabalho em

outra rede no ensino fundamental, atualmente em sala de leitura. Eu acho que o tema, ele é extremamente importante desde a creche, se a gente considerar essa formação integral inicial do humano. Então eu tenho buscado a partir do meu lugar, primeiro do meu lugar de fala. No lugar de fala que eu descobri já na educação, enquanto educadora; antes disso, não me percebia da mesma forma. Percebia-se negra, porque é impossível não se perceber negro nessa sociedade, mas não pelo lugar de fala, pelo lugar de sujeito. A gente se percebe negro enquanto submisso, enquanto subalterno na sociedade. Enquanto educadora, fui me percebendo um sujeito diferente nessa sociedade. A partir daí, comecei a perceber a importância de me formar, de me reformar, de me reconstruir pra desde a educação infantil conseguir ir despertando, tanto nas crianças como nas famílias, que eu acho que é importante a gente trabalhar também sempre com as famílias ligadas essa valorização, esse perceber-se enquanto sujeito. Enquanto sujeito negro, enquanto sujeito humano, enquanto sujeito de direito, de valores, de qualidades.

**Pesquisadora:** Muito bom. Estou aqui enquanto pesquisadora para conversarmos um pouquinho dessa temática. E para darmos sequência, eu vou apresentar uma charge para vocês. E, vocês vão me dizer o que ela representa para vocês, o que vocês entendem em relação a ela (pesquisadora mostra a charge) Chama “A pele: o limite entre eu e o mundo”. Analisem, olhem para ela e depois vocês me falam o que essa imagem mostra para vocês? O que esse título mostra para vocês.

**(Silêncio)**

**Pesquisadora:** O que essa charge passa para vocês?

**Carolina:** Eu não consigo ver limite.

**Lélia:** Isso, é meio perdido, assim.

**Carolina:** É eu no mundo... eu...

**Lélia:** ... assim, misturado. ((riso))

**Carolina:** Somos um só. Cada um no seu lugar, mas todos somos um, não sei.

**Dandara:** Para mim, me trouxe mais uma inquietação, a frase “A pele: limite entre eu e o mundo”, porque, é, parece que não, que realmente assim... eu penso muito nas crianças. Assim, quando, enquanto a criança, a criança quer realmente, ela quer

explorar o mundo, ela quer ser o mundo, mas é como você falou, quando a gente é criança, a gente não consegue perceber, se aperceber que a nossa pele vai trazer barreiras no mundo.

**Lélia:** Esse limite, né.

**Dandara:** Esse limite vai existir, exatamente pela nossa cor de pele. É claro que na creche a gente faz esse trabalho para as crianças conseguir fazer o que for preciso, e ser até mais, muitas vezes, porque eu seria hipócrita de falar que, muitas vezes eu não puxo o saco, porque eu puxo sim.

((risos))

**Dandara:** Mas é existencial esse limite, ele é existencial. E ele vai... para cada ser, ele vai ser de uma forma, vai ser na construção do ser, realmente, até o momento que a gente se acordar e se aperceber “nossa, isso aconteceu comigo por conta da minha cor de pele. Eu não consegui fazer aquilo por conta da cor da minha pele. Eu fui tratada assim por conta da cor da minha pele”, e você vai vendo todas as barreiras que já foram colocadas na sua vida por conta da sua cor de pele. Então eu acho que enquanto criança, é muito mágico o sonho assim que a gente tem, a visão que a gente tem é uma visão totalmente distorcida de quando a gente percebe que foram colocados assim, esses limites.

**Lélia:** Eu também senti isso – esqueci o seu nome.

**Carolina:** Carolina.

**Lélia:** O que a Carolina falou. Parece uma coisa que é misturado, que não tem muito limite, que a gente não consegue meio que dividir, mas ao mesmo tempo ouvindo a Lélia, é uma coisa que a gente vai se percebendo. Que tem realmente um limite, e que eles vão se descobrindo aí ao longo do tempo. Mas é uma coisa, parece que é meio junto, misturado, que não tem muito... vai indo. Vai fluindo. Senti isso.

**Pesquisadora:** E vocês acham que as crianças se veem dessa forma?

**Dandara:** As crianças, não. Eu acredito que não.

**Lélia:** Eu acho que elas não... não sei.



**Dandara:** Elas não veem esse limite, não veem esse limite, mas na construção da história e do ser, eu acho que eles vão perceber. Mas enquanto criança, não.

**Lélia:** Eu acho que quando... Eu percebo muito assim nas crianças, que eles conseguem... Quando eu tenho uma distinção de alguma coisa assim, sabe, até com relação à cor mesmo, eles percebem. Eu acho que eles têm esses... já tem esse sentimento. Eu não consigo dizer assim como que... sabe? Mas eu acho que eles... o tempo todo, eles tentam se afirmar assim, eu tenho um aluno negro, ele tem 4 anos e eu sou muito... como a Dandara falou. Sou muito puxa saco dele, porque eu quero sempre que ele esteja... sabe? Tipo, e eu percebo que as crianças brancas, quando ele quer se envolver nas brincadeiras, parece que ele começa a... Ele começa a chamar, começa a falar e as crianças, tipo meio que não estão ouvindo assim, sabe? Estão ouvindo, mas não estou ouvindo, então eu fico sempre colocando ele ali e ele percebe que alguma coisa diferente tem ali, de que ele parece que ele não consegue entrar naquele grupo, sabe? E eu fico desesperada, porque eu fico o tempo todo. Então tem o Imani, que é loiro do olho verde, e todo mundo fica... é o centro da atenção. Ele é muito... superinteligente, aí fica todo mundo, e o Akin fica sempre querendo ficar com ele, ficar com ele, e eu percebo que ele está sempre botando para escanteio, e eles percebem, é nítido.

**Antonieta:** Então, eu também percebo isso. Crianças que poderiam exercer as lideranças, e elas são... por conta do tom de pele, elas vão sendo sempre jogadas de escanteio.

**Lélia:** Silenciadas.

**Antonieta:** Então elas vão sendo silenciadas. E aí daqui uns dias ela nem quer mais falar, porque ela não será ouvida. Então isso aconteceu comigo, posso dizer ao entrar na educação. Então eu sempre fui uma criança muito falante, minha mãe... então sempre amada pela família e tudo, mas você chega na sala, ninguém mais quer te ouvir. Então para que eu vou falar?

**Lélia:** É, e o Akin ele fica assim, aí ele fica, “fulano, fulano”. Aí eu deixo, assim. E eu falo, “Imani, o Akin está falando com você”. Aí eu fico sempre naquela... dá vontade de pegar ele e falar assim, “mas não tá percebendo?”. É meio...

**Antonieta:** Aí, e quando que a gente não percebe esse sentimento? Hoje eu tô na creche, e eu percebo se a criança negra tem um certo poder aquisitivo quanto à branca, ela fica branca. Entendeu? Então se ela vai usar o tênis muito mais legal, se ela usa uma roupa muito mais legal, as pessoas esquecem que elas são negras.

**Lélia:** É meio desesperador, né? Eu fico assim... também fico meio desesperada com essas coisas, assim, que eu... sei lá.

**Dandara:** Mas em contrapartida, eu posso falar, por exemplo, também, porque eu tenho um sobrinho que ele é loirinho, o filho da minha irmã, ele é loirinho. E aí ele se incomoda por ele ser loirinho também. Que aí ele se vê assim... ele, os amigos, a maioria deles são negros, os amiguinhos da sala, porque é isso o que ele tem de referência da casa. Pois, apesar do meu pai ser branco, nós todos somos negros. Mesmo meu pai que é branco do olho verde, mas o avô dele era negro, então ele tem um cabelo pixaim igual a nós. E aí o meu sobrinho se sente incomodado pela cor de pele dele, ele pensa assim, “por que eu não tenho a pele igual de vocês?”, “ai, quando meu cabelo vai ficar preto?”, ele pergunta. ((riso))

**Lélia:** São os extremos, né.

**Dandara:** Então assim, ele também... acho que talvez por ele ter isso no sangue também, ele tem esse lugar de incômodo. Mas, assim, eu nunca presenciei isso o que você está falando. Mas eu acho que ainda para a criança pequena, ela passa, mas ela não consiga ver como dor, como ela verá quando um adulto.

**Carolina** É que são dores diferentes. A criança, ela sente a dor da rejeição, mas não a compreensão do racismo.

**Dandara:** Isso.

**Lélia:** É.

**Dandara:** Isso mesmo.

**Carolina:** Ela não percebe o racismo sendo praticado. Ela sente a dor da rejeição.

**Dandara:** Isso mesmo.

**Carolina:** A dor do... “o porquê não me quer?”. Ela não consegue entender.

**Dandara:** Exatamente. Só depois, quando ela vai entender que, realmente, nossa...

**Carolina:** Quando ela consegue entender isso.

**Dandara:** Quando consegue, quando existe essa oportunidade.

**Lélia:** Ô gente, e como que as famílias também têm esse lugar de negligenciar a cor das crianças. A mãe do – nossa, gente, fugiu o nome, eu tô aqui viajando Gabriel, eu fui fazer a caracterização. Ela é branca, a mãe é branca, mas o pai é negro e o menino é negro, gente. Aí eu perguntei, “qual a cor?”, “moreno”. Gente, fiquei olhando para a cara dela, tipo assim, que cor moreno? De onde ela tirou cor moreno?

**Antonieta:** Então, deixa eu explicar uma coisa para você. Estando ali no mundo de educação de jovens e adultos, e conversando com, fazendo a pesquisa nesse sentido, muitas vezes o adulto, ele não se identifica. E por ele não se identificar, ele fala assim, “se eu falar que eu sou negro? Que vantagem que tem o negro na nossa sociedade?”.

**Lélia:** Entendi.

**Dandara:** “Eu já sou rejeitado, então...”, “já sou tão negligenciado”.

**Antonieta:** Entendeu? Então, muitas vezes, pra você ter uma ideia você fala assim pro adulto, “que cor que você se declara?”, ele fala assim, “eu sou pardo”. Gente, pardo foi assim que as pessoas se identificarem para conseguir os primeiros diplomas no Brasil, porque se ela colocasse lá “mulato” ou “negro”, não ia conseguir diploma. Isso é história. Então ele vai crescer, é a mesma história... ele não sabe nada dessa história, mas ele se declara pardo, pensando: se eu declarar pardo, pode ser que eu não seja discriminado, só que isso é um fato. Eu vou ser discriminado. E aí, sempre que eu converso, que eu identifico isso na família, isso depois de um certo... converso com a criança, eu já chego para a mãe e falo assim, “então, mãe, quando a gente identifica, o primeiro caminho é a identificação. A partir do momento que a gente tem essa identificação com essa criança, que essa criança se identifica, ela vai sempre ter o seu lugar de fala e vai falar assim, “eu sou negra”. Quando ela vê uma injustiça com negro, você pode ter certeza que ela vai... o sangue vai ferver, porque ela fala assim “não, ali é comigo”, entendeu? Agora, quando eu vou me identificando com a branquitude, “não aconteceu comigo”. Não, imagina, então você vai vendo, vai conversando com adulto, você ouve assim, “prô,

eu nunca fui discriminada. Olha minha cor, gente, eu sou parda”. Aí eu falo assim, “quantas vezes você foi parado pela polícia?” Aí, a pessoa... “Você estava com quem? A pessoa foi parada também. Como ela foi abordada? Como você foi abordado?”, “ai, nossa. Eu sofri racismo. Ai, eu não quero falar mais sobre isso. A gente pode conversar sobre isso outro dia?”. É nisso que ele vai começando a se identificar.

**Lélia:** É uma construção.

**Antonietta:** É uma construção. Então quando você vê um pai assim, uma mãe assim é porque ela ainda não se identificou, pode ser que isso aconteça quando ela vê o filho sendo discriminado pela primeira vez, quando o filho chega em casa e fala assim, “mãe, hoje você acredita que a polícia me parou?”. Aí pode ser que ela acorde “sério, como você foi abordado?”. Pode ser que ela acorde, então muitas vezes a sociedade, ela não tem essa identificação. E lembrando que ser preto na nossa sociedade ainda não é privilégio, é privilégio ser branco. Entendeu? A gente ainda está no espaço de luta. Desculpa.

**Pesquisadora:** Não precisa pedir desculpa, não. A ideia é essa mesma, é a gente conversar.

**Dandara:** Mas eu vejo que é muito legal. Assim, na creche atual que a gente tá lá, a gente não atende tantas crianças negras lá. Mas quando a gente trabalha em lugares que atende uma grande maioria de crianças negras, o quanto é para... até para as famílias, aí a gente vê a diferença para as famílias, elas até nos valorizam enquanto professora também. Lembro que teve um ano que eu dava aula para uma menina negra e ela não gostava muito do cabelo dela, mas às vezes eu fazia uns penteados diferentes em mim, e ela começou a falar para a mãe dela que ela queria fazer o penteado igual da Prô. E no outro dia pra ela chegar e mostrar o penteado, eu “ai, Mel, vamos tirar uma foto, então e você com o penteado igual”. E aí ela foi tendo essa aceitação do próprio cabelo, porque também vamos falar, é uma realidade difícil. Se você parar pra pensar, ela vendo... que nem, as crianças em destaque nas salas são sempre o branquinho, a branquinha, o loirinho, a loirinha. Para ela se aceitar, aceitar o seu modo de ser, também é difícil. Então assim, eu vejo que as famílias meio que inconscientemente, elas até contam com a gente nessa parceria. Acho isso bem legal também.

