

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

Eliane Cristina Uzeloto Enumo

***"EU SÔ PETO ESCURO IGUAL O MEU PAI":* RELAÇÕES RACIAIS
NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A LEITURA DE MUNDO DAS
CRIANÇAS**

**São Caetano do Sul- SP
2024**

ELIANE CRISTINA UZELOTO ENUMO

**"EU SÔ PETO ESCURO IGUAL O MEU PAI": RELAÇÕES RACIAIS
NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A LEITURA DE MUNDO DAS
CRIANÇAS**

**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 a obtenção do título de
Mestre em Educação.**

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

Orientadora: Profa. Dra. Marta Regina Paulo da silva

**São Caetano do Sul- SP
2024**

Ficha catalográfica

ENUMO, Eliane Cristina Uzeloto.

“Eu sô peto escuro igual o meu pai”: relações raciais na Educação Infantil e a leitura de mundo das crianças / Eliane Cristina Uzeloto Enumo. – São Caetano do Sul: USCS, 2024.

197 p.

Orientadora: Prof.^a Dra. Marta Regina Paulo da Silva.

Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional, 2024.

1. Educação infantil. 2. Escuta. 3. Leitura de mundo. 4. Prática pedagógica antirracista. 5. Relações raciais. 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**

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

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 09/02/2024 pela Banca Examinadora constituída pelos(as) professores(as):

Prof^a. Dr^a. Marta Regina Paulo da Silva

Prof. Dr. Marco Wandercil da Silva (USCS)

Prof^a Dr^a. Crislei de Oliveira Custódio (FLACSO- Brasil)

Este trabalho é dedicado a todas as crianças, cujas perspectivas favorecem meu percurso na construção de uma prática pedagógica mais justa e democrática.

AGRADECIMENTOS

Chegar a este momento me faz refletir sobre os caminhos trilhados até aqui, relembando os encontros significativos ao longo desse percurso. É com imensa gratidão que me coloco diante do teclado, agora para expressar meus agradecimentos.

Primeiramente, a Deus, pela força para superar os desafios.

À minha filha Sabrina e ao meu filho Vinícius, pelo apoio e pelas inúmeras vezes em que demonstraram orgulho pelos meus estudos.

À minha mãe, cuja garra e determinação são uma fonte de inspiração que guia os meus passos.

À minha professora orientadora, Marta Regina, pelo incentivo e apoio na escolha da temática desta pesquisa. Sua parceria foi fundamental, especialmente ao lado das crianças, tornando a experiência enriquecedora.

Às crianças, por me aceitarem e compartilharem suas leituras de mundo, com as quais compartilhei momentos de muita aprendizagem ao longo do trabalho.

Às professoras, por participarem da investigação e compartilharem suas experiências.

À equipe gestora e a todos(as) os(as) funcionários(as), pelo acolhimento e colaboração durante o período em que estive na unidade escolar.

À Secretaria de Educação de Santo André, que autorizou a realização da pesquisa.

À Tamires, por nossas conversas e trocas de experiências.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa Infâncias, Diversidade e Educação (GEPIDE), por compartilhar saberes e as significativas contribuições para o desenvolvimento deste trabalho.

À professora Crislei e ao professor Marco, por aceitarem participar da Banca Examinadora. Suas colaborações foram cruciais para delinear o trabalho final, aprimorando este estudo.

Aos(às) professores(as) da USCS, com os quais tive a oportunidade de aprender e construir conhecimentos ao longo do Mestrado.

“Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê” (Freire, 2011, p. 100).

RESUMO

Esta pesquisa teve como objeto de estudo a leitura de mundo das crianças em relação às questões raciais na Educação Infantil. Como objetivo geral, pretendeu-se compreender tal leitura de mundo evidenciando de que maneira ela pode contribuir para uma educação antirracista no contexto de uma turma da pré-escola. A partir da seguinte questão: Como a leitura de mundo das crianças, em relação a questão racial, pode contribuir para a construção de uma educação antirracista? Estabeleceu-se um diálogo com os estudos da sociologia da infância, da pedagogia e das relações étnico-raciais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de inspiração etnográfica, realizada em uma pré-escola municipal de Santo André/SP com uma turma com 21 crianças na faixa etária dos 4 anos e com duas docentes. Os procedimentos metodológicos utilizados foram: a observação participante, os registros escritos em diário de bordo, as gravações audiovisuais e fotografias, além da entrevista semiestruturada com as docentes e investigação documental. A investigação considerou que a leitura de mundo das crianças sobre as questões raciais pode ser um ponto de partida para a construção de práticas pedagógicas antirracistas, destacando-se a escuta como fundamental nesse processo. Os resultados revelam que, embora a prática pedagógica evidencie abertura ao valorizar as perspectivas das crianças, essa disposição não se estende às discussões referentes às questões raciais, haja vista que a temática racial não tem sido considerada com a mesma relevância dada a outros conhecimentos. Além disso, as próprias educadoras reconhecem uma lacuna em seus conhecimentos sobre as questões raciais, o que indica a manutenção de um currículo monocultural e etnocêntrico. Conseqüentemente, verifica-se que a educação para e nas relações étnico-raciais, nesse espaço, ainda não se efetivou. Todavia, no contexto estudado, constatou-se que escutar as crianças se revela uma oportunidade valiosa para abordar e discutir questões raciais junto a elas. Ao escutá-las, notou-se que, em suas leituras de mundo, observam diferenças e semelhanças entre elas e as demais crianças e adultos(as), ora reproduzindo estereótipos raciais, ora afirmando pertencimentos, o que mostra a influência da ideologia do branqueamento, que atravessa o universo infantil, bem como suas transgressões aos padrões estéticos instituídos por uma sociedade estruturalmente racista. Assim, este estudo não apenas reafirma a importância da prática pedagógica na mediação dessas experiências, como também sustenta que a leitura de mundo das crianças é fundamental para estabelecer a construção de uma educação antirracista, visto que o contexto da Educação Infantil é um espaço propício para que as crianças, além de construir saberes, possam compartilhá-los por meio de uma relação colaborativa entre educadores(as) e crianças. Na finalização do presente trabalho, como produto educacional, pretende-se elaborar um material de apoio pedagógico, no formato de *e-book*, com vistas a instigar a discussão sobre a temática das relações raciais no contexto da Educação Infantil.

Palavras chave: educação infantil; escuta; leitura de mundo; prática pedagógica antirracista; relações raciais.

ABSTRACT

This research had as its object of study the reading of children's world in relation to racial issues in Early Childhood Education. As a general objective, it is proposed to understand this reading of the world, highlighting how it can contribute to anti-racist education in the context of a preschool class. Based on the following question: How can reading the world of children, in relation to racial issues, contribute to the construction of an anti-racist education?, it dialogued with studies of the sociology of childhood, pedagogy and ethnic-racial relations. This is a qualitative research, with ethnographic inspiration, carried out in a municipal preschool in Santo André/SP with a class of 21 children aged 4 years and two teachers. The methodological procedures used were: participant observation, written records in logbooks, audiovisual recordings and photographs; in addition to semi-structured interviews with teachers and documentary research. The research considered that children's reading of the world on racial issues can be a starting point for the construction of anti-racist pedagogical practices, highlighting listening as fundamental in this process. The results demonstrate that, although pedagogical practice shows openness in valuing children's perspectives, this disposition does not extend to discussions regarding racial issues, given that racial issues have not been considered with the same relevance as other knowledge, in addition, the educators themselves recognize a gap in their knowledge on racial issues, which indicates the maintenance of a monocultural and ethnocentric curriculum, and, consequently, that Education for and in Ethnic-Racial Relations, in this space, has not yet taken effect. However, in the context studied, it was found that listening to children proves to be a valuable opportunity to address and discuss racial issues with them. When listening to them, it was found that, in their reading of the world, they observe differences and similarities between themselves and other children and adults, sometimes reproducing racial stereotypes and sometimes affirming belonging, which demonstrates the influence of the whitening ideology, that crosses the children's universe, as well as its transgressions against the aesthetic standards established by a structurally racist society. Thus, this study not only reaffirms the importance of pedagogical practice in mediating these experiences, but also maintains that reading the world of children is fundamental to establishing the construction of an anti-racist education, given that the context of Early Childhood Education is a suitable space for children, in addition to building knowledge, also share it through a collaborative relationship between educators and children. Upon completion of this study, as an educational product, the aim is to develop pedagogical support material, an e-book, that instigates discussion on the topic of racial relations in the context of Early Childhood Education.