**Lélia:** É verdade.

**((Silêncio))**

**Pesquisadora:** Eu vou falar alguns conceitos e vocês vão falando para mim o que eles significam pra vocês. Como olham para eles no cotidiano. O primeiro é infância.

**Dandara:** Quando a gente fala de infância?

**Lélia:** Acho que sonhos, encantamento né, acho que a infância é isso.

**Antonieta:** Inocência.

**Lélia:** Inocência, verdade.

**Pesquisadora:** Algo mais?

**Dandara:** Eu pensei nessa palavra também, inocência. Pureza.

**Antonieta:** Boa pureza.

**(Silêncio)**

**Pesquisadora:** E quando a gente fala de diferença?

**Antonieta:** Distinção, diversidade.

**Carolina:** Diversidade, é.

**(silêncio)**

**Pesquisadora:** Podem falar mais?

**Carolina:** Eu acho que não, eu acho que é isso mesmo.

**Pesquisadora:** Tem outras charges aqui, que eu gostaria de olhassem, cada uma vai pegar uma. Leiam, pensem sobre elas e depois a gente vai conversar, vamos fazer um paralelo com o trabalho cotidiano da creche.

**(silêncio)**

**Pesquisadora:** Quando quiserem.

**Carolina:** Ai, aqui eu acho que é essa diversidade, respeito à diversidade?

**Pesquisadora:** Quer apresentar a sua charge?

**Carolina:** “Justamente quando você envolve questões que envolvem tanto a religião, como a ausência de uma religião declarada, em que a gente precisa poder lidar com o declarar uma religião e o declarar também... não fazer parte de nenhuma. Aí você vê essa diversidade: vá com Deus, vá com olodum maré, vá com Nhanderu, e aí o outro leva um casaquinho”.

((risos))

**Carolina:** Cada um compartilhando suas crenças, né. E o “leve um casaquinho”, não é ausência de uma crença. Mas é uma outra forma de enxergar essa ida, esse caminho.

**Antonieta** Sim, cuidado, né.

**Lélia:** Ele não falou nenhuma das crenças, mas ele teve o cuidado com alguma coisa. O levar o casaquinho.

**Carolina:** É, exatamente.

**Antonieta:** O meu aqui fala, “obrigado pelo...” – é a matemática na questão indígena, tá? Na minha interpretação – “obrigada pela oportunidade. Estou aqui em nome de muitos povos e culturas em mais de 250 línguas ainda não falada neste país e que, apesar disso, são invisíveis e não têm voz”. A gente está aqui diante da cultura indígena. A cultura indígena, quanto mais a gente tiver conhecimento, a gente consegue trabalhar de uma forma mais significativa. Então, muitas vezes, na hora que eu trabalhei a educação indígena, a gente procura pegar autores que tenham um lugar de fala para trazer para essas crianças, e também cuidado com o estereótipo, porque quando você pega os autores indígenas, eu tive o cuidado, e aí eles vão falar da infância indígena. E aí a criança acha que o indígena é apenas aquele. Então aí a hora que a gente traz, aí eu trouxe alguns... Quando eu fui trabalhar agora, eu trouxe alguns autores indígenas, por exemplo, Daniel Munduruku [2013]. Aí eu falei, “vocês conseguiram ver ele na televisão? Agora ele é candidato”. Expliquei o que era candidato com as lutas, aí teve uma... teve um que eu não consegui, um indígena falando na linguagem infantil a respeito de território. E para a criança é muito difícil... Eu tenho que imaginar, eu também sou professora de língua portuguesa, então às vezes você demora bola isso assim, “mas como que eu vou falar, como que eles vão entender?”, e aí eu tive que pegar um autor branco para

falar nessa temática, porque eu não encontrei. Falei assim, “alguém tem um autor branco?”, perguntei lá, então, está vendo? Porque nem muitas vezes a gente não consegue trazer esse lugar de fala, porque aí você vai encontrar assim para o adulto, mas quando traz para a linguagem infantil... ele então, eu trouxe a história do Tulo, então ele é um indígena que ele se preocupa quando tem incêndio na floresta, então você vê o olhinho da criança, “Mas como que o jabuti vai conseguir fugir de incêndio? Ele anda muito devagarinho”, então ele trouxe essa questão, e por que foi incendiada? Porque eles precisavam, não era um incêndio acidental, se tratava de... para explorar a agricultura, para explorar a pecuária. Então, muitas vezes a gente tem dificuldade de encontrar um lugar de fala para representar alguns temas, entendeu? E a gente precisa...

**Carolina:** A Eliane Potiguara, tem um livro sobre essa temática.

**Antonieta:** Eu não consegui encontrar.

**Carolina:** A Cura da Terra, ela fala bastante, é ambientalista também, então fala sobre essa questão da Terra. É um livro lindo, lindo.

**Antonieta:** Eu gostei da sua... Obrigada por partilhar. Pode deixar que da próxima vez eu... então é isso daqui a minha charge. Obrigada.

**Dandara:** O meu é “abandonar preconceitos e abrir a mente. Isso também. E se perceber na realidade do outro até ser capaz de sentir o que o outro sente. Empatia, filho”. Eu acho que falta muito isso ainda na sala de aula, na escola, esse olhar mesmo de se colocar, pra gente que é negro, às vezes é até mais fácil de se colocar na visão ali da criança. Mas para uma pessoa branca se desconstruir, ter esse olhar, é diferente, é difícil. E também sem excluir os outros ali, o olhar do professor, do educador ter essa empatia é fundamental, mas muitas vezes também a gente se depara com famílias preconceituosas. A criança traz isso da própria casa. Então assim, trabalhar com isso é um tema bem delicado. Infelizmente ainda é difícil no Brasil, no atual cenário que estamos vivendo é delicado, mas eu vejo que é fundamental, ter empatia.

**Lélia:** A minha é: “não gosto de monocultura, nem no campo, nem na cidade. Prefiro riqueza de vida, cores, sonhos e pensamentos. Multiculturas, pluripensares, Gente e diversidade”. Penso... é a mistura de tudo aquilo que a gente quer, que a gente... É

assim: eu vejo que é um sonho, a construção de um sonho. Que a gente não quer uma cultura só, nem no campo, nem na cidade. A gente quer essa construção da gente tudo junto, sem essa distinção de cor, de raça, de gênero. Acho que quer dizer tudo isso, uma riqueza de todas as coisas juntas e não essa separação que a gente ainda vivencia muito. É isso. É o sonho.

**Pesquisadora:** Pensando um pouquinho em o que cada uma trouxe. Nas leituras que fizeram das charges. A expressão religiosa aqui, por exemplo, como que essas expressões ali no cotidiano da creche, elas acontecem, elas não acontecem, elas são favoráveis, elas não são? Como que a gente reage a isso no cotidiano?

**Carolina:** Bom, lá a gente... A creche, pelo menos a gente, tem essa questão de não trabalhar as datas comemorativas, então você já vai eliminando algumas... não as discussões. As discussões, elas acontecem para que as pessoas que fazem parte do processo percebam o porquê. Mas a gente já vai eliminando algumas situações que trazem esse desgaste, que são festas que envolvem totalmente questões religiosas – como Páscoa, como Natal –, que são festas cristãs. Então, eu acho que já é um pensar no respeito a essa diversidade religiosa, no pensar de forma coletiva, no pensar enquanto espaço público nessa diversidade, nesse respeito à diversidade religiosa, ao direito do outro. Nas relações pessoais, tanto do educador – entre educadores, entre educadores e família – infelizmente, sempre vai ter alguma questão. Vai ter um resquício aí de “ai, mas fulano, olha lá. Fulano é da macumba”, “ah, mas a família de fulano é não sei de que religião”, às vezes vai acontecer, mas eu acho que quando a gente já trabalha com essa visão na creche, você automaticamente já obriga – obrigada, assim, em um bom sentido – as pessoas envolvidas no processo a repensarem e reconstruírem aí suas ideias, seus valores a respeito dessa diversidade religiosa, do respeito a essa diversidade, é um direito.

**Lélia:** Verdade. Eu sou assim, super religiosa. Sou católica assim, bem praticante mesmo. Meu marido é umbandista, e assim, a gente tem muito aberto com as crianças, com os filhos em casa – eu falo criança. O meu Gabriel tá com 18 e o outro está com 15. E o Danilo uma vez trouxe uma coisa muito interessante pra gente, que ele perguntou se na escola ele podia dizer que o pai era da umbanda. E aí a gente falou que lógico – eles fizeram catequese e tudo. E a gente tem muito essa questão da religião assim. Que cada um tem a sua escolha, e um dia ele chegou e falou



assim que ele queria ser Testemunha de Jeová, porque ele contou que o pai dele era umbandista, a mãe dele era católica. E aí a amiga dele falou que não, que a melhor coisa era ele ir para o testemunha de Jeová, porque quando ele morresse, ele ia ficar lá tomando banho de cachoeira; e se ele fosse católica... ((riso)) Você vê como que é a imaginação deles, como que é aquela... o que é passado para eles, de fato, o que é uma religião. Aí a gente foi fazer essa desconstrução mesmo. Porque às vezes tem que desconstruir para eles poderem entender, e eu sinto muito isso na escola também. Essa questão da religião e da gente também não trabalhar essas questões religiosas na escola, porque cada um tem ou não tem religião, e está tudo bem também. E é muito interessante, eu acho bem bacana essa questão.

**Antonieta:** Nas minhas questões, eu trabalho na fala dela, eu procuro fazer a caracterização e a gente faz o gráfico. Então na creche anterior eu tinha 20 pessoas que se diziam cristãos, apenas uma se dizia candomblecista e a família é candomblecista, e os três não tinham religião. Tinha 24 na Monteiro. E hoje eu estou na realidade desta creche: na minha sala hoje eu tenho uma criança que saiu. Tem um contexto aí de 19 pessoas que se diz cristãos – quando eu digo cristão, é tanto católico quanto evangélico; eu tenho uma espírita kardecista, e três pessoas sem religião no momento. Então a gente está com uma maioria evangélica. E ali a desconstrução nesse sentido é porque muitos pais ainda não aceitam uma escola que não tem as datas comemorativas. Então é igual ela falou, quando que vem isso no contexto, quando o pai pergunta, “nossa, que professora vagabunda” – desculpa o termo – “nossa, que professora vagabunda. Não fez nada no Dia das Mães? Eu não vou ganhar nada? Eu não acredito. Ela vai ver no Dia dos Professores o que eu vou dar”. Então você precisa abordar essa, essa família. Ainda que não seja a minha, e que esteja numa no espaço escolar, e você fala assim, “não, acontece isso”, “Na reunião que foi para a construção do PPP, você não estava aqui”, “Mas o que é a minha voz?”. Eu falei que “então, se a gente perguntar o que é a minha voz, o que é meu voto? Eu não vou falar, mas é importante se você deseja tanto, a gente precisa construir um documento”. Essa escola tem um documento que não se trabalha datas comemorativas, então é sempre a gente trazendo para esse contexto. Então, quando que é? Exatamente quando chega as datas comemorativas que a gente vai ter os maiores conflitos, e também alguma mãe, elas se sentem muito... no meu caso, mães que se sentem incomodadas quando vê o filho brincando com

brinquedos de menina, e aí ela te acusa em um grupo falando que você foi proporciona ideologia de gênero. Então nessas questões são umas questões assim que... graças a Deus que eu tenho mães que podem falar. Eu falei assim... a Gabi lá no dia falou assim, “você não vai se defender?”, eu falei, “Não. Vou deixar esse grupo se resolver, eu não vou me estressar, porque causa rugas e eu ainda não estou com aumento no mestrado”.

((risos))

**Carolina:** Então, mas a gente tem, por exemplo, também não pensar no grupo educadores, todos no processo educadores. Será que também no caso, os educadores que põem lá as panelinhas e deixa as crianças na creche – deixa mesmo. Ponho lá e deixo as crianças brincando de panelinhas –, será que essas educadoras compram panelinhas para seus filhos? ((silencio)) Será que são só os pais? Será que ainda não é uma construção muito mais profunda e mais completa?

**Antonieta:** Eu acho que é boa a sua reflexão. Agora lá, é a questão que são cantinhos...

**Carolina:** Sim, mas são cantinhos que eu deixo lá. Então assim, para a gente refletir: será que nós enquanto educadores fazemos porque nós já desconstruímos isso na nossa mentalidade em relação à religião, em relação a brinquedos de menino e menina, pai e mãe, porque nós também já desconstruímos, ou por que eu tenho e vou deixar eles brincarem? Porque é diferente. O que eu faço no meu dia a dia? O que eu faço com o meu filho? Eu vou lá na loja e compro um joguinho de panelinha para ele brincar em casa. com o meu filho? Se ele tiver lá com as priminhas muito tempo e ele preferir brincar de panelinha do que com os super-heróis, está tudo bem para mim isso? Então, não sei. Acho que a gente às vezes... fica muito no automático, na educação porque é o que o espaço pede. Mas e a minha construção e desconstrução pessoal? E é isso que gera mudança. E é aí que, enquanto Paulo Freire, a gente precisa chegar para ver se a mudança vai acontecer de fato. E aí que a gente se aproxima da família.