Keywords: child education; listening; world reading; anti-racist pedagogical practice; race relations.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Sala-referência.....	105
Figura 2 - Mesa e objetos para exploração e pesquisa.....	107
Figura 3 - Imagem das bonecas presentes na sala.....	107
Figura 4 - Criação da Hulk.....	110
Figura 5 - Decoração pelos corredores.....	113
Figura 6 - Decoração vista no pátio.....	113
Figura 7 - Decoração pelos corredores.....	114
Figura 8 - Espaço para desenho e materiais do lado externo à sala referência.....	114
Figura 9 - Decoração nas paredes do 1º andar.....	115
Figura 10 - Sala de leitura.....	115
Figura 11 - Sapo fazendo seu autorretrato.....	123
Figura 12 - Aranha Fantasma e Homem Aranha desenhando.....	126
Figura 13 - Homem Aranha desenha a si mesmo, sua mãe, seu pai e Aranha Fantasma.....	126
Figura 14 - Aranha Fantasma fazendo o cabelo de Homem Aranha.....	127
Figura 15 - Aranha Fantasma colando o desenho na capa do caderno.....	128
Figura 16 - Desenho elaborado por Homem Aranha.....	129
Figura 17 - Mel passando batom rosa nas bonecas.....	132
Figura 18 - Mel passa o batom na pele de Estrela.....	133
Figura 19 - Sonic Amarelo e Sapo olham o livro "Princesas Negras".....	135
Figura 20 - Sonic Amarelo e Sapo interagindo com as imagens do livro.....	135
Figura 21 - Imagem de uma das páginas do livro Mulher negra com turbante.....	136
Figura 22 - Imagem apontada por Sapo em que questiona: Qual o nome delas? ..	136
Figura 23 - Estrela trocando as bonecas.....	140
Figura 24 - Bonecas vestidas.....	141
Figura 25 - Mel e sua "filha".....	142
Figura 26 - Mel e Lua brincando com bonecas.....	143
Figura 27 - As meninas brincando na cozinha negociam quem pode entrar na brincadeira.....	144
Figura 28 - Capa do livro A cor de Coraline.....	151

Figura 29 - Referência de Hulk ao dizer que as pessoas podem ser de todas as cores	151
Figura 30 - Sol aponta com curiosidade as crianças indígenas	152
Figura 31 - Shazan, Hulk Vermelho e Sol observam as imagens	152
Figura 32 - Sonic Vermelho e Batman observam seus tons de pele, olhando para o braço, Menina Aranha ao fundo conversa com a professora	153
Figura 33 - Estrela, Sonic Vermelho e Hulk observam as imagens, enquanto conversam e apontam com que mais se parecem	153
Figura 34 - Aranha fantasma aproxima os lápis do rosto e olhando para o espelho compara as cores, escolhe o marrom como seu tom de pele	154
Figura 35 - Sonic Azul, Hulk Vermelho, Homem Aranha e Shazan, procuram o lápis que mais se assemelha aos seus tons de pele	154
Figura 36 - Homem Aranha 2 escolhe o lápis marrom, enquanto Sapo faz seu autorretrato.....	154
Figura 37 - As crianças utilizam o espelho. Na fotografia, Hulk Vermelho olha para sua imagem refletida.....	155
Figura 38 - Menina Aranha fazendo seu autorretrato.....	155
Figura 39 - Beatriz segurando a boneca Sara, Menina Aranha ao seu lado e Hulk disputam a boneca Sara	158

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento bibliográfico (BDTD)	26
Quadro 2 - Levantamento bibliográfico realizado no site da Universidade Municipal de São Caetano do Sul	29
Quadro 3 - Perfil das crianças participantes.....	97
Quadro 4 - Perfil das professoras entrevistadas	98
Quadro 5 - Categorias, subcategorias e definição	100

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AP – Assistente Pedagógica
- BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CESA – Centro Educacional de Santo André
- DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil
- EMEIEF – Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- MNU – Movimento Negro Unificado
- PPP – Projeto Político Pedagógico
- RPS – Reunião Pedagógica Semanal
- TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- TEN – Teatro experimental do Negro

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	19
1 INTRODUÇÃO	22
2 EDUCAÇÃO INFANTIL E RACISMO: O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL	35
2.1 “Educação Infantil não tem racismo!” Tem?	35
2.1.1 No caminho da negação: a postura adultocêntrica	38
2.1.2 Desvelando o racismo na Educação Infantil	44
2.2 A Educação Infantil: marcos legais para a construção de uma educação antirracista	47
2.3 O compromisso da Educação Infantil com uma educação antirracista.....	63
3 A CONSTRUÇÃO DO PERTENCIMENTO RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	71
3.1 A construção da identidade racial.....	72
3.2 A aprendizagem do “eu”, do(a) “outro(a)” e do “nós”: um diálogo com as diferenças	79
4 O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA COM AS CRIANÇAS	87
4.1 As diferentes linguagens infantis: a escuta como postura investigativa	87
4.2 O campo estudado e os(as) sujeitos(as) da pesquisa	89
4.3 Pesquisar com as crianças: o caminho percorrido	93
5 EDUCAR PARA E NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: COM A PALAVRA AS CRIANÇAS	103
5.1 “Vou procurar um que tem alguém como eu”: entre espaços e materialidades, a representatividade racial nos contextos da pré-escola	103
5.2 “Preto que nem eu”: A leitura de mundo das crianças sobre as questões raciais	119
5.3 “A gente dá para as crianças aquilo que a gente tem”: A Lei 10.639/03 na e pela prática	146
6 PRODUTO EDUCACIONAL- “NÃO TEM COR DE PELE AQUI?” NARRATIVAS INFANTIS SOBRE RAÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	167
6.1 Proposta do produto educacional	167
7 CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: CONSIDERAÇÕES FINAIS	170
REFERÊNCIAS	177

APÊNDICE	189
ANEXO	191

APRESENTAÇÃO

Ao iniciar o presente trabalho, ponho-me a refletir sobre o caminho que me conduziu a pesquisá-lo e também situo o leitor e a leitora sobre quem é a pessoa que o redige. Esta escrita me fez resgatar lembranças e experiências: pessoais, acadêmicas e profissionais que se inter-relacionam justificando minhas concepções e anseios, especialmente como professora. Cabe, ainda, informar o leitor e a leitora de que sou uma mulher branca, fato que poderia ser irrelevante, mas, considerando-se o tema da presente investigação faz toda a diferença na compreensão do meu lugar de fala.

Nasci em Cianorte, uma cidade no interior do estado do Paraná. Lá vivenciei minha infância e adolescência e uma parte de meus estudos. Durante esse tempo, sempre estudei em escolas públicas, aliás, lembro-me de que as poucas escolas particulares que havia na cidade eram destinadas aos filhos e às filhas das famílias mais abastadas. Comecei minha vida escolar na Escola Municipal Maria Montessori, e minha primeira professora foi a Sr.^a Dormélia, de quem me recordo com carinho por sua dedicação, calma e paciência. Na memória, trago igualmente a imagem da minha primeira cartilha, do barulho do sinal tão esperado para o momento do recreio, das brincadeiras com meus/minhas colegas no gramado.

Minhas experiências escolares não se resumiam à escola. Em casa, minha mãe, que foi professora alfabetizadora em uma escola rural ainda quando jovem, mostrava fotos em preto e branco de suas turmas contando, com muito orgulho — e, acima de tudo, com muito carinho —, suas experiências e usava da mesma dedicação para auxiliar nas minhas tarefas escolares e nas de meu irmão mais velho. Seu exemplo, assim como o da professora Dormélia, inspirava-me a ensaiar minhas próprias aulas e, com um pedaço de carvão como giz e uma tábua velha como lousa, passava as tardes me valendo da função de professora nas brincadeiras de faz de conta.

Terminada a escola primária, ingressei no Colégio Estadual Dom Bosco. Embora gostasse de todas as disciplinas, ficava especialmente empolgada pelas aulas do professor Valdir, que trazia, por meio dos conteúdos de história, conexões e reflexões sobre as realidades sociais e culturais, instigando-nos a pensar criticamente sobre o mundo em que vivíamos. As estratégias de ensino desse professor com certeza se diferenciavam do que eu tinha com outros(as) professores(as), porém,

apesar de notar a diferença, pouco naquele momento eu compreendia acerca de sua maneira de ensinar e de suas concepções pedagógicas.

Durante dois anos, o professor Valdir deu as aulas de história no colégio e, mais tarde, quando já estava no Ensino Médio, eu o reencontrei e tive a oportunidade de tê-lo como professor novamente. A sua dinâmica era algo que me empolgava cada vez mais, pois conseguia estabelecer relações mais críticas sobre o mundo e as coisas, e isto era exatamente o que ele oportunizava: que pudéssemos fazer uma leitura crítica do mundo ao contextualizar cada momento histórico e suas repercussões na sociedade atual. Eu tinha, por aquela maneira de ensinar — que tanto se diferenciava dos(as) demais professores(as) —, especial admiração e se, naquele primeiro momento na minha infância, eu já mostrava gosto pela docência nas brincadeiras de faz de conta, nessa ocasião, em função da idade e já ao término do Ensino Médio, tinha a certeza de que seria professora.

Contudo, em uma cidade pequena como Cianorte e em uma época na qual nem todos(as) terminavam a Educação Básica e ingressavam em uma faculdade por diferentes motivos — um deles consistia na crença de que o ingresso na vida acadêmica não era considerado importante para a entrada no mercado de trabalho — muitos (as) de nós já trabalhávamos antes da entrada no Ensino Médio, e a faculdade não era algo acessível tanto pela distância quanto pelo investimento financeiro que famílias como a minha não teriam condições de fazer. Dessa forma, a formação superior se distanciava da minha realidade social e pessoal, e eu fui mais uma entre tantos(as) de meus/minhas colegas que encerrava a vida escolar ali, no meu caso, mais especificamente, em 1995.

Os anos se seguiram, e permaneci com o gosto de algo inacabado. Ainda que tivesse tido outras experiências profissionais, continuei inconformada por não ter dado continuidade aos meus estudos. Motivada pela insatisfação e pela vontade de ser professora, ingressei no curso de Pedagogia em 2010.

O ingresso na faculdade, depois de tantos anos, deixou-me insegura pelo fato de ter passado muito tempo longe da escola. Por isso, havia o medo de eu não conseguir “dar conta” dos estudos, mas, ao mesmo tempo, estava muito satisfeita por ter voltado e percorrer um caminho que, apesar da demora, se tornava realidade. Durante o curso, busquei aproveitar as oportunidades que tive de experimentar e vivenciar a docência, tanto no aprofundamento teórico quanto na prática. Retomava minhas experiências como aluna da Escola Municipal Maria Montessori e do Colégio

Estadual Dom Bosco, bem como as aulas do professor Valdir, refletindo sobre elas. Na ocasião, pude confrontar essas experiências e perceber, sem deixar de considerar as épocas diferentes, que elas influenciavam a minha formação enquanto discente e futura docente e, de certa forma, contribuíram para tal.

No mesmo semestre em que terminava a faculdade, tive conhecimento do concurso da prefeitura municipal de Santo André para o preenchimento de 230 vagas de atuação na docência. No mês de julho, já havia concluído a faculdade e só estava aguardando a colação de grau e o diploma, pois sabia da necessidade de tê-los em mãos caso conseguisse a vaga. Foi realmente uma satisfação receber o telegrama de convocação e, em 25 de julho de 2013, estava trabalhando e atuando em uma sala de Educação Infantil em uma escola da rede municipal de Santo André.