**Lélia:** Sim, a gente enquanto educadores assim, a gente acaba tendo... Os meus meninos mesmo, eu nunca tive problemas assim de brinquedo de menina e brinquedo de menino, que eu tenho uma irmãzinha da idade do meu menino mais novo, então eles sempre brincaram muito juntos, então era normal. Mas é isso. Os

pais, eles não têm ainda essa mesma construção que a gente tem; não tem ainda esse mesmo pensamento, por que...

**Carolina:** Mas a gente tem? A gente... eu não falo a gente, eu; a gente, você. Eu falo a gente enquanto educador, educadores, a gente enquanto classe de educadores. A gente realmente já tem? Sabe que para mim foi a maior alegria há uns 15 dias atrás. Minha cunhada faz bolo e ela fez um comentário, era do Huck. E a minha sobrinha é super assim, é o que ela quer, e acabou. Ela é super decidida, não parece nada com a tia ((riso)). E ela queria a roupa do Huck, porque ela também quer ser o Huck, ela quer ser o Huck. E aí assim, falaram... a outra avó, "porque isso é de menino, tal, tal". Compraram a camiseta do Huck, ela foi no aniversário do menino de Huck. E aí mandou foto, queria que mandasse foto, que fizesse um vídeo para todo mundo ver que ela também é o Huck. E assim, aí eu vejo o meu irmão, minha cunhada desconstruindo a cada dia essas questões. E aí, enquanto isso, eu tenho colegas educadoras que dão panelinha para os meninos brincar, mas que é inadmissível comprar um super-herói para a filha. Então eu falo, "enquanto classe de educadores, nós estamos mesmo desconstruindo ou deixando brincar?"

**Lélia:** Eu acho que você... assim. São coisas que não dá pra você. Não adianta, você faz uma coisa na escola, é, e na prática mesmo é outra totalmente diferente.

**Pesquisadora:** **E voltando nas falas, sobre a religião, essa expressão, por exemplo, da liberdade religiosa, dessa fala aberta na escola enquanto laica; a creche, enquanto laica. A gente consegue ouvir das nossas crianças quando elas trazem essas experiências de outras religiões?**

**Dandara:** Sempre mudam de conversa

**Daniele:** Eu escuto.

**Dandara:** Professores não, não escutam.

**Lélia:** Eu escuto, porque eu sou bem assim...

**Dandara:** A escola é laica, até um ponto. Se você tem um currículo como Santo André, que ainda permite datas comemorativas... não, a escola ainda não é laica. Eles têm comunidades que são laicas. Quando você tem um currículo que você, você pode trabalhar, por exemplo, contos gregos, e que você pode abordar deuses gregos, mas você não pode trabalhar deuses africanos, não. A escola não é laica.

Existe uma desconstrução... é muito fácil falar. Como a professora aqui disse: uma coisa é só praticar na sala de aula, outra coisa é o que você faz na sua casa. Então, com os outros eu faço dessa forma, porque aparentemente isso é super legal, e dentro de casa não é bem assim com o meu... Não é bem assim. Então assim, precisa existir essa desconstrução. Infelizmente, eu tive professoras, por exemplo – claro que já faz mais de 20 anos –, mas que rezavam o Pai Nosso. Eu vim de uma época que professoras rezavam dentro da sala, e você tinha que se ocultar ali. Você não podia falar. Eu não posso falar em qualquer lugar que eu sou umbandista, eu não posso falar em qualquer reunião de pais, a gente não pode falar. A gente precisa se esconder, e esses que precisam se esconder, eu consigo olhar e acessar? Talvez não.

**Lélia:** Mas será que a gente precisa esconder mesmo, de fato? Por que você não poderia falar?

**Dandara:** Exatamente, por que eu não posso falar? Mas a escola, a comunidade, a sala que você dá aula, os pais que você conhece, que você já tem, te olhariam com o mesmo olhar?

**Lélia:** Ah, mas daí... Eu entendi, entendo qual que é assim o... Mas eu vivo agora, assim, eu tento... sabe assim tipo, meio que desmascarar um pouco as coisas também, por que que de repente... E aí, tá, tudo bem, eu sou e se ele não gostou? Vai ficar sem gostar, problema dele, né? Tipo assim...

**Dandara:** Mas é isso, sempre foi.

**Lélia:** Mas ainda é muito difícil, é muito complicado.

**Dandara:** A questão é: o seu julgamento que as pessoas vão ter... vai ter sempre a partir do momento que você falou, aquilo, o seu julgamento vai ser diferente.

**Lélia:** Já é outro.

**Antonieta:** Sim, as suas práticas, elas vão ser todas direcionadas.

**Dandara:** Você é uma ótima professora até tal ponto. A partir disso, agora você não presta mais. Infelizmente é isso. Assim como acontece de você chegar na sala lá, eu sou a professora, mas “ah, você é professora? Ah, pensei que fosse ela”, apontando para minha ADI branca.

**Carolina** Isso mesmo, aconteceu isso comigo.

**Dandara:** Então assim, é diferente, é diferente, não tem como. Só quem está ali para saber. E claro que a nossa luta é de desconstrução, mas nós vivemos... que nem estou falando numa própria rede que não é bem assim.

**Lélia:** É que a rede não dá o suporte que a gente precisa. A gente fica vendido nessas questões. Porque, eu acho assim. Às vezes a gente entra lá em Ribeirão, a gente acaba tendo uns embates assim mais complicados, porque lá trabalham as datas comemorativas e tudo. Então eu acabo arrumando umas brigas assim mais complicadas, mas eles têm muito essa questão “ah, mas não pode”, Ué, por que não pode? Eu vou falar e eu vou segurar o BO. Você entendeu? Mas é difícil. A gente fala assim, mas na realidade é bem complicado mesmo.

**Carolina:** Aí quando são... é que são temáticas que envolvem... não envolvem o indivíduo. Envolvem sociedade. Então por isso que enquanto rede, enquanto espaço, escola pública... escola pública, é uma escola que envolve a sociedade, então deveriam ser ações que envolvam, que tem um caráter coletivo, individualizado ele já é. E aí individualizado, cai nisso que você falou: às vezes você não pode se autodeclarar realmente; declarar a religião que você pratica, declarar a sua fé, porque você tem medo de como aquela família vai começar a agir. Talvez até não aceite mais algumas coisas que você propõe, como aceitava antes...

**Lélia:** Fica procurando coisa.

**Carolina:** Porque individualmente já existem ações isoladas para combater essa questão do racismo dentro das escolas. Mas ela precisa vir em caráter de rede, em caráter coletivo, porque isso é que tem a força de transformação.

**Dandara:** Eu lembro que há um tempo atrás – não sendo partidária, mas já sendo ((riso)) não era a sugestão – mas a gente tinha até uma Secretaria de Relações Raciais. E isso não tem mais. Nós tínhamos formações em relação a esse tema, e isso também não tem mais. E se a gente vive numa época hoje, em que religião se mistura com política, que existe bancadas religiosas no Congresso, no Senado... Tá tudo bagunçado. E para ordenar isso novamente, vai um tempo. Então, assim: ainda vamos precisar ter ações individuais, quando deveriam ter ações coletivas.

**Carolina:** Substituídas no currículo, né.

**Dandara:** Exatamente, mas a luta está aí. A luta está aí para os estudiosos, para os que estão na linha de frente no dia a dia da batalha, tá? É uma luta. Nós precisamos achar os meios e nos armar.

**(Silencio)**

**Pesquisadora:** Ok. E quando a gente fala dessa pluridiversidade? Gente, diversidade? Ela está dentro das creches?

**Dandara:** Ainda também... acredito que não.

**Lélia:** Muito pouco.

**Dandara:** Bem pouco.

**Lélia:** Eu acho que é mais assim nessa questão das palavras bonitas mesmo, diferentes. Muitas coisas assim que a gente vê, muitas palavras diferentes que as pessoas gostam muito de usar, mas na prática elas não são, de fato, usadas. Então, a gente é tem muito essa questão do “ah, existe. Tem, mas e aí, cadê? Vamos, cadê? Vamos colocar em prática. Como que a gente vai trabalhar? Vamos”. Aí quando vamos trabalhar, vamos pôr em prática as coisas não acontecem; aí, cai na mesmice. A gente fica tipo, a ver navios. E aí eu falo que eu tenho essa questão de ficar sempre nesse embate. As pessoas falam “ai, mas cansa”. Eu falo, “então, mas cansa, mas a gente tem que continuar porque cansou, mas e aí, vai deixar por isso mesmo? Vai ficar do jeito que está?”. E assim, as coisas vão ficando. Vai empurrando com a barriga e tá tudo certo. Na verdade, não tá.

**Pesquisadora:** Essa charge, ela fala da presença da diferença, certo? Dentro dos espaços?

**Antonieta:** Essa aqui ela vai falar mais da questão indígena. “Obrigado pela oportunidade”, então parece que é indígena. “Estou aqui em nome de muitos povos e culturas, e mais de 250 línguas ainda falada neste país. Que, apesar disso, são invisíveis e não tem voz”.

**(Silêncio)**

**Pesquisadora:** Essa diferença têm um lugar, um espaço, dentro das creches, no nosso caso?

**Carolina:** Eles estão. É que a gente vai padronizando. A gente precisa padronizar, porque a gente tem um molde de sociedade, um molde de ser humano para circular na sociedade, para avançar na sociedade, um molde de ser humano para ser feliz, um molde de ser humano lá pro post do Instagram. Então a gente vai padronizando. A gente vai...

**Dandara:** A família tradicional brasileira.

**Carolina:** A diversidade, ela existe; existe dentro de quem chega nas vivências que as crianças têm, que as famílias carregam, mas a gente vai padronizando. Porque a gente precisa de uma sociedade padronizada.

**Dandara:** Sim. E essa diversidade, assim, o que a gente vai encontrar... tem encontrado muitas vezes, eu lembro que acho que foi em 2017. Eu trabalhava em outra unidade. Foi um caso assim, acho que foi um dos primeiros casos aqui na rede de Santo André, que o aluninho se via como menina. E tanto que eu não lembro o nome dele de menino. Ele queria ser chamado de Alice Gabriele. E a família dele batalhava... foi até um processo judicial na prefeitura para que ele fosse chamado de Alice Gabriele. E a estrutura escolar está preparada para isso? Nós estamos preparados para receber famílias que são dois pais ou duas mães?

**Lélia:** Não.

**Dandara:** Não sei te dizer, porque pra mim não.

**Lélia:** Não está.

**Dandara:** Para mim não. Pode até acontecer várias falas bonitas aí em diferentes eventos da prefeitura; para mim, não. E eu vejo isso nos próprios colegas de trabalho. Não, não estamos.

**Lélia:** Sempre tem uma piadinha, uma brincadeira sem graça, porque na frente das pessoas, "ah não, maravilhosa essa família".

**Dandara:** Isso tanto no macro quanto no micro, porque esse ano eu tinha um aluninho que ele usava o cabelo grande grandão, o Gabriel que cortou; ficou maravilhoso e lindo, mas já era lindo e maravilhoso com o cabelo grande também. E você vê funcionário da escola falando, "ai, devia cortar o cabelo. Porque aí ia ficar mais parecido com menino". Tipo, oi? Não, ele é lindo, maravilhoso e é menino. E

também se não quiser ser menino, tudo bem. Quem é você, quem sou eu para falar alguma coisa do que deve falar?

**Pesquisadora:** Sua fala agora veio ao encontro com a charge que traz o tema da empatia. E nós enquanto educadores da creche, temos essa empatia? em nossas ações, isso aparece no nosso planejamento com os pequenos, com as crianças? Como que a gente trabalha isso lá, no cotidiano da creche?

**Dandara:** Zero. Imagina que o professor vai... Tem tantas coisas para se preocupar. Dificilmente um professor vai pensar nisso, a não ser casos bem pontuais, porque o que a gente vê no grande bolo é que não, não vai pensar.

**Carolina:** Sabe que outro dia – é engraçado –, uma criança chegou com a mochila, as roupas todas sujas. Já era frequente. E aí eu pedi pra lavar as roupas, e ele não tinha roupa para vestir, estava assim um cheiro insuportável. Antes não tinha condição. Aí fomos dar banho nele e encontrar uma roupa para colocar nele, até as dele secarem. Eu só consegui encontrar uma calça *legging* – 2 anos e pouquinho – e uma blusinha rosinha, e a calça *legging* azul-marinho bem fininha e uma outra com umas borboletas. E aí eu pedi para a ADI fazer a troca, ela foi vestir e ela vestiu só a azul-marinho, e estava muito frio. E vestiu a outra blusinha, que ficava bem na metade do, do braço, as mangas, e não quis vestir rosa. Aí voltou. Eu falei para ela, “olha, está muito frio, muito frio. Então, nós não podemos, neste momento, pensar se a roupa tem borboletas, se a roupa é rosa, se a roupa tem flor, ele precisa ser agasalhado. É o que ele precisa. Então a gente não pode olhar para isso”. E aí a gente pensa em empatia: eu deixo a criança sentir frio, já é uma criança que vem sendo negligenciada por tantas questões que envolvem essa questão social, que envolve a racial no meio – que a questão dele envolve tudo: isso racial, social – e aí eu vou deixar que a criança passe frio já vindo de um ambiente que vivenciou tudo isso, porque a roupa tem uma borboletinha desenhada, por que a blusa é rosa? Não. Eu preciso olhar para ela enquanto ser, para o que ela precisa, né.

**Caroline:** Quais são as necessidades.

**Carolina:** Acolher ela.

**Antonieta:** Eu gostaria de compartilhar. Foi contratado pelo Asservo uma trans para trabalhar na creche. Eu sou cristã. E a trans, a gente acolheu. E aí ela trabalhava no



andar de cima, e ela limpava os banheiros, tudo. As mães... As crianças estavam em processo de desfralde, eu estou com o final. E eu percebia que quando as mães olharam aquela trans circulando, elas já começavam a ficar incomodadas. E o que aconteceu? E aí elas começaram a questionar. Por exemplo, muitas vezes a minha ADI falta, e às vezes eu ficava sozinha com 20 crianças, com teto, e aí ela falava assim, “Prô, você ficou sozinha hoje? Quem levou meu filho no banheiro? Você acredita que o meu filho está com a cueca avessa. O que pode ter acontecido?”. Então você percebe que é igual você falou, a questão de empatia. Então, ali eu olhei, falei assim, “mãe. Deixa eu te falar. Realmente ele foi sozinho, estava olhando aqui, enquanto eu coordenava as crianças aqui. Eu não vou mentir para você, só que não estava ninguém no banheiro enquanto seu filho usou o banheiro. Eu estava aqui, está tudo bem. O processo... se você colocou a cueca avesso por engano ou o que aconteceu no processo, me desculpa, eu não posso falar, mas eu posso dizer que nesse espaço seu filho está seguro. Lembrando que o que acontece de casos com problemas de violência da criança, sempre são familiares, não é no espaço escolar. Então acho que você está desconfiando do lugar errado”. E aí ela pegou, ela ficou horrorizada. Então eu percebi. Aí hoje a essa pessoa, não por motivos pessoais, mas a Asservo achou melhor que ela trabalhasse no refeitório. E no refeitório nunca mais nenhuma mãe me questionou se a cueca tá avessa, por que a cueca não foi bem colocada, por que que a calça... tá entendendo? Então você percebe quando tem a questão de homossexuais, transexuais dentro dessa unidade escolar e quanto que eles são, muitas vezes, discriminados, revelando essa falta de empatia. Já as crianças, eles acolheram muito bem e também eu percebi uma vez que a Shai estava chorando, e que muitas vezes as mulheres que passavam pelo trânsito, elas olham, se elas veem chorando, olham com uma questão de assim. “É homem, tá chorando por quê?”, quer dizer, vai falar que está na TPM? Então eu percebi isso. A Shaiane chorando, ninguém acolheu. Só que creche é o seguinte: se um chora, todos choram. Eu falei, “gente, vocês acreditam que a Shai está com febre?”, aí as crianças, “meu Deus, tem que ligar para a mãe dela”, “mas a gente, se a gente der um abraço coletivo, acho que a Shai vai se sentir melhor”. A Shai deu um sorriso. A gente foi lá, deu abraço coletivo e aí a Shai deu uma volta assim, “Shai, pelo amor de Deus, não pode chorar nesse espaço, não. Você é louca? Pelo amor de Deus, amiga, vamos conversar, porque não tem condição. Se você chora, os meus alunos choram, acaba

com a minha aula”. Então é isso, a questão é que muitas vezes a gente fala que está aberta, só que quando eu vejo a necessidade do outro e eu não acolho. Entendeu?

**Pesquisadora:** Entendi, obrigada.

**(Silêncio)**

**Pesquisadora:** Vamos continuar com a reflexão sobre as charges? Alguém quer começar?

**(Silêncio)**

**Lélia:** Começo. “Não conhecia seu ponto de vista, Camilo. A gente vê as coisas de uma outra forma. ‘Vem ver também, Pudim’, ‘eu não. Estou muito bem aqui’”. Então, é a questão do você não querer. Quando você não quer se colocar no lugar do outro, a gente fica sempre no nosso comodismo. Então eu acho que quando a gente está mesmo não tendo às vezes esse... Eu trabalho com o Caio, que ele é homossexual e eu falo para ele, que ele fala com relação ao preconceito com os pais, têm na sala de aula. E aí eu falo para ele, falo “eu entendo, mas eu não tenho esse lugar de fala dele, dessa dor que ele sente”. Então a gente está sempre conversando, é isso. Eu me coloco no mesmo patamar que ele ali para tentar, eu tento. E aqui o Pudim não quis nem tentar, então ele preferiu ficar só na expectativa, na visão dele. Então quando a gente tem a visão do outro, a gente acaba pegando aquela dor para a gente também. Mesmo a gente não sentindo a mesma dor, que a dor é diferente. Mas a gente tenta... pelo menos a gente tenta ter essa questão do ajudar mesmo, do...

**Antonieta:** Sim, ouvir, acolher.

**Lélia:** É, sim.

**Antonieta:** Isso mesmo.

**Pesquisadora:** Você acha que a gente acolhe essas diferenças, esses diferentes pensares dentro da creche, no nosso fazer? Eles estão lá?

**Lélia:** Não, a gente tenta. Mas é bem como a Dandara falou: é pouco, é muito pouco do que aquilo que a gente pode fazer. É bem o mínimo do mínimo mesmo que a gente faz.

**Carolina:** A gente se deixa sugar pela demanda, né.

**Lélia:** Sim.

**Carolina:** As demandas, às vezes, acabam sufocando que a gente vai no automático em algumas questões.

**Dandara:** E se você for parar para pensar, às vezes até com uma equipe assim da creche, porque uma coisa é: somos professoras, a gente às vezes tem uma visão diferente até pela formação, mas lidar com os ADIs que também são ali da linha de frente. Muitas vezes eu via na reunião pedagógica, meu Deus, para desconstruir aquela questão de data comemorativa é uma luta, é uma luta de desconstruir. Que não importa a cor da roupa, sabe? Meu Deus, qual é a necessidade primeira dele, sabe? E muitas vezes... e a gente até vê disso como um problema de rede também, de Secretaria, de, de repente, olhar para esses profissionais, porque eles estão preocupados com os seus próprios direitos, com suas, suas questões individuais. Não estão preocupados com questões coletivas. Muitas vezes não vão abraçar o que você traz de projeto, de atividades, você tem que ter sorte ali para ter uma equipe legal, que abraça o que você faz. Mas você não faz um trabalho sozinho, você precisa deles, então é uma questão também que nós não fazemos o trabalho na creche sozinho. Nós dependemos de pessoas, e muitas vezes as pessoas não estão na mesma luta que nós. E isso entra muito aqui, esse papel que eu peguei é uma creche para estar juntos. Não, mas às vezes a gente não está junto, cara, mesmo estando no mesmo espaço, a gente não tá junto. Cada um está preocupado com o próprio umbigo. Muitas vezes eu não vou me misturar com a sala dela, porque ela tem um TEA. Você falou que você tem um TEA, não falou? O seu TEA dá muito trabalho, ele bate nos meus alunos, então eu não vou misturar com a sua sala. ((risos)) Não é isso? É isso lá. “No seu berçário tem um aluno com sarna, viu, não vou mais brincar lá no seu solário porque tem sarna na sua sala”, então assim. Nós não estamos juntos de verdade. Estamos em alguns momentos coletivos, mas juntos, juntos... A gente não vê os alunos... Muitas vezes a gente não vê nem os alunos, assim, ó, “seu aluno, estava perdido lá no pátio, viu? Não olhou pro seu aluno”.

**Lélia:** Não, e você grita pra todo mundo saber que é aquela professora irresponsável e esqueceu o aluno lá.

**Dandara:** É, você esqueceu o aluno lá. Então assim, não, o aluno não é da fulana, o aluno é da creche. Você não vai acolher essa família sozinha, nós vamos acolher. Mas não existe. É muito difícil uma creche consiga isso, bem difícil mesmo.

**Antonieta:** Eu acho que no coletivo, é muito difícil a gente trabalhar, mas se a gente puder policiar as nossas ações, que muitas vezes essa individualidade parte de mim. Então eu percebi quanto que as minhas ações podem ser colaborativa, principalmente na questão do TEA. Então, às vezes uma professora está com o aluno lá fazendo... Eu sei que aquele aluno vai ter mais respeito por mim, pelo fato de eu já ter uma certa conduta impositiva, e a hora que eu chegar lá e falar assim, “olha, vamos conversar?”, “não quero conversar com você, quero conversar...”, vai, vai facilitar muito, então eu gosto de intervir nessas questões. Quando eu vejo que uma professora está super sobrecarregada, eu procuro ter ações que possam contribuir, entendendo que não é um aluno, não é só o aluno daquela professora. E que se a gente se unir, a gente vai conseguir chegar bem mais rápido lá na frente, entendeu? É olhar para essa professora com mais humanidade, entendeu? A outra professora falou assim, “nossa, você acredita? Uma professora foi lá e pegou meu aluno TEA, que eu não estava aguentando mais e colocou na sala dela?”. Gente, foi um dia de paz, pelo menos aquilo valeu por dois finais de semana. Quando ela falou isso, eu falei assim, “meu Deus, por que eu nunca tive essa ideia?”. Porque muitas vezes, quando o meu tá calmo e a outra professora está fervendo aqui... Quer dizer, que amor coletivo que eu estou tendo para contribuir com essa professora? Se essa professora falta, se a equipe dela falta, vamos juntar as salas e o aluno dela vai cair na minha sala com outros mais. Então quer dizer, a importância da gente ter esse olhar, mesmo que ainda o coletivo não tenha toda essa visão, mas se a gente tiver essa visão de contribuir com as nossas práticas, eu acho bem... eu acho que seria assim um grande passo assim para a nossa humanização. Ah, o meu é assim, “onde está o mundo? Se ignorarmos nos nossos limites, não podemos manter relações com os outros. Onde está o mundo? Se ignorarmos nossos limites, não podemos manter a relação com os outros...”. Então, muitas vezes, as minhas crenças permitem... ela cria barreiras para a empatia. Então é igual o que ela falou, estou preocupada com o meu bem-estar. Então, quando eu sou mãe e numa escola particular, alguém me chama, “vem aqui comemorar o Dia das Mães”. Então eu

gosto de ir lá. E agora, e o outro que não tem mãe, será que eu estou olhando isso? Entendeu? São práticas, assim, bem tortas, desculpa, compartilhei.

**Dandara:** E eu estava conversando isso com... ele já foi meu ADI aqui na rede; hoje ele está como professor. Ele até comentou que ele foi fazer hora extra lá na creche esses dias, o João. Ele está dando aula numa creche nova, bem lá no final de Santo André, é uma comunidade super carente. E aí comentando que até assim, lógico que a gente vai se deparar com várias questões de crianças que não fazem a higienização das roupas e da mochila. Mas ele falou assim, “ai, nossa, eu tô tendo dificuldade até tipo assim: como que eu vou pedir para a família higienizar a roupa sendo que eu sei que não têm nem saneamento básico, aquela comunidade?”. Então assim, é difícil. A comunidade de Santo André, a Rede de Santo André, a gente tem essas realidades. E... às vezes, muitas vezes não têm professores que queiram trabalhar lá, porque não querem ter essa realidade. Não querem ter essa visão: “Olha, vamos dar banho aqui na creche, porque senão não vai tomar banho lá na casa dele, não vai ter isso”. Então a gente precisa ter esse olhar, realmente, de nos humanizar e ter essa empatia com o outro. E eu vejo que é uma batalha. A gente se torna professor, a faculdade não nos torna um professor. A gente se torna professor ao longo do nosso fazer.

**Lélia:** Eu estava conversando, sempre converso com as meninas. E agora, com o Silas na sala, porque às vezes elas pegam as mochilas, tem a que começou a nova, a aluninha nova. A mãe tem todo um contexto complicado, e aí a bolsa também é daquele jeito. Aí as meninas sempre falam, “ai, que não sei o que, que mulher porca, não sei o quê”. Falo, “gente, vamos pensar assim. Será que quando...” – elas são novinhas, não tem filho ainda e tudo – Eu, muitas vezes eu me coloco no lugar. Às vezes as mães esquecem as coisas pela correria do dia a dia. “Será que quando os meus filhos eram pequenos, eu também não fiz essas coisas? E eu também não fui apontada na escola pelas professoras?”. Então eu acho que muito mais fácil do que a gente apontar, é a gente procurar ajudar. Ah, não trouxe? Mas a gente pode fazer... arrumar uma roupa, procurar... Às vezes até meia, às vezes ficam as meias perdidas lá na escola, e eles não mandam, às vezes esquecem ou não vai na bolsa, “ah, vou mandar fulano sem meia”. Eu falo, “gente, tem uma minha ali de doação, manda. E daí depois se a mãe não devolver, tudo bem, mas avisa na porta. Fala, ‘hoje ele foi com essa minha?’”, porque quando elas chegam, elas reconhecem,

elas já olham e falam “não, mas pode levar tudo, não tem problema. Depois você manda de volta”, então é você se colocar mesmo, de fato, no lugar do outro. Será que todas as vezes eu vou fazer tudo certo? Será que todo... eu vou ser sempre aquela pessoa exemplar? Nunca vou ter esse problema de esquecer, de errar, de ter algum problema, então é bem complicado.