Durante esses dez anos nas escolas da rede municipal de Santo André, oito deles foram dedicados à Educação Infantil, pela qual tenho bastante apreço. O trabalho com esse segmento é bastante desafiador e, nesse contexto, fui e estou me constituindo como professora dessa faixa etária. Apreciadora do contato com as crianças pequenas e defensora de uma educação de qualidade, bem como da valorização dessa etapa da educação, reflito sobre minha própria trajetória escolar e me recordo da diferença da abordagem de ensino proposta aos(às) estudantes pelo professor Valdir e concluo que a prática pedagógica interfere positiva ou negativamente no processo de aprendizagem e emancipação dos(as) educandos(as).

Movida por essas inquietações e pela vontade de qualificar minha atuação, decidi trilhar mais um caminho. O estudo aqui apresentado começa a se concretizar com o ingresso no mestrado, partindo de uma proposta de pesquisa inicial preocupada com a indissociação entre o cuidar e o educar.

1 INTRODUÇÃO

Optei¹ por iniciar o diálogo com o(a) leitor(a) contextualizando o caminho percorrido até encontrar o objeto de pesquisa. De antemão, afirmo que acredito no poder de transformação da educação e que, na qualidade de seres sociais, políticos e históricos, estamos em constante mudança. Isso porque, tal qual assevera Paulo Freire (2011), é a consciência de si como ser inacabado que nos move no processo constante de busca do mundo e dos(as) outros(as), como um tempo de possibilidades, mudanças, e não de determinismos.

Quando ingressei no mestrado, tive a oportunidade de cursar a disciplina eletiva "Relações de gênero, étnico-raciais e multiculturalismo", ministrada pela professora Marta Regina Paulo da Silva. Por meio desses estudos, comecei a perceber, de forma mais nítida, a existência de questões como o racismo, o preconceito e a discriminação. Dessa forma, a disciplina em questão me possibilitou ampliar meu olhar sobre temas importantes e refletir com maior criticidade sobre os espaços da Educação Infantil e a quem esses espaços favoreciam. A partir disso, a preocupação entre o cuidar e o educar ganhou maior amplitude, estendendo-se para a necessidade de reconhecer a quem esses espaços são destinados e de identificar se todas as crianças são contempladas por eles.

Os estudos proporcionados e as discussões geradas em torno da temática sobre as relações étnico-raciais me fizeram refletir sobre questões que eu ainda não havia "enxergado" ou talvez não conseguisse enxergá-las. Aqui retomo minhas primeiras memórias e recordo que sou uma mulher branca, inconscientemente silenciada pela experiência da branquitude que venda os olhos, fecha a boca, tapa os ouvidos e se prende a uma hegemonia de ideias que incapacita o indivíduo de sair de seu lugar de privilégio e se colocar no lugar do(a) outro(a). Nas palavras de Gesser e Rossato (2001, p.11), "*whiteness* ou branquitude se define como uma consciência silenciada", que tem dificuldade de reconhecer a sua própria participação em conflitos raciais. Por conseguinte, há resistência em aceitar e se relacionar com a experiência das vítimas de preconceito racial.

¹ Nesta pesquisa, quando a referência diz respeito à minha própria experiência como docente ou estudante, utilizo a 1ª pessoa do singular.

Assumir tal condição foi crucial para a compreensão das sutilezas relacionadas ao preconceito e discriminação que, até então, poderiam passar despercebidos pelos meus olhos e ouvidos. Entretanto, durante a realização de uma atividade com as crianças, pude perceber com mais criticidade os efeitos de um fenômeno racial que perpassa diferentes lugares, inclusive o contexto escolar. Desse modo, em um contexto de questionamentos e inquietações, a presente investigação começou a ser desenhada.

Naquele dia, havia planejado uma proposta de atividade em que apresentei algumas imagens impressas para as crianças. As ilustrações eram de mulheres representadas em diferentes profissões e tomei o cuidado de que contemplassem diferentes raças/etnias. O objetivo da proposta era que as crianças pudessem perceber, por meio daquelas representações, os diferentes papéis sociais da mulher em nossa sociedade. Em roda de conversa, expus as imagens ao centro e pedi que cada criança pegasse uma. Nessa ação, observei que faziam escolhas, e as figuras que apresentavam pessoas brancas foram retiradas primeiro; em contrapartida, outras raças/etnias eram observadas e deixadas de lado. Ainda assim, deixei que cada uma escolhesse, e começamos nossa conversa. As crianças foram expondo suas leituras sobre aquelas representações, e observei, além do que já me havia chamado a atenção com as figuras que mostravam pessoas brancas, como eles(as) não reconheceram as mulheres indígenas. Durante nossa conversa, compreendi que esse não reconhecimento era decorrente das estereotípias.

Na prática docente, aprendi que o planejamento de uma atividade não significa que ela seja estanque. Partindo desse pressuposto, estava aberta à possibilidade de as crianças conduzirem-na de acordo com seus interesses, mas, para além das expectativas, aquela havia me levado a questionar o caminho revelado pelos(as) discentes em suas escolhas e percepções sobre aquelas imagens. O que essas escolhas e percepções representavam para as crianças? Que leitura de mundo era aquela que privilegia uma raça/etnia em detrimento de outras? Problematizar tal situação foi fundamental para que eu, na qualidade de professora, pudesse confrontar o papel da prática pedagógica e o conhecimento que os(as) educandos(as) têm e constroem, na interação com seus pares, sobre as relações raciais.

O contexto da Educação Infantil é um espaço importante de socialização onde as crianças desenvolvem habilidades para além das capacidades cognitivas e motoras. Carvalho (2012) considera que é importante garantir que todas elas tenham

acesso a diferentes conhecimentos e possam se expressar em diversas linguagens. Para tanto, as instituições de Educação Infantil devem proporcionar cuidados, brincadeiras e aprendizagens integradas para promover o desenvolvimento infantil e as relações interpessoais, incentivando uma atitude de aceitação, respeito e confiança no(a) outro(a).

Nessas relações e na possibilidade de se expressarem das mais diferentes maneiras, as crianças constroem conhecimentos acerca de si e do mundo, Em uma sociedade marcada pelo preconceito e pela reprodução de estereótipos, as crianças não estão alheias a esses comportamentos e atitudes. Como professora, questiono-me que “eu”, que “outro” e que mundo são percebidos por eles(as). Assim, compreender como se dão as relações raciais no contexto escolar é fundamental, pois, como nos elucida Souza (2001), esse é um espaço de relações sociais que organizam e determinam o processo de socialização.

É importante que os(as) professores(as) da Educação Infantil estejam abertos(as) ao diálogo com as crianças e às visões e significados por elas construídos acerca do mundo, de seus pares e de si mesmas, incorporando tais discursos à prática pedagógica como modo de contribuir com ações afirmativas de enfrentamento ao preconceito e discriminação racial, e, dessa maneira, promover uma educação intercultural, pautada no respeito a igualdade de direitos de todas as pessoas. Para tanto, é preciso pensar nesse espaço e nas especificidades do desenvolvimento infantil, na concepção do(a) educador(a) sobre o que abrange o educar e o cuidar, corroborando as ideias de Carvalho (2012). A autora defende uma concepção ampla de "educar-cuidar" que vai além de simples procedimentos físicos ou de atividades voltadas para o desenvolvimento cognitivo. Envolve também a construção de vínculos e o respeito à diversidade. “Nesse sentido, cuidado e educação são faces da mesma moeda, comprometidas com a transformação do ser humano, com seu desenvolvimento global” (Carvalho, 2012, p. 90).

Pensar esse espaço educativo é pensar em um potencial espaço de socialização que ajuda a promover a construção social das identidades, em que as crianças “[...] aprendem desde pequenas os significados 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). Ele então se constitui como um lugar onde se experimentam relações e se aprende com elas,

partilhando e compartilhando ideias e opiniões sobre as mais diversas coisas do mundo.

Mediado por tais reflexões, o campo da Educação Infantil pré-escolar é entendido como um ambiente socializador de ideias e experiências, diversamente rico, com crianças competentes que não estão imunes ao universo adulto, pois dele participam e compartilham. Portanto, sofrem com as ações e intervenções nesse mundo que lhes é dado a conhecer, mas que também, uma vez conhecido, nos ensina muitas coisas. Por essa razão, partindo de um diálogo com as crianças e permanecendo em diálogo com elas, a presente investigação passou a ser projetada. Nesse diálogo, o primordial é escutar as crianças, pois é escutando que se aprende a falar com e não para elas. “Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele” (Freire, 2011, p. 111).

Dessa maneira, este trabalho concebe a criança como ator social e, desmistificada de qualquer crença, é entendida como potente, habilidosa, experiente, imaginativa e criativa, que age no mundo e o transforma. Ademais, ela é considerada em suas diversas maneiras de expressar-se e manifestar-se nas interações entre seus pares, seja entre criança/criança e criança/adulto(a), seja na observação atenta e participante em tais interações. Logo, pretendemos conhecer como se dão essas experiências e descobertas vivenciadas sobre as relações raciais no contexto da Educação Infantil.

Para estabelecer os estudos que ajudariam a embasar a temática apresentada, foi realizado levantamento bibliográfico no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando, como descritores, as palavras-chave: “Educação Infantil” e “relações étnico- raciais”, priorizando-se os estudos na área da educação. Nos resultados, foram encontrados 70 trabalhos; esse resultado mostrou outro dado interessante, que diz respeito à publicação dessas pesquisas, concentradas entre os anos de 2004 a 2022, coincidindo, portanto, com as alterações da Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (Brasil, 1996). Tais modificações resultaram, primeiramente, na Lei 10.639/03 (Brasil, 2003), mais tarde alterada pela Lei 11.645/08 (Brasil, 2008), que determina a inserção obrigatória, no currículo oficial das redes de ensino, da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” mostrando o impacto dessas políticas para a visibilidade da temática.