**Antonietta:** Tão carente quanto essa creche da região de Jardim Santo André, é a Creche que estive. Então lá eu pegava roupa de doações e deixava ali no armário, que eu já sabia que época de chuva, a criança ia chegar lá encharcada. Então a gente ia dar um banho quente, às vezes o estoque baixava. Porque as mães são tão carentes que não devolvem. Então eu falava, “por favor, quem tiver uma roupa pode trazer aqui, por favor, não é para ser vendido, a gente vai deixar aqui para futuro uso da criança para atender essa necessidade também”.

**Pesquisadora:** Pensando nas falas de vocês, como podemos relacionar esse olhar para o outro, para as necessidades das crianças, para dentro da temática das relações raciais, lá com os nossos pequenos?

**Carolina:** Eu acho que sou bem crítica em relação a essa questão de assistencialismo na creche. Acho que quando a gente fala de contribuir, de ajudar, de a criança não tem... a comunidade é carente, como por exemplo, pedir para dar um banho, para lavar roupa por todo o contexto. Mas eu acho que a gente precisa ir além disso. Quando a gente envolve a questão racial, que nessas comunidades a social vai estar, sim, ligada à racial, porque está ligada. As famílias mais carentes, na sua maioria, são sim famílias negras. Então acho que para o além do agente ir lá e fazer, a gente precisa dar munção para essa família refletir essa realidade que ela vive. Então a gente precisa se aproximar dessa família para que ela perceba essa realidade e se perceba de alguma forma para tentar sair dessas realidades. Se não a gente fica como uma instituição assistencialista, então o meu aluno, minha criança, vem de uma comunidade carente, então o meu papel é sempre socorrer, socorrer, socorrer, socorrer. Mas eu preciso mais do que isso. Eu preciso dar a ele ferramentas, e aí no meu dia a dia, nas minhas ações eu vou dando essa ferramenta nessa proximidade com a família, para que a família se perceba enquanto ser. Enquanto um ser mesmo nessa sociedade, para que ela perceba quem ela é nessa sociedade, quem ela pode ser. Dar a ela essa possibilidade de sair desse lugar, senão a gente vai viver sempre nesse ciclo, essa família vai viver nesse ciclo.

**Dandara:** E se a creche é um lugar de atendimento ao público ali, a gente tem também enquanto creche trazer, a gente não tem as formações com as famílias, não tem ali ações coletivas? Então a gente precisa sim trazer essas discussões para dentro do espaço público, que é a creche. Existem programas em nível rede Santo André, então a gente precisa informar esses pares. A gente precisa batalhar, mostrar os direitos. Tem os deveres, mas também tem os direitos que eles precisam buscar e ir atrás, não estar acomodados.

**Carolina:** Ajudá-los a enxergar possibilidades.

**Dandara:** Exatamente.

**Carolina:** Porque acolher não é alimentar o sistema.

**Dandara:** Não.

**Carolina:** Então eu acolho, e minha criança que sofre, minha criança preta, pobre, minha criança favelada, minha criança que não tem saneamento básico. Eu acolho essa família que vem de uma questão de dependência química. Eu acolho, mas eu não posso alimentar esse sistema, porque se eu alimento apenas nisso de “veio, eu dou. Tudo bem. Está tudo bem, eu estou alimentando” e não estou ajudando essa família, essa criança sair dessa realidade.

**Dandara:** Fica sempre na questão do vitimismo, né.

**Carolina:** É. Precisa ajudá-las a sair dessa realidade. E aí, vem essa tirinha assim que é bem: “Camilo, vamos apostar corrida até a Fê?”, ‘claro... Dinho, espera, não posso correr agora’, ‘ué, por quê?’, ‘para mim não é seguro. Para mim não. Para mim não é seguro’”. E aí vem de uma realidade que as pessoas às vezes não conseguem aceitar que ela é real. Aqui a gente vê, principalmente quando fala do menino. O menino preto, como eu disse no começo, eu. A gente se percebe preto desde que a gente nasce, mas a gente não se percebe como a gente é nessa sociedade enquanto preto. A gente vai percebendo depois e alguns nem percebem. E aí quando você fala às vezes disso, do quanto meninos e homens pretos têm sua vida reduzida, como diz a Elza Soares, “a carne preta, ela é a mais barata do mercado”. As pessoas dizem que não. “Não é bem assim. Mas eu também fui parado pela polícia”, “ah, mas meu filho é parado pela polícia. Eu vejo que meu filho é parado pela polícia”, mas é um outro contexto. É uma outra realidade. Então os

meninos já vão sendo ensinados, eles já vão percebendo lá para os 10 anos, no contexto que eles vivem, eles já vão se percebendo pretos. Podem não ter percebido antes. Pode ter se sentido excluído de alguma coisa, ter ficado... se sentido rejeitado, mas ele vai perceber que tudo isso acontece porque ele é preto lá para os 10, 11 anos, aí ele começa a perceber.

**Pesquisadora:** Trazendo sobre essa percepção da diferença, pensando nas crianças atendidas pela creche, vocês acham que eles não percebem essa diferença de tratamento devido ao tom de pele, enquanto pequenos?

**Lélia:** Percebe. Pelo carinho que a gente tem, que as pessoas têm. Eu vejo muito dentro das escolas a questão de você agradar mais a criança branca do que a criança preta, é visível assim. Eu trabalhei na -, e lá tinha uma professora, e tinha uma criança preta na sala dela, e eu percebia que ela nunca se aproximava daquela criança, ela nunca brincava com aquela criança, e eu sempre falava para ela, falava “fulana”. E ele ficava sempre assim, sabe? Tipo esperando, ele estava sempre na expectativa. Ele tinha 2 anos. Ele estava sempre na expectativa de ganhar um abraço, de ganhar um carinho e ela nunca se aproximava dele, e ele sentia. E era muito triste assim. Eles sentem, é visível, é visível e é visível que acontece das preferências que tem dentro da escola, das crianças brancas para as crianças pretas.

**Antonieta:** Eu percebi que tem uma professora branca, e ela tinha uma... lá na creche quase não tem preto. Então eu sou apaixonada pelos que eu vejo pelos caminhos, então eu decorei o nome dela logo quando eu vi a mãe, eu falei assim, “nossa mãe, que menina linda. Qual o seu nome?”, e ali a gente começou uma amizade. Eu vi essa menina chorando no parque, vi essa menina chorando no parque, e a professora lá numa boa, conversando com todo mundo. Beleza, eu fui lá acolher a Heloísa, aí quando ela viu a Heloísa no meu colo, assim, “prô, o que aconteceu, ela se machucou?”, falei assim, “não. Ela só estava chorando. Só estou conversando com ela”. A Heloísa se integrou, tudo bem. Só que aí um dia entrou um garoto lindo na minha sala. Olhos azuis, e ele chorou. Aí eu falei assim, “tá bom”, eu falei assim, “ó, a gente acolheu o menino”, só que ele queria muito que a mãe tivesse ali perto e eu falei que a mãe ia trabalhar e que naquele contexto não ia dar, mas rapidinho teve três professores, “prô, quer que eu leve para minha sala, quer que eu leve para minha sala?”. Aí eu olhei para minha ADI e falei assim, “a Heloísa estava chorando, estávamos todos nós no parque, mas quem acolheu a Heloísa?



Ninguém acolheu a Heloísa. Mas quando tem um loirinho dos olhos azuis chorando, não falta abraço para ele”. Então a gente percebe que...

**Carolina:** A família branca que negligencia, ela é vista de uma forma diferente da família negra que negligencia.

**Antonieta:** Sim. Eu também concordo.

**Carolina:** A família branca, quando ela negligencia, você dialoga; a família negra, você aponta. Então isso é muito comum. Infelizmente, a gente faz essa comparação constante. A minha sala, embora a gente esteja nesse processo, é um processo bonito de desconstrução, de descolonização do currículo no espaço de creche, falando de creche, algumas coisas ainda são muito visíveis, são visíveis principalmente para mim que sou negra, para eu que já consigo ter uma consciência maior de algumas coisas, não só por ser negra, mas por já conseguir ter. Estar em processo dessa consciência, de que algumas famílias brancas, quando negligenciam às vezes sem perceber, mas por uma construção social, histórica é tratada de outra forma. Ela é chamada para conversar. É uma família que você trata com diálogo, “algo pode estar acontecendo, vamos acolher”. E aí em situações que envolvem famílias negras que tem essa negligência, e quando envolve a família negra, envolve também a questão social, a questão de pobreza, já tem os apontamentos. “Olha, a família tem o usuário, a fulana é usuário, fulano bebe”.

**Lélia:** “O pai tá preso”.

**Carolina:** É. Então vai ter algumas questões em que é tratado diferente, a rispidez de responder pro branco e pro negro que negligenciou é outra. E às vezes é inconsciente, mesmo estando nesse processo de desconstrução, a pessoa está nesse processo, mas, às vezes, inconscientemente ela faz isso, ela faz a separação na hora de lidar.

**Pesquisadora:** **E esse tratamento influi direto ou não, no fazer com as crianças?**

**Carolina:** Direto, direto. Direto. Dependendo da idade da criança, já começa a ser um pouco consciente, porque ela vai se comparar. Aquela pessoa, aquela criança é mais acolhida. “Estão sempre arrumando o cabelinho dela, porque o cabelinho dela é liso, o cabelo dela deve ser mais bonito que o meu. Por isso estão sempre arrumando o dela. Estão sempre lá penteando ela, porque o dela é mais bonito que

o meu. O meu não é. O meu não é legal. Eu não sou bonita”, aquela criança que está sempre no colo, todo mundo está sempre falando, “que olho lindo”, “ai, que pele linda você tem”, “ai essas bochechinhas rosadinhas”, e eu não tenho isso. Às vezes só escuto em casa, “esse nariz atarraxado”, e aí você vai criando essas concepções de beleza ou não beleza sua.

**Lélia:** Até um pegar piolho, né, gente. Porque... “ai, olha, coitada. Ainda bem que ela não pega piolho. Porque se pegar piolho com esse cabelo que ela tem, como que a mãe vai tirar?”. Gente, é umas coisas assim, que é surreal, gente, é coisa de louco mesmo. Se você for pensar a fundo assim, você não...

**Dandara:** Na verdade eu vejo que é uma bola de neve tão grande, porque a consciência da família, a construção dessa família vai influenciar na criança, que vai voltar, sabe assim? É um ciclo. E nós podemos plantar uma sementinha ali para resgatar, ou ajudar, que esse ciclo não se processe novamente, novamente, novamente, porque se você for parar pra pensar, até se uma mãe, por exemplo, uma mãe preta que reclama e uma mãe branca que reclama, também é diferente, porque a gente sempre vai falar que, “aquela lá é barraqueira”, “aquela mãe ali não sei o quê”, e a outra não. Então assim, é um pensamento coletivo, social e que as professoras reproduzem isso na sala de aula, reproduzem isso com as crianças. Então assim, é um pensamento coletivo que a gente precisa desconstruir, mas é um processo árduo e difícil. Muitas vezes a criança vai perceber assim que é pelo tom de pele, muitas vezes não. Isso só quem vai datar é a criança. A gente não tem como muito... Por mais que ela se sinta diferente, como a gente já foi falado, ela vai ter uma coisa dentro dela, porque tem dentro da gente, toda vez que acontece alguma coisa que “ah, isso daí não tá certo”, mas o porquê às vezes se é uma família que já tem essa consciência racial... Eu lembro que lá quando trabalhava no Mirante, eu tinha um aluno que ele chamava Malcolm. Era um menino negro, e o pai dele era todo, né... Colocou exatamente por conta da figura do Malcolm, mas e se não tem essa construção, quando que ele se colocar, quando ele tiver esse lugar de fala, ele vai se portar com a mesma imposição que ele tinha? Talvez não. Então vai depender da construção da família. Se a família tem consciência de classe, tem consciência que é uma família preta, que precisa ensinar certas coisas para os seus filhos. Não sei. Mas eu posso enquanto professora também atuar ali. Então são coisas a se pensar, mas é um trabalho de formiguinha.

**Antonieta:** A primeira vez que eu vi uma consciência negra de uma criança, estava inicial e tinha umas gêmeas negras. E aí a gente estava naquela produção de troca de fralda e a menina falou assim... aí eu falei assim, “vem, minha princesa, vem, Ana Clara. A prô está aqui”. Aí ela falou assim, aí quando eu percebi que ela tinha cocô, falei assim, “olha, a criança fez fezes, então eu vou primeiro trocar os demais e você fica aqui, Aninha. A prô já vai trocar, cuidar de você”. Aí ela só olhando para mim. Aí eu fui lá, peguei ela no colo e falei assim, “agora a prô vai poder cuidar de você tranquilamente, a prô vai poder dar um banho em você. Vem, minha princesa”. Quando eu coloquei ela, ela falou assim, “prô, eu não sou princesa, olha minha cor”. Gente, aquilo acabou comigo. Eu falei assim: gente, ela acabou de fazer 3 anos. Como que ela pode falar que não pode ser princesa por causa da cor? Então, vai muito mais além do que a gente pensa... Eles percebem.