Tendo em vista que o objetivo desse levantamento foi conhecer o que se tem pesquisado nos últimos anos acerca das relações raciais na Educação Infantil,

concentramos nosso levantamento nas teses e dissertações da área da educação. Os títulos e resumos dos trabalhos serviram de critério para a seleção daqueles que abordam a temática e colocam as crianças como sujeitos de pesquisa. Partindo de tal pressuposto, constatamos que ainda são tímidas as produções realizadas com esse público, ponto que nos instiga a trazê-lo como ator social que, segundo Faria e Finco (2011, p. 01) “[...] foi excluído, não lhes dando a devida atenção, mas que vem ganhando, pouco a pouco, mais visibilidade nas pesquisas que envolvem o campo das ciências sociais”.

Com essa proposta, foram selecionados trabalhos que colaboram para a discussão da temática, apresentados no quadro a seguir:

Quadro 1 - Levantamento bibliográfico (BDTD)

	Nome	Título	Ano	Tese/Dissertação
1	Cristina Teodoro Trinidad	Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil.	2011	Tese
2	Arleandra Cristina Talin do Amaral	A infância pequena e a construção da identidade étnico: potenciais e limitações sob o olhar do professor.	2013	Tese
3	Flávio Santiago	“O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado”: hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil.	2014	Dissertação
4	Aline de Assis Augusto	Infâncias e relações étnico-raciais: experiências com crianças na Educação Infantil de uma escola pública do município de Juiz de Fora, MG.	2017	Dissertação
5	Lajara Janaina Lopes Corrêa	Um estudo sobre as relações étnicorraciais na perspectiva das crianças pequenas.	2017	Tese
6	Cássia Rosicler Galvão	A diversidade na primeira infância: as relações étnico-raciais em um Centro de Educação Infantil da cidade de São Paulo (2015-2017).	2018	Dissertação

7	Sara da Silva Pereira	A literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira, com a palavra as crianças: “eu so peta, tenho cacho, so linda, ó!	2019	Dissertação
8	Ana Carolina Bustamante Dias Souza	A identificação étnico-racial da criança: um olhar para os imaginários presentes no ambiente escolar.	2019	Dissertação
9	Gabriela Cardoso	Relações étnico-raciais e identidades na Educação Infantil	2018	Dissertação

Fonte: Elaboração própria.

As pesquisas apresentam em comum as crianças como sujeitos sociais atuantes e privilegiam seus pontos de vista dando visibilidade às suas vozes, recorrendo à sociologia e antropologia da infância como aporte teórico. Também mostram que a possibilidade de convivência com a diversidade no contexto da Educação Infantil promove estranhamentos que, por vezes, são silenciados e ocultados pela cultura hegemônica e a educação eurocêntrica que reproduz as discriminações e preconceitos existentes em nossa sociedade. Ademais, corroboram que as crianças, na mais tenra idade, explicitam suas ideias sobre a temática racial.

Em sua tese, Corrêa (2017) analisou as relações raciais entre crianças de 3 a 6 anos, explicitando por meio dessas vozes como as crianças pequenas subjetivam e falam sobre a temática racial verificando “[...] que da mesma forma que se aprende a ser menina ou menino se aprende a ser negro e a ser branco” (Corrêa, 2017, p.11). Por conseguinte, a categoria de raça vai se construindo.

Nos estudos de Amaral (2013), Trinidad (2011) e Cardoso (2018), as autoras buscaram compreender os modos como as crianças percebem as relações raciais e como constroem sua identidade étnico-racial. Como resultados de sua pesquisa, realizada com crianças entre 3 a 5 anos, Amaral (2013) mostrou que as crianças negras apresentam desconforto em relação ao seu pertencimento étnico-racial; em contrapartida, as crianças brancas revelaram uma atitude mais assertiva e de autoconfiança sobre seu tom de pele, fato que a pesquisadora atribui, entre outros fatores, à valorização pela "branquidade normativa”.

Cardoso (2018), por sua vez, investigou como a estética e a construção identitária se relacionam nas relações étnico-raciais na infância. O objetivo foi analisar como as produções culturais de crianças de 5 anos refletem a diversidade desses

indivíduos. Entre suas considerações, a pesquisadora destacou que as características físicas, como cabelo e cor da pele, são marcadores identitários nas relações étnico-raciais, e os ideais de beleza centrados em fenótipos brancos são internalizados e reproduzidos nas interações entre as crianças. Além disso, constatou que é importante desenvolver propostas que promovam e valorizem as identidades na Educação Infantil, o que pode ser alcançado por meio de uma escuta atenta às vozes das crianças.

Já Trinidad (2011) evidenciou que as crianças entre 4 a 5 anos participantes de seu trabalho não escolhiam suas amigas pela cor da pele, entretanto demonstraram o desejo de ter características associadas ao grupo de pessoas brancas. Essa vontade é marcada pelos sentidos e significados atribuídos a negros(as) e não negros(as).

Nesse sentido, Santiago (2014), em sua dissertação, considerou tanto as crianças pequenas de 3 anos quanto suas docentes e discorreu sobre a problemática dos processos de racialização e suas implicações nas culturas infantis. Como resultado, desvelou a presença de uma pedagogia da 'branquitude' que reproduzia preconceitos relativos às crianças negras e mantinha os privilégios das crianças brancas.

Augusto (2017) e Souza (2019) realizaram investigações sobre como se desenrolam as relações étnico-raciais em um grupo de crianças da Educação Infantil, com idades entre 4 e 5 anos. Ambos os estudos utilizaram uma abordagem participante, ouvindo as crianças, e se embasaram na teoria da antropologia do imaginário de Gilbert Durand.

Vale ressaltar que Souza (2019) buscou compreender como ocorrem as interações étnico-raciais no ambiente escolar e familiar de um grupo de crianças da Educação Infantil. Em contrapartida, Augusto (2017) investigou como as crianças estabelecem relações raciais entre si. Ambas as pesquisas destacaram a importância de desenvolver trabalhos sobre as relações raciais desde a infância, considerando os conflitos e a violência que permeiam essas interações, conforme observado em seus estudos.

O trabalho de Galvão (2018) analisou como as crianças na faixa etária entre 2 a 3 anos se relacionam com a diversidade étnico-racial no contexto da Educação Infantil e concluiu que, para a construção de uma educação intercultural, é necessário um processo de diálogo e entrelaçamento entre as culturas. Trata-se, portanto, de um

aspecto fundamental para que as crianças reconheçam e valorizem as diferentes culturas.

Pereira (2019) partiu da escuta das crianças entre 3 e 4 anos para entender como vivenciavam o processo de leitura enquanto interagiam com livros que abordam temas relacionados à cultura africana e afro-brasileira. Durante essa interação, a intenção foi investigar se as crianças reconhecem as diferentes tonalidades de pele das pessoas e se utilizam termos relacionados à etnia ou raça para se referirem a elas. Os resultados mostraram que a literatura infantil com representatividade étnico-racial contribui para uma identidade negra positiva, proporcionando sensação de pertencimento e valorização para as crianças negras, e promovendo respeito e valorização das diferenças para as crianças não-negras.

Após o levantamento bibliográfico realizado no Banco de Teses e Dissertações (BDTD), ampliamos nosso escopo de estudo ao incluir duas pesquisas finalizadas em 2023, disponíveis no site da Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Embora esses estudos recentes não se concentrem na perspectiva da escuta das crianças, ambos apontam dados atuais e apresentam discussões relevantes para nossa análise, no que tange à temática em foco. Cabe destacar que ambas as investigações foram realizadas em creches do município de Santo André, cidade lócus do presente trabalho. No quadro 2, registramos esses trabalhos.

Quadro 2 - Levantamento bibliográfico realizado no site da Universidade Municipal de São Caetano do Sul

	Nome	Título	Ano	Tese/Dissertação
1	Vanessa Figueiredo Bonfante	Formação docente: uma travessia possível e potente na efetivação de uma educação antirracista na creche	2023	Dissertação
2	Aline Aparecida Souza de Carvalho Veiga	Relações étnico-raciais na creche: práticas que incentivam o respeito ao “outro”	2023	Dissertação

Fonte: Elaboração própria.

O estudo de Bonfante (2023) visou a identificar e analisar as percepções de docentes e gestoras em relação à promoção de práticas antirracistas na creche. Os resultados destacaram que, mesmo após vinte anos da lei 10.639/03, a compreensão sobre relações étnico-raciais e práticas antirracistas, especialmente com crianças

pequenas, permanece limitada. Além disso, evidenciou-se a falta de formação contínua para promover o conhecimento sobre o assunto e, conseqüentemente, a implementação de ações antirracistas nas creches. Isso ressalta a necessidade de uma formação docente adequada e sistemática para abordar questões raciais na Educação Infantil.

Veiga (2023), a seu turno, investigou como as relações étnico-raciais são tratadas em creches municipais em Santo André–SP. Os resultados mostraram que essas instituições têm ações limitadas relacionadas à temática, perpetuando o preconceito racial e a discriminação. Ademais, revelaram-se as incertezas na prática pedagógica sobre como incorporar a discussão das relações étnico-raciais ao cotidiano das creches, afetando a promoção de uma identidade positiva para as crianças negras. Também foi observada a falta de formação e materiais educativos adequados, fornecidos pela Secretaria de Educação Municipal.

As pesquisas aqui levantadas, em sua maioria, elencam as vozes infantis como propulsoras em seu desenvolvimento, ainda que a escuta das crianças se apresente como um recurso extra, ou seja, não sirva de base para os trabalhos em questão. Essas vozes aparecem como forma de denúncia e de conhecimentos que as crianças têm e constroem sobre as relações étnico-raciais. Nesse sentido, o intuito de elas contribuírem para práticas antirracistas não se constitui como objetivo de tais investigações. Sendo assim, a presente pesquisa encontra uma lacuna para discutir as relações raciais no contexto da Educação Infantil, no sentido de que a escuta das crianças possa vir a interferir no trabalho docente.

Destarte, este estudo se orientou a partir da seguinte pergunta: Como a leitura de mundo das crianças, em relação à questão racial, pode contribuir para a construção de uma educação antirracista no contexto da pré-escola?

Primeiramente, partimos da importância de se discutir a temática das relações raciais sob uma perspectiva que permita reconhecer e enfrentar o racismo, o preconceito e a discriminação no espaço escolar, bem como fomentar uma educação antirracista. Para Cavalleiro (2001, p. 150) “[...] a educação anti-racista visa à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados”, e essa preocupação deve estar presente desde a educação da criança na mais tenra idade. Para tanto, promovemos as crianças como sujeitos deste estudo, escutando-as e visibilizando sua leitura de mundo, expressa em suas múltiplas linguagens, partindo dessa leitura para aprender com elas.

Nessa perspectiva, a investigação teve como objetivo geral compreender a leitura de mundo das crianças em relação às questões raciais, evidenciando de que maneira pode contribuir para uma educação antirracista no contexto de uma turma da pré-escola. E por meio de uma observação atenta e da escuta de suas vozes, tem-se como objetivos específicos:

- Identificar e analisar as leituras de mundo das crianças em relação às questões raciais no intuito de identificar indícios que contribuam para a construção de uma educação antirracista na Educação Infantil;
- Verificar como as crianças se relacionam entre si e com os(as) adultos(as), com foco nas questões raciais no contexto da pré-escola;
- Identificar e analisar a presença do mito da democracia racial no cotidiano da pré-escola estudada;
- Elaborar material de apoio ao(a) professor(a), mais especificamente, um *e-book* com mini histórias que tragam essas vozes infantis como balizadoras de reflexões e ações pedagógicas.

As participantes da pesquisa são crianças na faixa etária de 4 anos, atendidas pela Educação Infantil em uma pré-escola da rede pública de ensino do município de Santo André- SP. A escolha pela Educação Infantil se deu pelas minhas inquietações enquanto professora desse segmento educacional, como também pelo desejo de me qualificar no trabalho com as crianças que, por vezes, é inferiorizado perante outros segmentos da educação básica.

A metodologia empregada é fundamentada na abordagem qualitativa, por meio de uma pesquisa de inspiração etnográfica com foco na escuta das crianças. Para a análise dos dados coletados, inspirou-se no método de análise de conteúdo, utilizando a técnica da Análise Categórica.

Isso posto, buscamos, além de aprofundar o conhecimento acerca da educação das relações raciais nesse contexto, evidenciar como essa etapa é importante na formação social, no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças. Partilhamos, portanto, da ideia de Cruz e Schramm (2019), segundo as quais é um desafio construir uma imagem positiva e enriquecedora das crianças em uma sociedade que ainda tem concepções limitadas e empobrecidas sobre elas. No entanto, essa construção é fundamental para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, que proporcione boas condições de aprendizagem, desenvolvimento e bem-estar para as crianças.

Além disso, a pesquisa com esse público pode ser uma importante ferramenta para contribuir nesse processo, ao lado de outros elementos.

Estudos já realizados com crianças contribuem para ampliar o conhecimento sobre os contextos escolares nos quais estão inseridas. Isso favorece que esses espaços sejam pensados e repensados no sentido de melhorar a qualidade na educação da primeira infância e também nos permite olhar para esses indivíduos como sujeitos(as) potentes.

Com vistas a discutir o que apresentamos nesta seção introdutória, o presente estudo encontra-se organizado em outras seis seções, explanadas a seguir e na sequência.

Na seção “Educação Infantil e racismo: o mito da democracia racial”, tratamos do racismo na Educação Infantil, trazendo à baila discussões sobre negação e o silenciamento das instituições diante desse fato, que operacionaliza uma forma velada de discriminação, as implicações de uma sociedade eurocêntrica e a experiência da branquitude. Apresenta-se também um panorama histórico das leis, lutas, conquistas e desafios no combate ao racismo, enfatizando o papel do Movimento Negro na busca por igualdade de direitos para a população negra. A discussão se concentra no discurso ideológico da suposta democracia racial, muitas vezes usada para ocultar desigualdades políticas, econômicas e sociais que afetam a população negra brasileira. Por fim, destacamos o compromisso da Educação Infantil com uma educação antirracista, por meio da promoção da diversidade cultural e por via de uma educação intercultural.

Na próxima seção “A construção do pertencimento racial na Educação Infantil”, discorreremos sobre como esse importante espaço educativo, para além do contexto familiar, pode desempenhar um papel fundamental na socialização das crianças, sendo esse processo importante para a construção de suas identidades, incluindo a racial. Nessa discussão, focalizamos a aprendizagem do eu, do(a) outro(a) e do nós, e, nessa perspectiva, refletimos sobre como o compartilhamento de experiências estabelecidas na interação entre e com os pares na Educação Infantil pode favorecer o conhecimento da criança sobre si mesma à medida que reconhece o(a) outro(a), percebendo que existem outros jeitos e modos de ser no mundo além de seu próprio. Para tal, debatemos a importância de proporcionar às crianças experiências de convivência e aprendizagem que valorizem a diversidade cultural e propiciem o diálogo com as diferenças.

Na sequência, a seção intitulada “O desenvolvimento da pesquisa com as crianças”, ressalta a importância da escuta tanto para os(as) pesquisadores(as) quanto para os(as) educadores(as), elucidando que ela nem sempre é fácil, porém é fundamental quando se acredita nas crianças como potentes e interlocutoras em seu processo formativo. Ademais, apresentamos o caminho percorrido até chegar ao campo em que o estudo foi realizado, mostrando as características principais desse contexto, incluindo os sujeitos de pesquisa. Por fim, fazemos o delineamento da pesquisa, explicitando as escolhas metodológicas e o tratamento aos dados coletados.

Já na seção intitulada “Educar para e nas relações étnico- raciais: com a palavra as crianças”, apresentamos os dados da pesquisa e a análise que conduz aos resultados. A seção está dividida em três subseções, desenvolvidas com base nas categorias de análise, a saber: prática pedagógica; representatividade; e percepção da identidade racial. Nela, evidenciamos as vozes das crianças, que nos convidam a conhecer as experiências vivenciadas por elas no contexto da Educação Infantil e a entender como contribuem para a educação antirracista.

Na seção "Produto educacional - 'Não tem cor de pele aqui?' Narrativas infantis sobre raça na Educação Infantil", apresentamos o produto final, concernente ao resultado do presente trabalho, descrevendo como será desenvolvido. Mais especificamente, exploram-se os elementos que, com base nos dados, serão utilizados na criação de um *e-book*. O produto terá como objetivo fomentar o diálogo acerca da temática das relações raciais de maneira que incentive os(as) profissionais que atuam nas creches e pré-escolas a ponderar sobre a necessidade premente de identificar e combater o racismo, o preconceito e a discriminação no ambiente escolar, visando à construção de uma educação antirracista. As mini-histórias contidas no *e-book* destacarão as narrativas infantis, abrindo as discussões acerca da temática proposta.

Na última seção, cujo título é “Caminhos para uma educação antirracista: considerações finais”, realizamos uma síntese dos principais tópicos abordados ao longo do trabalho, acompanhada de reflexões em relação aos dados, ao objetivo da pesquisa e à hipótese inicial, destacando observações relativas aos resultados encontrados.

Por fim, convidamos o leitor e a leitora a se envolverem nesse movimento de escuta e diálogo, com especial atenção voltada para todas as crianças. Nessa

interação, sugerimos a todos e todas que realizem uma leitura crítica do mundo — de seu mundo — e intentamos que, ao término desse processo, possamos contribuir com e para uma educação antirracista.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL E RACISMO: O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL

Nesta seção, abordamos os problemas gerados pela crença equivocada de que o racismo não existe no Brasil, especialmente na Educação Infantil. Ademais, apresentamos um panorama dos principais marcos legais relacionados à promoção da educação antirracista e discutimos a importância da Educação Infantil em assumir um compromisso com a construção de uma educação antirracista.

Ao discutirmos o racismo em qualquer contexto, incluindo o segmento em tela, é essencial questionar o mito da suposta democracia racial no Brasil e examinar as raízes históricas desse discurso que, muitas vezes, é usado para encobrir as desigualdades políticas, econômicas e sociais que afetam pessoas negras. Além disso, é importante compreender que a luta contra o racismo e a promoção da igualdade de direitos para todos e todas consistem em um processo contínuo que exige uma reflexão crítica sobre a nossa história e os valores que guiam a nossa sociedade. A Educação Infantil pode desempenhar um papel fundamental nesse processo, ao proporcionar experiências de convivência e aprendizagem que valorizem a diversidade étnica e cultural e a luta contra o preconceito e a discriminação.

2.1 “Educação Infantil não tem racismo!” Tem?

No processo de escolha da pré-escola em que seria realizada a pesquisa, deparamo-nos com algumas dificuldades; uma delas foi a autorização das instituições para sua realização. A justificativa para a recusa era a de que na “Educação Infantil não tem racismo”. A afirmação de gestoras e docentes nos remete a duas questões: a presença do mito da democracia racial; e uma concepção de criança universal e homogênea, como nos revela a investigação de Bonfante (2023):

No que diz respeito à Educação Infantil, o mito da democracia racial dá abertura para a concepção das crianças como universais: “são todas seres humanos”, “todas são crianças”. Nesse sentido, dentro de sua ingenuidade, não caberiam ações de preconceito e discriminação, caracterizando-as como “uniformes e homogêneas” (Faria; Finco, 2011, p.61) e desconsiderando a compreensão cultural e social das crianças e infâncias (Bonfante, 2023, p. 60).