**Lélia:** Percebem, é. Ela já ouviu. Alguém já falou isso para ela, e ficou. Ela guardou isso para ela.

**Dandara:** Algo que ela já vivenciou.

**Pesquisadora:** Para finalizarmos, aqui tem algumas frases, fala ou afirmações que fazem parte do cotidiano, vocês vão ler, vão refutar ou vão concordar com elas e dizer o porquê. Peguem uma cada.

### **Silencio**

**Lélia:** A minha é: “a criança não nasce preconceituosa, ela aprende a ser, é verdade. Ela não nasce preconceituosa”.

**Pesquisadora:** E como que ela aprende?

**Lélia:** Com a família, com a sociedade, com às vezes pequenas coisas que a gente faz no dia a dia, ela pega aquelas coisas que a gente faz e, inconscientemente às vezes, e ela vai... esses pouquinhos de coisas que ela vai pegando, ela vai construindo esse preconceito. Então elas não nascem mesmo, mas elas vão construindo aí com a nossa colaboração.

**Antonieta:** No meu tá escrito assim, “não me sinto preparado para trabalhar as questões raciais com as crianças”. Quero dizer que eu sempre procurei trabalhar as questões raciais com as crianças. A diferença é que hoje, depois do mestrado, eu procuro fazer com que as minhas práticas tenham fundamentação teórica para que haja

mais sentido, muitas vezes adequando práticas do fundamental, práticas que eu estudei lá para trabalhar com os adultos. Como que eu poderia fazer com que essa prática fosse mais funcional para essa criança? Então hoje eu me sinto mais preparada. Isso não quer dizer que eu não recebo a crítica de pessoas que são mais formadas e têm a humildade de continuar estudando para que tenha mais práticas significativas.

**Dandara:** “A creche valoriza os diversos saberes”. Era pra ser assim. Mas, pelo menos na rede em que a gente atua, a creche é um pouco a cara da equipe gestora. Ou não só da equipe gestora, mas de todos os funcionários que ali trabalham, então assim, valoriza até onde não bate de frente com o que eu acredito, com a minha concepção ali de algo ou de alguma coisa. Se não, não vai ser tão valorizado, não. É isso que eu vejo. Eu lembro do Amar, o aluninho da Rita. Ele é umbandista. E ele... uma vez assim, estávamos num pátio fazendo um momento ali entre as turmas, e ele do meu lado, começou a ter... tinha um móvel de madeira, ele começou a tocar atabaque. Porque ele toca no terreiro dele, apesar de ser uma criança de 2 anos, e começou a contar um ponto. E eu, quando eu vi aquilo, eu disse, “meu Deus, eu não acredito que eu estou vendo isso”, e comecei a cantar com ele. Tô dando um exemplo, bem pequeno, dentro da imensidão de cultura que a gente vive, mas que outra professora, ou que em outro momento isso seria valorizado isso que ele estava fazendo? Muitas vezes ele seria até repreendido, dependendo da professora que estivesse ali ao lado, então depende dos saberes. Desde que não vai bater de frente com a minha concepção. Senão...

**Antonietta:** Eu talvez não teria reconhecido, porque eu não tenho esse conhecimento, mas eu gosto sempre de ouvir o diferente, ia perguntar, “por que você está tocando? Me ensina essa música? Como que é?”. Eu gosto sempre dessa questão. Como eu falei, eu tenho alunos evangélicos, então qualquer coisa de medo que eles sentem, então eles pegam e falam assim, “tá repreendido, tá repreendido”. Quando eles sentem medo na hora de dormir, aí eles começam assim “tá amarrado”. E eu, “o que tá amarrado, por favor?”, aí ele fala assim, “prô, é que quando eu sinto medo a mamãe falou assim, que eu tenho que fazer isso, porque aí o medo vai embora, eu consigo dormir em paz”. Então a gente está lá ouvindo os diferentes saberes, entendeu? Pode ser que nessa questão eu não ouviria com tanta qualidade por falta de conhecimento, mas obrigada. Quando eu ver alguém tocando agora, eu vou ficar

mais atenta. Para falar assim “Por que você está tocando?”, entendeu? Não repreendê-lo, mas para que ele se sinta ouvido, obrigada por compartilhar, gostei.

**Carolina:** “No que se refere às questões étnico-raciais, o papel da professora e do professor é...”, acho que de ampliar ... Acho que é de possibilitar às crianças, aos alunos a perceberem, a se valorizarem, a perceberem que eles são respeitados a adversidade, o espaço do outro, o direito do outro, a enxergar o outro além de si mesmo com toda essa amplitude, toda essa diversidade. E acho que, antes de tudo, é formar-se e reformar-se continuamente. Porque como na sua pergunta, “não me sinto preparado”. Então, normalmente o pessoal fala, “ah, mas eu não estou preparado para isso. A gente não está preparado, a gente precisa se formar enquanto pessoa”, porque o curso não forma a gente enquanto pessoa, forma a gente enquanto intelecto. Então, para trabalhar questões que envolvem o outro, o humano, eu acho que é mais do que uma formação, um curso; é uma resignificação constante enquanto ser humano.

**Antonieta:** A enxergar o outro como pessoas, antes de tudo.

**Carolina:** É. Então a gente precisa fazer essa resignificação primeiro, enquanto humano, para conseguir fazer isso enquanto o professor, assim.

**Pesquisadora:** Perfeito. Obrigada, meninas, encerramos. Muito obrigada pela colaboração.

**Antonieta:** Posso compartilhar com vocês um experimento que realizei com as crianças na creche.

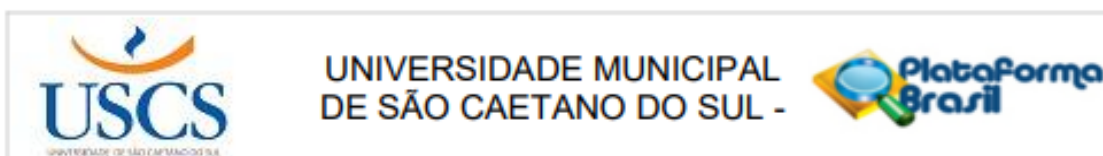
**Todas:** sim.

**Antonieta:** A gente... eu chamava uma criança por vez, e mostrava uma boneca branca e outra preta, e ia perguntando qual era bonita, qual era feia, qual era boa, é impressionante como eles mostram a boneca branca. Quando eu perguntava qual se parecia com eles, tinha uns que não respondiam ou mostravam a boneca branca, mesmo eles sendo pretos sabe. (Antonieta mostra o vídeo as outras participantes).

**Lélia:** Que serio isso.

Fim da gravação.

## ANEXO A



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA CRECHE: PRÁTICAS QUE INCENTIVAM O RESPEITO AO "OUTRO".

**Pesquisador:** Aline Aparecida Souza de Carvalho Veiga

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 57694922.2.0000.5510

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SAO CAETANO DO SUL

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 5.410.855

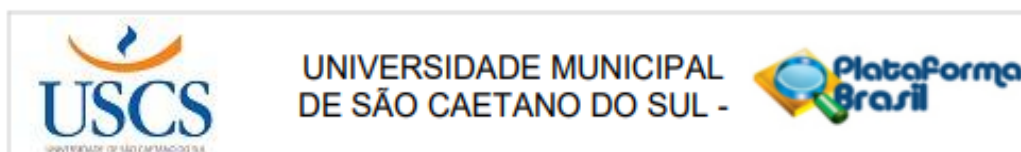
**Apresentação do Projeto:**

As informações elencadas nos campos "Apresentação do projeto", "Objetivo da pesquisa" e "Avaliação dos riscos e benefícios" foram retiradas do arquivo "Informações Básicas da Pesquisa (PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1905619.pdf) de 08/04/2022 e/ou Projeto Detalhado (Projeto de Pesquisa Aline.pdf) de 17/03/2022.

**Introdução**

A sociedade brasileira é constituída por pessoas com características étnico raciais, sociais e culturais bem diversificadas, resultante do encontro entre diferentes povos, marcado pela colonização, entendida neste trabalho como conquista e dominação dos povos originários. Darcy Ribeiro (2015), em sua obra "O Povo Brasileiro: A formação e o sentido do Brasil", ao escrever sobre a chegada dos portugueses ao litoral brasileiro, classifica esse como um "encontro fatal" entre dois povos diferentes, "[...] um tempo novo, em que nenhuma inocência abrandaria sequer a sanha com que os invasores se lançavam sobre o gentio" (p. 35). Nessa obra, o autor busca reconstruir o processo de formação da sociedade brasileira alertando para o fato de os registros contarem a versão de apenas "um dos protagonistas, o invasor" (p. 26), bem como para a ausência de registros cuja narrativa seja dos povos indígenas que aqui estavam, ou dos negros e negras que foram trazidos(as) à força, descrevendo que "[...] o que a documentação copiosíssima nos conta é a versão do dominador" (p. 26). Esta diversidade, que se mantém pela mistura entre os povos, é

<b>Endereço:</b> Rua Santo Antonio, 50	<b>CEP:</b> 09.521-160
<b>Bairro:</b> Centro	
<b>UF:</b> SP	<b>Município:</b> SAO CAETANO DO SUL
<b>Telefone:</b> (11)4239-3282	<b>Fax:</b> (11)4221-9888
	<b>E-mail:</b> cep@online.uscs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.410.855

marcada pela miscigenação, evidenciada cotidianamente nos espaços públicos, incluindo-se as instituições educacionais enquanto espaços de encontro social. Para Ribeiro (2015), a miscigenação constitui-se como fator principal para a formação de nossa sociedade tão diversa, caldeamento biológico e cultural entre os(as) indígenas, negros(as) escravizados(as) e portugueses(as) durante o período colonial. A sociedade e a cultura brasileiras são conformadas como variantes da versão lusitana da tradição civilizatória ocidental, diferenciadas por coloridos herdados dos índios americanos e dos negros africanos. O Brasil emerge, assim, como um renovo mutante, remarco de características próprias, mas atado genesicamente à matriz portuguesa, cujas potencialidades insuspeitadas de ser e de crescer só aqui se realizariam plenamente. (RIBEIRO, 2015, p. 17) O conceito de miscigenação também é discutido por Kabengele Munanga (1999) em seu estudo "Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra". Nele, o autor apresenta esse conceito sob dois prismas diferentes: o populacionista, sendo este um fenômeno biológico concebido pela troca de genes entre diferentes populações, e o raciológico, que tem como abordagem a classificação das pessoas em raças hierarquizadas. A raciologia, definida pelo autor como "[...] teoria pseudocientífica que classifica e divide a espécie humana em grandes raças ao mesmo tempo que as hierarquiza, estabelecendo uma escala de valores" (MUNANGA, 2004, p.5), foi um recurso utilizado para dominar e subjugar os diferentes povos, estabelecendo uma classificação que relaciona "[...] o biológico (cor da pele, traços morfológicos) e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais" (MUNANGA, 2004, p. 5), elegendo os indivíduos da raça "branca" como superiores em detrimento das demais raças, principalmente a negra considerada a inferior. Assim, essa variação social apresentada pela mestiçagem é tida como negativa de acordo com a raciologia, que afirma que "[...] os tipos puros dos tempos antigos foram obnubilados pela mestiçagem entre grandes raças originais" (MUNANGA, 1999, p. 17). Essa mesma hierarquização entre diferentes raças também classifica suas produções e manifestações culturais, estabelecendo uma cultura superior, que pode ser manifesta, e uma cultura inferior, subjugada, que deve ser esquecida por seu povo. A visão racionalista da mestiçagem combinada ao determinismo biológico desembocou no alargamento do seu campo conceitual, recobrando simultaneamente a hibridez do patrimônio genético e os processos de transculturação entre grupos étnicos cujos membros estão envolvidos na mestiçagem, embora os dois fenômenos não sejam necessariamente concomitantes e interligados. A visão populacionista possibilita distinguir a mestiçagem biológica – miscigenação – das interações sociais que dão lugar a situações de transculturação. (MUNANGA, 1999, p. 19) Trazer o conceito de mestiçagem como descreve Munanga no contexto das relações étnico raciais

**Endereço:** Rua Santo Antonio, 50  
**Bairro:** Centro **CEP:** 09.521-160  
**UF:** SP **Município:** SAO CAETANO DO SUL  
**Telefone:** (11)4239-3282 **Fax:** (11)4221-9888 **E-mail:** cep@online.uscs.edu.br





UNIVERSIDADE MUNICIPAL  
DE SÃO CAETANO DO SUL -



Continuação do Parecer: 5.410.855

presentes na sociedade, que se pretende discutir nesta pesquisa, é concordar com estas identidades plurais marcadas ideologicamente pelas diferenças culturais que carregam e pelos processos de transformação que sofreram, entre estes a transculturação. Este processo, como explica Almeida (2009), passa por três diferentes estágios, a “[...] desculturação, onde há a perda dos componentes culturais do povo dominado; logo, a incorporação de uma cultura externa imposta e, por fim, uma neoculturação, ou seja, a articulação dos elementos culturais originais junto aos externos adquiridos” (p. 92). Assim, pode-se afirmar que, no dia a dia pessoas que possuem características não somente fenotípicas diferentes, mas também com costumes, religiões e opiniões que as diferem e marcam sua identidade, construída pelas suas vivências e experiências sociais as quais são expostas desde seu nascimento, convivem entre si. Relações estas, marcadas pela presença da desigualdade social e do racismo. Nesta sociedade tão diversificada social e culturalmente, “[...] a escola pública e obrigatória para todos tinha como objetivo central a igualdade entre as pessoas [...] a justiça social, a difusão dos conhecimentos em defesa da valorização da razão – e do conhecimento escolar – como modo de ser e estar no mundo” (BARBOSA, 2007, p. 1060). O papel central da educação enquanto prática social perpassa pelo desenvolvimento do indivíduo, sua aprendizagem, apropriação e produção cultural. Cenário este que de acordo com “[...] as políticas de universalização da escola apontavam para a superação das desigualdades sociais por meio da educação” (BARBOSA, 2007, p. 1060). Neste contexto encontramos um dificultador que diz respeito a homogeneização do currículo escolar, cujo processo ensino e aprendizagem é o mesmo para todos e todas, de acordo com um modelo, descartando as diferenças existentes que fazem parte da identidade dos sujeitos. O currículo monocultural, “[...] proveniente dos valores do homem branco europeu de classe alta, tornou-se dominante nos sistemas de educação” (TEXEIRA; BEZERRA, 2007, p. 56), desprezando a diversidade existente em nossos contextos sociais, e tornando o currículo escolar um campo de disputas entre a produção e apropriação do conhecimento.