Intrigadas por tais questões e reconhecendo as contraditórias discussões sobre o tema no interior das instituições de Educação Infantil, procuramos compreender melhor este fenômeno complexo e danoso: o racismo.

O ato de adentrar essa discussão, segundo Munanga (1990), reflete dois aspectos fundamentais: um primeiro, que se relaciona ao conceito de raça considerado pela biologia; e um segundo, de caráter ideológico, que se apropria da definição biológica para validar relações de dominação entre os grupos sociais afirmando a superioridade do homem branco em relação a outras pessoas.

A tentativa de definir e classificar raças, um empreendimento que se estendeu por várias áreas do conhecimento, incluindo a biologia, e transportou conceitos da zoologia e da botânica ao longo dos séculos desempenhou um papel fundamental na construção do racismo contemporâneo. Este último, fundamentado em supostas bases científicas, com influências de ideologias políticas, sociais e históricas, levou à hierarquização das raças entre os seres humanos. Nessa lógica:

Existe o conceito biológico de raça, que é este criado e sustentado secularmente pelo racismo científico, mas que caiu há duas décadas com as recentes descobertas genéticas, porém o racismo científico cria o conceito social de raça. Esse existe e é muito forte (Pinheiro, 2023, p.43).

Para Munanga (2004), somente a classificação dos grupos humanos em função de suas características físicas não teria gerado o problema maior em que a sociedade atualmente se encontra. A grande questão gerada por essa classificação é que, além de diferenciarem as raças pelos atributos físicos, incorporaram-se, a essa ideia, qualidades morais, intelectuais e culturais. Dessa forma, classificar uma raça em detrimento de outra gerou uma hierarquização, entre superior e inferior, que passou a sustentar o racismo por meio da “[...] relação intrínseca entre o corpo, os traços físicos, a cor da pele e as qualidades intelectuais, culturais, morais e estéticas” (Munanga, 2010, p. 188).

Muito embora o conceito criado sobre raça biologicamente não exista, ele persiste nas categorias mentais como raças fictícias, presentes nas representações e no imaginário social (Munanga, 2004). Complementando e reafirmando essa ideia, Almeida (2018, p. 24) assim se manifesta:

Ainda que hoje seja quase um lugar comum a afirmação de que a antropologia surgida no início do século XX e a biologia - especialmente a partir do sequenciamento do genoma - tenham a muito demonstrado que não existem diferenças biológicas ou culturais que justifiquem um tratamento

discriminatório entre seres humanos, o fato é que a noção de raça ainda é um fator político importante, utilizado para naturalizar desigualdades, justificar a segregação e o genocídio de grupos sociologicamente considerados minoritários.

Portanto, o conceito de raça é carregado de ideologia. Dito de outro modo, é uma construção arquitetada para dominar e excluir; por isso, o racismo é geralmente abordado a partir da raça. Nesse sentido, como explica Munanga (1990, p. 52):

É o racista que cria a raça no sentido sociológico do termo, pois ignora a definição dada pelos cientistas. A raça que está na boca e na sua cabeça, a raça dele ou dos outros é um grupo social que pode ser identificado pelos traços culturais, linguísticos, religiosos... mas nunca exclusivamente pelos traços físicos. Visto desse ângulo, o racismo seria essa atitude que consiste em considerar as características intelectuais ou morais de um dado grupo humano como consequências diretas de suas características físicas ou biológicas.

Compreender o que o conceito de raça estabelecido nesses moldes representa para as discriminações e preconceitos sofridos pela população negra é imprescindível no entendimento das relações de poder estabelecidas ao longo da história da nossa sociedade, na qual deixou marcas dos processos de colonização e escravidão, situando a população negra em condição de inferioridade. Assim, “[...] sabemos que no sentido biológico só existe a raça humana, porém para combater o racismo continua sendo necessário usar o conceito de raça ressignificada, como forma de politizar a identidade negra desvalorizada” (Dias *et al.*, 2021, p, 302).

Ao mesmo tempo que o termo raça foi definido como o divisor de águas para a discriminação, o conceito de raça é, para a população negra, marca de resistência, luta, reconhecimento e (re)afirmação de sua identidade em meio a tentativas de aniquilamento, diante da imposição do branqueamento instituído pela população europeia e branca, sob a forma do assimilacionismo cultural e miscigenação. Essas ideologias eram pregadas a favor de uma suposta democracia racial, que, no entanto, mascarava o plano de negar à população negra seu lugar na sociedade, bem como o próprio direito de se afirmar negro(a), imputando-lhes o destino de negar a si mesmos(as), provocado por uma relação de desprezo e medo do diferente. Nesse sentido, tomamos as palavras de Gomes (2001, p. 89) para afirmar que:

[...] ser negro, no Brasil, possui uma complexidade maior e não se restringe a um dado biológico. É uma postura política. É declarar explicitamente o vínculo com uma cultura ancestral, com a origem africana recriada e ressignificada em nosso país. No Brasil, ser negro é tornar-se negro. O conhecimento dessas questões pode nos ajudar a superar o medo e/ou

desprezo das diferenças raciais ainda presentes na escola e na sociedade. Entender essa complexidade é uma tarefa dos/as profissionais da educação. É uma tarefa de uma escola que se quer cidadã e, por isso, não pode deixar de incluir a questão racial no seu currículo e na sua prática.

Apesar de estarmos no século XXI, ainda vivemos em uma sociedade em que o racismo persiste nos imaginários sociais que olham para as diferenças com estranhamento e buscam apagá-las e silenciá-las, ideologicamente e politicamente falando. É nesse sentido que, a fim de elucidar como esses processos se difundem no contexto educacional e como esses mesmos processos podem ser discutidos e debatidos com todas as crianças, trazemos a discussão acerca da importância de se pensar de que maneira o racismo permeia os espaços da Educação Infantil.

2.1.1 No caminho da negação: a postura adultocêntrica

“Não existe racismo na Educação Infantil”. Essa negativa nos faz adentrar a análise crítica desse espaço educativo e dos(as) sujeitos(as) envolvidos(as) no processo educacional, sobretudo os principais atores desse cenário educativo, ou seja, as crianças. O ato de assumir uma postura de negação da existência do racismo nas creches e pré-escolas pode estar pautado, como já dito, em alguns fatores, entre eles, no mito de uma suposta democracia racial segundo a qual todos e todas são iguais, e, portanto, não existem tratamentos diferentes entre as crianças no segmento em foco. Outro fator pode estar ligado à crença de que a criança pequena é um sujeito imaturo, um vir a ser, aquele que está sendo preparado para algo, como explica Rosemberg (1976, p. 17-18 *apud* Santiago, 2015, p. 34):

A Ciência Ocidental apresenta uma postura adultocêntrica, em que aquele que é considerado o mais forte em sociedades competitivas olha para a infância como se procurasse um outro adulto, o adulto que a criança será. A biologização e naturalização da criança e do bebê, com os padrões adultos e de maturidade permeando a compreensão do desenvolvimento, retiram da infância a sua historicidade e seu potencial transformador.

Embora a denúncia de Rosemberg tenha sido feita há mais de 45 anos, essa visão do(a) adulto(a) sobre a criança, que não a reconhece como um sujeito social atuante, mas que desqualifica suas potencialidades e capacidades — por exemplo, a de construir hipóteses sobre si, sobre o(a) outro(a) e sobre o mundo, situando-a como incapaz de perceber as diferenças —, ainda se faz presente em nossa sociedade.

Logo, nega-se a sua participação ativa nesse momento de sua vida, pois ela estaria alheia às construções sociais.

Em contrapartida, contestamos essa visão, considerando as crianças como parte de um mundo de relações. Em outras palavras, o mundo em que vivem atua sobre elas e, do mesmo modo, elas atuam sobre o mundo social construindo ideias a partir das experiências vivenciadas. Nessas interações, as questões raciais — que, portanto, também atravessam as infâncias — vão se constituindo como parte desse construto de significados importantes para a sua formação humana. Nesse processo, nas interações que fazem com seus pares, seja criança/criança e criança/adulto(a), elas aprendem sobre si e sobre o(a) outro(a) que está a sua volta, partilhando conhecimentos socialmente aprendidos e apreendidos.

Curiosas, as crianças são exímias pesquisadoras e, por conseguinte, questionadoras sobre todo tipo de conflito que possa surgir, como: Quem sou eu? Quem é ele ou ela? Por que isso ou aquilo é desse jeito? Por que meu amigo(a) tem essa cor?, entre tantas outras perguntas que surgem no caminho de suas explorações e descobertas. Por essa razão, é necessário estar disponível para escutar o que elas estão procurando conhecer e dar importância a seus questionamentos, pois, como bem lembra Kohan (2020, p. 91):

As crianças costumam ser baixinhas e é muito tentador olhar para elas de cima para baixo. A questão que importa, claro, não é apenas física, mas também cognitiva, epistemológica, ética, política: muitos adultos pensam que por virem de pessoas de tamanho menor, as perguntas das crianças seriam expressão de sua fragilidade, epistemológica (não sabem) e/ou ético/político (não podem) e, assim, colocam-nas num lugar de incapacidade, desimportância ou até incontinência...poderíamos ampliar os objetivos os adjetivos e, com eles, as dimensões em que se manifesta esse olhar de cima para baixo em relação às perguntas das crianças.

Fugir a essa postura “adultocêntrica” nos coloca, na visão de Kramer (2009, p. 16), a “[...] olhar o mundo a partir do ponto de vista da criança”, e isso “[...] pode revelar contradições e uma outra maneira de ver a realidade”. De acordo com a autora, enxergar as coisas de outra maneira nos permite, nesse olhar crítico e sensível das crianças, aprender com elas e suas inquietações, identificando que não só falam de seu mundo sob a ótica infantil, mas também do mundo adulto e da sociedade de que participam.

Para Rinaldi (2022), as crianças estão constantemente fazendo perguntas, dentro ou fora da escola, e as fazem na busca pelo significado das coisas. Ainda

segundo a autora, essa busca é uma tarefa difícil para as crianças, haja vista a ampla esfera de relações sociais das quais participam: “[...] é uma empreitada que implica a realização de conexões e a atribuição de significados a eventos e fragmentos que são reunidos em inúmeras e variadas experiências” (Rinaldi, 2022, p. 122).

Ativas com e no mundo, elas são capazes de aprender a cada momento descobrindo e desvelando o mundo à sua volta. “Isso quer dizer que as crianças participam da construção de seu conhecimento como sujeitos ativos” (Kramer, 1993, p. 20). Para Marta Regina Paulo da Silva (2021a), por meio de suas múltiplas linguagens, meninos e meninas leem e comunicam o mundo desde que nascem. Nesse sentido, Kramer (2007) assevera que é necessário levar em conta o contexto e as condições concretas em que as crianças estão inseridas e, a partir daí, considerar os valores e princípios éticos que queremos transmitir na ação educativa.

Dessa maneira, é importante que o(a) educador(a) esteja atento(a) ao que as crianças na Educação Infantil mostram sobre o mundo que estão desvelando, e só é possível identificar essa percepção se as relações estabelecidas com elas no contexto escolar forem mais dialógicas, permitindo-lhes expor aquilo que sentem e pensam acerca das mais diferentes situações vivenciadas. Esse encontro dialógico, como elucida Silva (2021b, p. 373), só é possível se, de fato, acreditarmos na capacidade da criança de ler e dizer o mundo, e no diálogo como “[...] força propulsora de um pensar crítico, que ao problematizar a realidade objetiva transformá-la”. Tal compreensão remete à necessidade de escutá-las. Ainda conforme a autora, isso “[...] solicita silêncio por parte do educador e da educadora, o que não significa omissão ou abandono, mas um profundo respeito à capacidade e às formas pelas quais as crianças pensam e agem no mundo”.

Entendidas a partir dessa perspectiva, as crianças são sujeitos sociais, culturais e históricos que atuam sobre a realidade gerando significados e interpretações, bem como interferindo no meio social em que vivem. Assim, “[...] são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas” (Corsaro, 2011, p. 15). Respaldo-se nessa compreensão, a criança, conforme assevera Clarice Cohn (2005, p. 28), “[...] onde quer que esteja, ela interage ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações”. Ativa e atuante, a criança desempenha um papel dinâmico nas relações sociais de que participam, “não

sendo, portanto, passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais”. Assim, reconhecer essa condição “[...] é assumir que ela não é um ‘adulto em miniatura’: ou alguém que treina para a vida adulta” (Cohn, 2005, p. 27-28).

Em vista disso, pensar nas crianças como atores sociais requer que desmistifiquemos crenças sobre as potencialidades infantis e passemos a entendê-las como crianças potentes, habilidosas, imaginativas, curiosas e criativas, que agem no mundo e o transformam na medida em que o vão descobrindo. Para pensar nesse ator social, é preciso, antes de tudo, identificar suas diversas maneiras de se expressar e se manifestar nas interações com seus pares, entre criança/criança ou entre criança/adulto(a), analisando as experiências por elas vividas e as possibilidades que surgem dessas experimentações.

Essa procura pela vida e pelo eu nasce com a criança, e é por isso que falamos de uma criança competente e forte, engajada nessa busca em direção à vida, em direção aos outros, em direção às relações entre o eu e a vida. Uma criança, portanto, que não é mais considerada frágil, sofredora, incapaz; uma criança que nos pede que olhemos para ela com olhos diferentes, de modo a fortalecer o seu direito de aprender e saber, de encontrar o sentido da vida e da própria vida, sozinha e com os outros (Rinaldi, 2022, p. 204).

Compreender as crianças e as infâncias presentes nos espaços da Educação Infantil é o primeiro passo para desconstruir o mito da ausência de preconceito racial nas creches e pré-escolas, pois entendemos e partilhamos a ideia da criança que não é apenas produzida por determinada cultura, mas que também produz cultura (Cohn, 2005; Corsaro, 2009; Kramer, 2007). Uma vez participantes ativas desse mundo e sujeitas a variadas experiências no âmbito familiar, escolar e em outros lugares sociais frequentados, elas podem reproduzir e ressignificar informações do mundo adulto. Conseqüentemente, são capazes de compreender situações em que são tratadas de maneira diferente em comparação a outras crianças. Esse fato é constatado por Santiago (2014, p. 49) e relatado em sua pesquisa: “[...] os choros, as rebeldias e as brigas expressavam como as crianças negras percebiam o racismo presente nas posturas pedagógicas adotadas”.

Bento (2012), ao realizar uma revisão bibliográfica de estudos sobre a identidade racial, constatou que crianças entre 3 a 5 anos prestam muita atenção no que é valorizado ou desvalorizado na sociedade. São capazes de perceber quais fenótipos são mais apreciados e quais não são bem aceitos, o que as leva a reconhecer e interpretar as diferenças raciais, e até mesmo hierarquizar-las. No caso

das crianças negras, elas compreendem que não recebem a mesma atenção, notam a falta de representatividade de seu pertencimento étnico-racial, como também podem reproduzir os comportamentos e atitudes de outras pessoas com as quais convivem.

Nos caminhos da socialização, em suas relações interpessoais, participam e se entregam na busca, em um processo dinâmico e mesmo difícil, de atribuição de sentidos e significados às coisas e ao mundo. Corsaro apresentou uma abordagem de socialização na infância, designada como “reprodução interpretativa” (Corsaro 2009). O autor elucida as maneiras de as crianças atuarem no mundo e na sociedade à qual pertencem, indicando que elas se apropriam de informações do mundo adulto a fim de produzirem suas próprias e exclusivas culturas. De maneira criativa e coletiva, não apenas internalizam e reproduzem a cultura do meio do qual fazem parte, mas também colaboram para a produção e mudança cultural. Dessa maneira, produzem cultura e são igualmente afetadas pelas culturas nas quais estão inseridas.

Um aspecto importante é que as culturas infantis não são independentes das culturas adultas, das relações de poder, das opressões e desigualdade presentes na sociedade, nesse sentido, elementos como o racismo, opressão de classe, homofobia, machismo, também podem estar presentes nas inúmeras relações produzidas pelas crianças (Santiago, 2014, p. 12).

Partindo dessa premissa, não podemos desprezar o conhecimento produzido pelas crianças e, ainda que compreendamos que não são meras reproduzoras de atitudes e comportamentos, elas podem reproduzir comportamentos e atitudes do(a) adulto(a), socialmente construídas. Dessa forma, vivendo em uma sociedade onde o preconceito, a discriminação e o racismo estão presentes, as crianças, como tal, são afetadas.

Em sua pesquisa, realizada com crianças na faixa etária entre 4 a 6 anos, Cavalleiro (1998) observou que crianças negras já apresentavam uma identidade negativa em relação ao pertencimento étnico. Em contrapartida, as crianças brancas demonstraram sentimento de superioridade baseando-se na cor da pele para ofender e xingar as crianças negras. Outras pesquisas (Galvão, 2018; Santiago, 2014; Amaral, 2013; Trinidad, 2011), que servem como aporte teórico para o presente estudo, evidenciaram que fatores como a experiência da branquitude, a negação e o silenciamento contribuem para propagar os preconceitos contra as crianças negras e a manter os privilégios das crianças brancas.

Nesse contexto de disputa, podemos dizer que há um dualismo de raças, pois existe o(a) opressor(a), detentor(a) de um sentimento de superioridade, alicerçado no que pode ser considerado como o aspecto mais fútil e incoerente: a cor da pele, um atributo físico que marca a diferença entre uma mesma raça, a humana.

Essa dissimilitude justifica a supremacia hierárquica de uma raça sobre a outra. Ser de outra cor de pele que não seja a branca é percebido como algo desajustado, que ocasiona estranhamentos, por fugir ao padrão esteticamente aceito, isto é, o branco (europeu). Essas são as marcas deixadas de uma sociedade historicamente hostil. Visto que tais sequelas perduram ao longo dos tempos e nos espaços, é preciso ter consciência disso. É pensando nas cicatrizes deixadas em nossa sociedade que Ribeiro (2019, p. 37) atenta para o fato de que “[...] é impossível não ser racista tendo sido criado numa sociedade racista”. Sendo assim, as crianças, que também são produzidas na cultura em que se inserem (Kramer, 2007), estão sujeitas a todos os prejuízos de uma sociedade preconceituosa e discriminadora, e passam a reproduzir atitudes racistas tal como veem outras pessoas fazendo, seja na escola, na família e em outros lugares que socializem ideias e opiniões racistas.

No contexto da Educação Infantil, os(as) professores(as) devem estar atentos(as) às crianças, ao que estão dizendo sobre as questões raciais e, ao mesmo tempo, às suas próprias atitudes e comportamentos nas interações que fazem com as crianças, pois, como bem sinaliza Lopes (2005, p. 186):

As pessoas não herdam, geneticamente, idéias de racismo, sentimentos de preconceito e modos de exercitar a discriminação, antes os desenvolvem com seus pares, na família, no trabalho, no grupo religioso, na escola. Da mesma forma, podem aprender a ser ou tornar-se preconceituosos e discriminadores em relação a povos e nações.

Deste modo, é uma premissa da luta e do combate ao preconceito e à discriminação questionar que mundo está sendo interiorizado pelas crianças. Ademais, é preciso assumir que o racismo, como estrutura presente na sociedade da qual as crianças fazem parte, se encontra nas instituições escolares e nos espaços da Educação Infantil.

2.1.2 Desvelando o racismo na Educação Infantil

Assumir que o racismo existe é se deparar com outro fator: a existência de uma suposta democracia racial, cujas raízes estão fincadas em meados do século XIX e nas primeiras décadas do século XX. Essa visão foi disseminada no Brasil por Gilberto Freyre², para quem a miscigenação construía uma ideia de inclusão racial, segundo a qual no Brasil “não há racismo”. As peculiaridades desse sistema de opressão, altamente nocivo, representam a maneira encontrada para cultivar uma imagem fraternal entre brancos(as) e negros(as) no Brasil, distinguindo-o da realidade de outros países, como os Estados Unidos.