Arroyo (2013) em “Currículo: território em disputa”, nos leva a refletir sobre essa dinâmica de normalização presente nas instituições de ensino por meio de um currículo centrado em um conhecimento único, que categoriza os saberes e as culturas classificando-as em legítimas ou ilegítimas nos cotidianos escolares. Segundo o autor: A produção e apropriação do conhecimento sempre entrou nas disputas das relações sociais e políticas de dominação-subordinação. Em nossa formação histórica a apropriação-negação do conhecimento agiu e age como demarcação-reconhecimento ou segregação da diversidade de coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, campo e periferias. (ARROYO, 2013, p. 14) Dessa forma encontramos nos espaços educacionais

**Endereço:** Rua Santo Antonio, 50

**Bairro:** Centro

**CEP:** 09.521-160

**UF:** SP

**Município:** SAO CAETANO DO SUL

**Telefone:** (11)4239-3282

**Fax:** (11)4221-9888

**E-mail:** cep@online.uscs.edu.br





UNIVERSIDADE MUNICIPAL  
DE SÃO CAETANO DO SUL -



Continuação do Parecer: 5.410.855

professores(as) e crianças que carregam consigo diferentes experiências e indagações sobre suas culturas, memórias e modos de viver marginalizados pelo sistema educacional. Considerando a educação infantil como primeira etapa da educação básica e tendo a creche como um dos primeiros espaços sociais no qual os bebês e crianças bem pequenas se encontram com seus pares experienciando o convívio social, reconhecemos ser fundamental proporcionar aos meninos e às meninas espaços organizados na creche, bem como práticas pedagógicas, sejam elas: leituras, brincadeiras, música, dança etc., que tragam como princípio norteador do planejamento a diversidade cultural existente em nossa sociedade. É nessa perspectiva da diversidade e da multiplicidade de propostas e ações que caracterizam o mundo contemporâneo, que intentamos lançar um olhar crítico sobre o trabalho atualmente desenvolvido pelo professor e pela professora que atende crianças de 0 a 3 anos de idade em creches e responder as inquietações que fazem parte do percurso desta pesquisadora enquanto educadora. Sabe-se que, a partir das leis 10.639/03 (BRASIL, 2003) e 11.645/08 (BRASIL, 2008), o ensino da história e das culturas afro-brasileira e indígena deveria integrar o currículo das escolas do ensino fundamental e médio. Contudo, ao olharmos com atenção para essa proposição encontramos poucos educadores(as) que discutem ou mesmo difundem este conhecimento em sala de aula, e quando o fazem, na maioria das vezes, estas são ações isoladas, estereotipadas e tratadas em datas específicas como o dia do "índio" ou da "consciência negra", sem que o assunto seja aprofundado ou discutido, o que termina por reforçar os padrões já existentes. Ângelo (2019), ao investigar a implementação da Lei 11.645/08, declara: "O advento da Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2004; 2008), que promulga a obrigatoriedade sobre história e culturas indígenas nas escolas públicas nos níveis da educação básica, é uma novidade para os sistemas de ensino no Brasil" (p.358). A pesquisadora pontua que, dentre os motivos que dificultam esse trabalho nas instituições, segundo os(as) docentes, estão a falta de formação e material de apoio ao(a) professor(a). As mesmas dificuldades são observadas por Silva e Freire (2019) em seu dossiê "Dez anos depois: o voo do passarinho, a sabedoria do beija-flor", que aborda a produção de materiais didáticos sobre a temática indígena. Esta mesma obrigatoriedade não se aplica à educação infantil, quando nos referimos às leis acima citadas, porém esta temática está amparada nos pressupostos do trabalho nesse segmento educacional, conforme orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009): As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: • 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 (p. 21) Ainda

**Endereço:** Rua Santo Antonio, 50

**Bairro:** Centro

**CEP:** 09.521-160

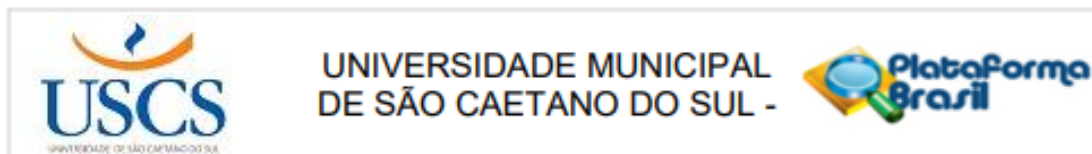
**UF:** SP

**Município:** SAO CAETANO DO SUL

**Telefone:** (11)4239-3282

**Fax:** (11)4221-9888

**E-mail:** cep@online.uscs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.410.855

segundo as DCNEI, deve-se garantir a autonomia dos povos indígenas para a escolha da forma de educação de suas crianças e, optado pela educação infantil, esta deve não apenas respeitar a cultura indígena, mas reafirmar sua identidade étnica: Garantida a autonomia dos povos indígenas na escolha dos modos de educação de suas crianças de 0 a 5 anos de idade, as propostas pedagógicas para os povos que optarem pela Educação Infantil devem: • Proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo; • Reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças (BRASIL, 2009, p. 23) Sendo o(a) professor(a) de educação infantil um(a) profissional que tem como um de seus objetivos de atuação no espaço creche, contribuir com a formação da criança em sua individualidade, reconhecendo-a como “[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, bem como constrói sentidos sobre a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2010, p. 12), faz-se fundamental planejar ações que oportunizem a valorização étnico racial e a diversidade cultural. No entanto, ao observarmos as ações cotidianas, pouco se verifica as relações étnico raciais como foco nos planejamentos das creches. As práticas pedagógicas, em sua grande maioria, se restringem às datas comemorativas, minimizando a importância desta temática com as crianças bem pequenas e reforçando uma educação hegemônica que desconsidera as diferenças sociais existentes, reafirmando padrões sociais, bem como desconsiderando a criança pequena enquanto atuante no seio social, capaz de perceber nas relações a presença da discriminação e de sentir que suas características não são aceitas; como escreve Bento (2012) “[...] crianças pequenas são particularmente bem atentas ao que é socialmente valorizado ou desvalorizado, percebendo rapidamente o fenótipo que mais agrada e aquele não é bem aceito” (p.101). Diante do exposto, esta investigação tem como objeto de estudo as práticas dos(as) docentes no cotidiano das creches com o foco nas relações étnico raciais, tendo como questão investigativa: Como a temática das relações étnico raciais são trabalhadas no cotidiano da creche no município de Santo André, segundo as percepções de docentes e assistentes pedagógicas(os)? Em face à esta pergunta, o objetivo geral desta pesquisa está em: Compreender, segundo as percepções das docentes e assistentes pedagógicas, como a temática das relações étnico raciais são trabalhadas no cotidiano da creche no município de Santo André. E para alcançar este objetivo tem-se como objetivos específicos: I) Verificar como os(as) docentes e as assistentes pedagógicas compreendem a temática das relações étnico raciais e sua importância no trabalho com crianças bem pequenas; II) Identificar se a temática das relações étnico raciais estão inseridas no planejamento das professoras; III) Identificar se a temática das relações étnico raciais estão inseridas nos processos

**Endereço:** Rua Santo Antonio, 50

**Bairro:** Centro

**CEP:** 09.521-160

**UF:** SP

**Município:** SAO CAETANO DO SUL

**Telefone:** (11)4239-3282

**Fax:** (11)4221-9888

**E-mail:** cep@online.uscs.edu.br



UNIVERSIDADE MUNICIPAL  
DE SÃO CAETANO DO SUL -



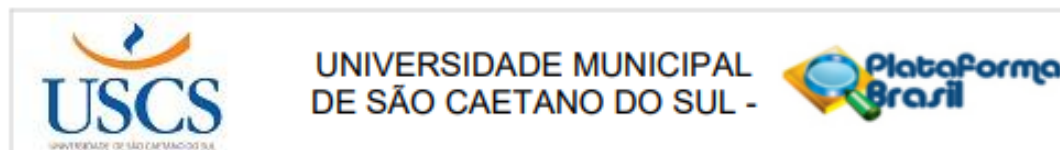
Continuação do Parecer: 5.410.855

formativos que ocorrem na creche; IV) Verificar no currículo do município de Santo André, se há orientações específicas sobre a temática das relações étnico raciais para o trabalho no cotidiano das instituições; V) Elaborar, a partir dos resultados da pesquisa, diretrizes para formação docente que tenham como foco a implementação das relações étnico raciais como princípio educativo no cotidiano da creche. Esta pesquisa partirá da hipótese de que a maioria dos/das docentes, bem como as(os) assistentes pedagógicas atuantes na educação de crianças bem pequenas possuem um olhar hegemônico em seus fazeres, assentando-se na crença de que não há discriminação ou preconceito nesta etapa da educação infantil, bem como a ideia de que as crianças que estão na creche são muito pequenas para entender as diferenças que as cercam, e assim a não necessidade de um planejamento que traga como princípio norteador a temática das relações étnico raciais. Esta pesquisa justifica-se, por sua urgência, pois é preciso romper com estes padrões que desconsideram as diferenças e perpetuam uma educação voltada a uma infância universal, genérica e hegemônica, que ao generalizar encobre uma realidade sócio histórica (SANTIAGO; FARIA, 2021). Neste aspecto, a creche, enquanto espaço formal de educação infantil, que tem como funções o cuidar e o educar as crianças bem pequenas, deve estar atenta a dimensão afetiva na formação da identidade dos meninos bem pequenos e das meninas bem pequenas, acolhendo suas diferenças e não os(as) negando ou silenciando-se em situações de discriminação que ocorrem em seus espaços. Isso porque: O acolhimento da criança implica o respeito à sua cultura, corporeidade, estética e presença no mundo. Contudo, em muitas situações as crianças negras não recebem os mesmos cuidados e atenção dispensados às crianças brancas (CAVALLEIRO, 2001). Precisamos questionar as escolhas pautadas em padrões dominantes que reforçam os preconceitos e os estereótipos. (BRASIL, 2006, p. 37) Desta forma, é preciso reconhecer a creche como um espaço público onde as crianças pequenas convivem com estas diferenças sociais e culturais, vivenciando ações pedagógicas que podem contribuir para sua formação integral e positiva ou reforçar padrões sociais que as excluem e contribuem para formação de “[...] uma identidade negativa em relação ao grupo étnico ao qual pertencem” (CAVALLERO, 2003, p. 10). Valorizar as relações étnico raciais rompendo com as barreiras que marginalizam e desqualificam a cultura afro-brasileira e indígena implicam na necessidade de enxergar o outro e permitir que as crianças, meninos e meninas desde bem pequenos(as), construam suas identidades em relações de respeito. Neste sentido, é preciso romper com práticas que perpetuam uma educação monocultural, bem como com o silêncio frente a temática das relações étnico raciais nos espaços da creche, valorizar a identidade e a cultura das famílias das crianças e profissionais, garantindo a acolhida de todos e todas neste processo de crescimento e formação pessoal.

“Assumir um

**Endereço:** Rua Santo Antonio, 50  
**Bairro:** Centro **CEP:** 09.521-160  
**UF:** SP **Município:** SAO CAETANO DO SUL  
**Telefone:** (11)4239-3282 **Fax:** (11)4221-9888 **E-mail:** cep@online.uscs.edu.br





Continuação do Parecer: 5.410.855

trabalho de acolhimento às diferentes expressões e manifestações das crianças e suas famílias significa valorizar e respeitar a diversidade, não implicando a adesão incondicional aos valores do outro.” (BRASIL, 1998, p.77). Para a efetivação desta pesquisa considerou-se a necessidade de realizar um levantamento bibliográfico no Instituto Brasileiro de Informações em Ciências e Tecnologia (IBICT), precisamente na Biblioteca Digital de Dissertações e Teses (BDTD), mediante a utilização das seguintes palavras-chave: creche, racismo, relações étnico raciais, criança negra, preconceito e diversidade cultural. Diferentes combinações entre essas palavras foram realizadas. Sendo o foco desta pesquisa as práticas realizadas nos espaços de creche, considerou-se o uso da palavra-chave “creche” como a principal para a busca de pesquisas já realizadas com a mesma temática. Inicialmente utilizou-se como referência temporal para esta análise, publicações de 2003 a 2021, tendo como referência a Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira.

#### Hipótese

A pesquisa parte da hipótese de que a maioria dos(as) docentes na educação de crianças bem pequenas possuem um olhar hegemônico em seus planejamentos, assentando-se na crença de que não há discriminação ou preconceito nesta etapa da educação infantil, bem como a ideia de que as crianças que estão na creche são muito pequenas para entender as diferenças que as cercam, e assim a não necessidade de um planejamento que traga como princípio norteador a temática das relações étnico raciais.

#### Metodologia

Tencionamos uma pesquisa exploratória que, de acordo com Gil (2019), “[...] tem como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema” (p.26), sendo este: Como a temática das relações étnico-raciais são trabalhadas no cotidiano da creche no município de Santo André, segundo as percepções de docentes e assistentes pedagógicas(os)? Pretende-se utilizar, enquanto técnica de coleta de dados, o grupo focal. Segundo Gatti (2012), “[...] o trabalho com grupos focais permite compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos [...] constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações e percepções no trato de uma dada questão” (p.11). A autora também esclarece que: A pesquisa com os grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a

**Endereço:** Rua Santo Antonio, 50  
**Bairro:** Centro **CEP:** 09.521-160  
**UF:** SP **Município:** SAO CAETANO DO SUL  
**Telefone:** (11)4239-3282 **Fax:** (11)4221-9888 **E-mail:** cep@online.uscs.edu.br



UNIVERSIDADE MUNICIPAL  
DE SÃO CAETANO DO SUL -



Continuação do Parecer: 5.410.855

compreensão de ideias compartilhadas por pessoas no dia a dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros". (GATTI, 2012, p. 11). Serão realizados dois grupos focais distintos, sendo um composto por professores e professoras da Rede Municipal de Educação de Santo André que atuam em creches, e o segundo composto por assistentes pedagógicas (os) também atuantes em creches, considerando a interação e a intenção de uma discussão que aborde as práticas realizadas nas unidades escolares com maior profundidade. O número deverá ser entre seis a dez participantes, pois de acordo com Gatti (2005), "[...] cada grupo focal não pode ser grande, mas também não pode ser excessivamente pequeno, ficando sua dimensão preferencialmente entre seis a doze pessoas" (22). Será organizada a realização de um encontro com cada grupo focal voluntário, com duração de 1h30 a 2h, onde serão discutidas questões relacionadas aos objetivos, como, por exemplo, a presença da diversidade cultural em seus planejamentos, formações e nos espaços institucionais. Planeja-se como registro dos encontros o uso de gravadores de áudio, bem como a presença de escribas que farão anotações pertinentes para a análise de dados. Estes dados serão transcritos e analisados pela pesquisadora sendo os mesmos armazenados em computador pessoal da pesquisadora por dois anos, não serão realizadas cópias ou armazenamento em nuvem (armazenamento em provedor de internet gerenciado por terceiros), buscando garantir o sigilo dos(as) participantes. Os encontros ocorrerão fora do horário de trabalho dos(as) participantes, será proposto o encontro em um sábado de acordo com a disponibilidade dos mesmos, a escolha do horário será realizada em conjunto com o grupo. Tenciona-se a utilização de salas de aula no Campus Barcelona da Universidade de São Caetano do Sul como ponto de encontro, pois este é um local neutro, o que poderá favorecer a interação. Com objetivo de conduzir as discussões sem perder o foco da pesquisa será utilizado um roteiro previamente estabelecido, com frases, figuras e trechos de textos, com o propósito de estimular as discussões e a participação de todos e todas.

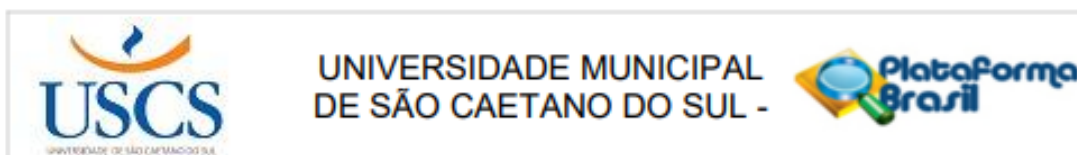
#### Critérios de inclusão

O estudo será realizado com professores (as) e assistentes pedagógicos (as) da Rede Municipal de Educação de Santo André que atuam em creches, sendo este o critério para inclusão dos(as) participantes, e que assinem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

#### Critérios de exclusão

Será critério de exclusão participantes que atuam nas EMEIEFs com crianças de 4 a 11 anos na rede municipal de Santo André ou docentes e assistentes pedagógicos(as) de creche que não assinarem

**Endereço:** Rua Santo Antonio, 50  
**Bairro:** Centro **CEP:** 09.521-160  
**UF:** SP **Município:** SAO CAETANO DO SUL  
**Telefone:** (11)4239-3282 **Fax:** (11)4221-9888 **E-mail:** cep@online.uscs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.410.855

o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:**

Compreender, segundo as percepções das docentes e assistentes pedagógicas, como a temática das relações étnico-raciais são trabalhadas no cotidiano da creche no município de Santo André.

**Objetivo Secundário:**

I) Verificar como os(as) docentes e as assistentes pedagógicas compreendem a temática das relações étnico-raciais e sua importância no trabalho com crianças bem pequenas; II) Identificar se a temática das relações étnico-raciais estão inseridas no planejamento das professoras; III) Identificar se a temática das relações étnico-raciais estão inseridas nos processos formativos que ocorrem na creche; IV) Verificar no currículo do município de Santo André, se há orientações específicas sobre a temática das relações étnico-raciais para o trabalho no cotidiano das instituições; V) Elaborar, a partir dos resultados da pesquisa, diretrizes para formação docente que tenham como foco a implementação das relações étnico-raciais como princípio educativo no cotidiano da creche.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

Com relação aos riscos desta pesquisa, estes são mínimos, havendo a possibilidade de algum desconforto e/ou constrangimento das(os) participantes em relação a alguma questão levantada na discussão. Neste caso, a pesquisadora respeitará a opinião do(a) participante e passará para o próximo tópico de discussão.

**Benefícios:**

Destaca-se a escuta e o diálogo buscando uma melhor compreensão do tema proposto, sendo esta também uma possibilidade formativa para as(os) participantes e de reflexão sobre as relações étnico-raciais nas práticas pedagógicas da creche.

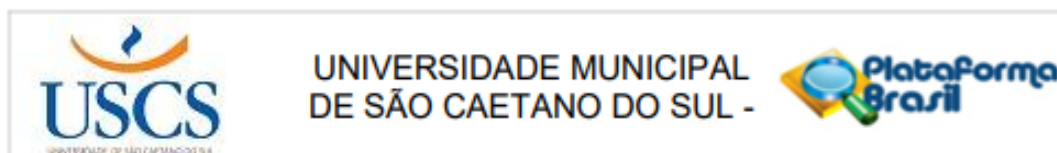
#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de Projeto de Dissertação de Mestrado do Curso de Mestrado Profissional em Educação, da estudante Aline Aparecida Souza de Carvalho Veiga, sob orientação da Profa Dra Marta Regina Paulo da Silva, apresentando embasamento teórico para a sua execução.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Vide item "Conclusões ou pendências e lista de inadequações".

**Endereço:** Rua Santo Antonio, 50  
**Bairro:** Centro **CEP:** 09.521-160  
**UF:** SP **Município:** SAO CAETANO DO SUL  
**Telefone:** (11)4239-3282 **Fax:** (11)4221-9888 **E-mail:** cep@online.uscs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.410.855

**Recomendações:**

Vide item "Conclusões ou pendências e lista de inadequações."

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Trata-se de resposta ao parecer consubstanciado CEP n.º 5.398.040 datado em 09/05/2022.

1. Quanto à Metodologia:

1.1. Solicita-se inserir, no projeto detalhado, a descrição da forma de abordagem ou plano de recrutamento dos potenciais participantes de pesquisa (Norma Operacional CNS n.º 001, de 2013, item 3.4.1.8).

RESPOSTA:

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

1.2. O convite para participar da pesquisa não deve ser feito com a utilização de listas que permitam a identificação dos convidados nem a visualização dos seus dados de contato (e-mail, telefone etc.) por terceiros. Assim, solicita-se esclarecimentos acerca da forma de aquisição da listagem de e-mails (Carta Circular n.º 1/2021- CONEP/SECNS/MS, item 2.1).

RESPOSTA:

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

1.3. Solicita-se esclarecimentos quanto à necessidade da participação e escribas durante as entrevistas, pois poderá haver quebra do sigilo e confidencialidade das informações. Todavia, se for realmente necessário, todos os "escribas" deverão ser incluídos no formulário da Plataforma Brasil como membros de equipe de pesquisa.

RESPOSTA:

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

2. Quanto ao Formulário da Plataforma Brasil: incluir o nome da Profa Marta Regina Paulo da Silva como membro da equipe de pesquisa.

RESPOSTA:

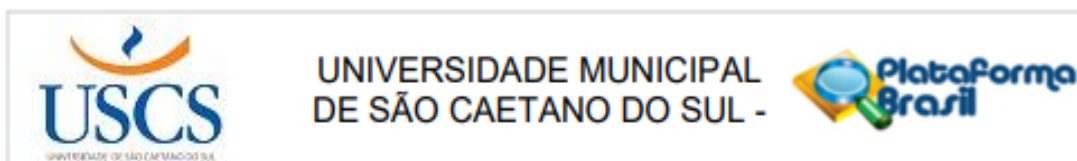
ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP-USCS, de acordo com as atribuições

<b>Endereço:</b> Rua Santo Antonio, 50	<b>CEP:</b> 09.521-160
<b>Bairro:</b> Centro	<b>Município:</b> SAO CAETANO DO SUL
<b>UF:</b> SP	<b>Telefone:</b> (11)4239-3282
<b>Fax:</b> (11)4221-9888	<b>E-mail:</b> cep@online.uscs.edu.br





Continuação do Parecer: 5.410.855

definidas na Resolução CNS n.º 510, de 2016, na Resolução CNS n.º 466, de 2012, e na Norma Operacional n.º 001, de 2013, do CNS, manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

Este CEP ressalta a importância do envio dos relatórios parciais e final, sendo uma responsabilidade assumida pelo pesquisador ao submeter o seu projeto para apreciação. De acordo com a Resolução CNS No 510 de 2016, consta no capítulo VI, Art. 28, incisos I a V, que: "A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais cabendo-lhe:

- I – conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido;
- II – apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento;
- III – manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
- IV – apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção.

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo deverão ser apresentadas ao CEP-USCS de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

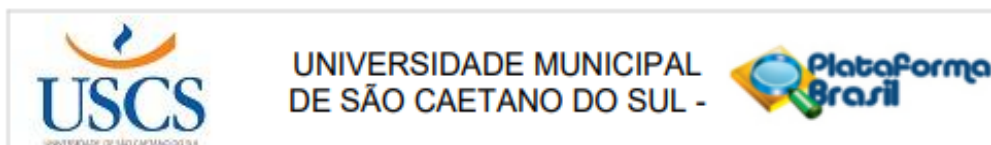
Modelos e orientações para a elaboração do relatório estão disponíveis na página do CEP-USCS <https://www.uscs.edu.br/servicos/pesquisa-academica/comite-de-etica>

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1905619.pdf	14/05/2022 12:57:55		Aceito
Outros	CARTARESPOSTA.docx	14/05/2022 12:57:25	Aline Aparecida Souza de Carvalho Veiga	Aceito
Outros	Projeto de Pesquisa_v3_20MAIO2022.docx	14/05/2022 12:55:47	Aline Aparecida Souza de Carvalho Veiga	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termoAline.pdf	21/03/2022 19:30:04	Aline Aparecida Souza de Carvalho Veiga	Aceito

**Endereço:** Rua Santo Antonio, 50  
**Bairro:** Centro **CEP:** 09.521-160  
**UF:** SP **Município:** SAO CAETANO DO SUL  
**Telefone:** (11)4239-3282 **Fax:** (11)4221-9888 **E-mail:** cep@online.uscs.edu.br





Continuação do Parecer: 5.410.855

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto de Pesquisa Aline.pdf	17/03/2022 19:29:32	Aline Aparecida Souza de Carvalho Veiga	Aceito
Outros	Roteiro GF professores.pdf	14/03/2022 20:19:07	Aline Aparecida Souza de Carvalho Veiga	Aceito
Outros	Roteiro GFAP.pdf	14/03/2022 20:18:24	Aline Aparecida Souza de Carvalho Veiga	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ALINE.pdf	14/03/2022 20:10:33	Aline Aparecida Souza de Carvalho Veiga	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto_Aline.pdf	14/03/2022 20:08:53	Aline Aparecida Souza de Carvalho Veiga	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SAO CAETANO DO SUL, 16 de Maio de 2022

---

**Assinado por:**  
**Brigitte Rieckmann Martins dos Santos**  
 (Coordenador(a))

**Endereço:** Rua Santo Antonio, 50  
**Bairro:** Centro **CEP:** 09.521-160  
**UF:** SP **Município:** SAO CAETANO DO SUL  
**Telefone:** (11)4239-3282 **Fax:** (11)4221-9888 **E-mail:** cep@online.uscs.edu.br