Em nosso país, a escravidão se legitimou com base em um ideário falso que mascarou uma nefasta ideologia que escravizava pessoas negras plantando justificativas para seu servilismo aos(às) brancos(as). Algumas dessas alegações se sustentavam em teorias biologizantes que colocavam pessoas negras em condição de inferioridade, transformando o que é diferença em desigualdade, a fim de assegurar privilégios.

Além disso, a miscigenação provocada entre negros(as) e brancos(as) buscava ostentar a ideia de harmonia entre as raças. Nas palavras de Nascimento (1978, p. 41-42), o termo “democracia racial”

[...] supostamente refletiria determinada relação concreta na dinâmica da sociedade brasileira: que pretos e brancos convivem harmoniosamente, desfrutando iguais oportunidades de existência, sem nenhuma interferência, nesse jogo de paridade social, das respectivas origens raciais ou étnicas. A existência dessa pretendida igualdade racial constitui mesmo, nas palavras do professor Thales de Azevedo, "o maior motivo de orgulho nacional", [...] "a mais sensível nota do ideário moral no Brasil, cultivada com insistência e com intransigência." Na mesma direção laudatória, o *Jornal do Brasil*, do Rio de Janeiro, afirma: a maior contribuição que nós temos dado ao mundo é precisamente esta da nossa "Democracia Racial".

O discurso que promovia a miscigenação a uma relação harmoniosa entre raças trouxe à tona a vontade de um ideal de branqueamento de toda a população brasileira. Para Gomes (2001), os discursos sobre miscigenação e democracia racial podem parecer sedutores — e assim o pretendem —, pois tendem a querer encobrir

² Gilberto Freyre (1900-1987) foi um sociólogo, antropólogo e escritor brasileiro, autor de obras como “Casa-Grande e Senzala” e “Sobrados e Mucambos”, que tratam das relações raciais e sociais no Brasil colonial e pós-colonial.

as desigualdades sociais entre negros(as) e brancos(as) na formação da sociedade brasileira, valendo-se das relações raciais harmoniosas como sinônimo de igualdade entre essas duas raças.

A miscigenação nada mais era que um controle sobre o aumento da população negra no país, apoiada por ideais arianos e uma política de embranquecimento. Em outras palavras, a mistura entre raças visava ao extermínio da população negra. De acordo com Nascimento (1978), o branqueamento da raça foi uma estratégia de genocídio da população negra, baseada em uma política de imigração de europeus para o Brasil. Esse afluxo foi estimulado e impulsionado por ideais racistas, arianos, segundo os quais, ao trazer imigrantes europeus, seria possível “cruzar” essas raças e, com o tempo, fortalecer a intitulada raça “pura” branca e europeia.

Pensar criticamente sobre o conceito de democracia racial difundido em nossa sociedade é premissa na compreensão de como falsas ideologias podem provocar o escamoteamento da identidade de grande parcela da população brasileira. É preciso atentar-se para sua complexidade e singularidade, “[...] pois ele se afirma por meio da sua própria negação. Ele é negado de forma veemente, mas mantém-se presente no sistema de valores que regem o comportamento da nossa sociedade” (Gomes, 2001, p. 92). Em um país que defendeu o branqueamento de sua população, o ato de definir cor e raça passa por um território de disputas, em que a pigmentação da pele e os tipos de cabelo se transformam em elementos de discriminação.

Na sabedoria popular, existe um provérbio famoso, segundo o qual “quem cala consente”. Diante da dificuldade em assumir a existência do racismo, o silêncio e a negação se constituem maneiras de manter o mito de uma “democracia racial”. Ao silenciar e negar a existência do racismo, do preconceito e da discriminação racial na escola, tais atitudes contribuem para legitimar e reforçar novas ocorrências tanto no espaço escolar quanto fora dele. Sustentar o mito de uma “democracia racial” é fortalecer cada vez mais as desigualdades, encobrendo e ocultando práticas racistas.

Um olhar atento sobre a realidade do povo brasileiro mostra uma sociedade multirracial e pluri-étnica que faz de conta que o racismo, o preconceito e a discriminação não existem. No entanto, afloram a todo momento, ora de modo velado, ora escancarado, e estão presentes na vida diária (Lopes, 2005, p.184).

No âmbito escolar, a manifestação do silêncio e da negação se configuram de diferentes maneiras. Elas podem estar nos currículos embranquecidos, nas falas e

atitudes dos(as) adultos(as) em relação às crianças e das crianças com seus pares, na ausência do trabalho sobre as relações étnico-raciais, nas imagens negativas e estigmatizantes de pessoas negras, na ausência de imagens que reforcem a autoestima das crianças negras e na falta de representatividade das crianças negras nas paredes da escola, nos brinquedos, na literatura infantil.

Nesse sentido, observamos que o racismo e sua manutenção se mostram de diferentes maneiras. Por conseguinte, refletir sobre a sua persistência na sociedade contemporânea e nos espaços da Educação Infantil — mesmo após anos da promulgação da lei 10.639/2003, que instituiu o ensino obrigatório da história e cultura afro-brasileira-brasileira — torna-se crucial. Nesse contexto, a análise comparativa das pesquisas de Cavalleiro (1998) e Pereira (2019) — realizadas com mais de duas décadas de intervalo — suscita questionamentos pertinentes acerca dos resultados alcançados e revela uma preocupante estagnação dos avanços na educação e na conscientização étnico-racial.

Cavalleiro (2003) verificou a perniciosa relação entre o silêncio que permeia os conflitos étnicos e a manutenção do preconceito e da discriminação no ambiente escolar. Em suas palavras: “De modo silencioso ocorrem situações, no espaço escolar, que podem influenciar a socialização das crianças, mostrando-lhes diferentes lugares para pessoas brancas e negras” (Cavalleiro, 2003, p. 98).

Já a pesquisa de Pereira (2019) identificou uma preocupante lacuna na efetivação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 no ambiente educacional ao constatar a inexistência da temática da cultura africana, afro-brasileira e indígena no acervo da unidade. Essa inexistência foi sustentada por três aspectos: a ausência de livros, a falta de imagens representando a diversidade étnico-racial nas paredes da instituição e a precária formação continuada sobre o tema no âmbito da Educação Infantil. Tal falta ficou evidente no trabalho não realizado com a educação para as relações étnico-raciais (ERER) ou então no trabalho de forma isolada, “[...] muitas vezes à mercê da iniciativa de uma ou outra pedagoga que atua nessa etapa de ensino” (Pereira, 2019, p. 145). Os achados da autora revelam que, apesar da existência de uma política curricular para a educação da ERER, ela não foi implementada de maneira efetiva no contexto escolar.

Embora tenhamos avanços significativos do ponto de vista da legislação brasileira, bem como na referente à Educação Infantil, a análise comparativa entre as pesquisas de Cavalleiro (2003) e Pereira (2019) lança luz sobre a persistência do

racismo na educação brasileira, ressaltando a necessidade de esforços contínuos para uma efetiva implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e para uma abordagem abrangente da EREER, visando a uma sociedade mais justa e igualitária. Essas constatações também foram observadas nos estudos de Santiago (2014), Bonfante (2023), Veiga (2023), entre outros.

Por essa razão, não é possível afirmar: “Educação infantil não tem racismo!”. É preciso confrontar essa ideia, questioná-la. O racismo existe sim e, como bem assevera Ribeiro (2019, p. 21-22): “A palavra não pode ser um tabu, pois o racismo está em nós e nas pessoas que amamos – mais grave é não reconhecer e não combater a opressão”.

Diante de tal afirmação, o racismo se coloca como um problema, que se infiltra nas instituições e deve ser questionado, criticado e combatido sempre. Presente no cotidiano da Educação Infantil, viola direitos das crianças negras e não lhes garante o verdadeiro acesso a uma educação de qualidade, tampouco a igualdade de direitos na sociedade de que partilham. O racismo deixa marcas sentidas tanto pelas crianças negras quanto pelas não negras, uma vez que, ao se constituírem e naturalizarem dentro das instituições, essas marcas, de um lado, vão proliferando atitudes preconceituosas e discriminatórias e, de outro, produzem a baixa autoestima, a negação do pertencimento racial, entre tantas outras coisas. Por isso, uma educação que não questiona o racismo simplesmente se torna uma educação que não é capaz de confrontar a normalidade posta e mantém um ciclo vicioso que não tem um fim.

2.2 A Educação Infantil: marcos legais para a construção de uma educação antirracista

George Floyd³ nos EUA e Miguel Otávio Santana da Silva⁴ no Brasil. Eles nunca se viram, não se conheceram, mas suas histórias tiveram o mesmo fim. “Eu

³ George Floyd (1973-2020) foi um afro-americano cuja morte, em 25 de maio de 2020, em Minneapolis, Minnesota, desencadeou protestos em todo o mundo e reacendeu o debate sobre a brutalidade policial e o racismo sistêmico nos Estados Unidos. Floyd foi sufocado por um policial, Derek Chauvin, que se ajoelhou em seu pescoço por mais de nove minutos durante uma prisão, apesar dos apelos de Floyd de que não conseguia respirar. O caso levou a acusações de homicídio contra Chauvin e mobilizou um movimento global em busca de justiça.

⁴ Miguel Otavio Santana da Silva (2015-2020) foi um brasileiro de 5 anos que faleceu em 2020 após uma queda fatal de um edifício no Recife, Pernambuco. A criança caiu do nono andar de um prédio de luxo, enquanto estava sob os cuidados da patroa de sua mãe, que trabalhava como empregada doméstica. Seu trágico caso provocou discussões sobre a desigualdade social, o racismo e os direitos trabalhistas no Brasil.

não consigo respirar” — essa foi a última frase dita por Floyd, de 46 anos, minutos antes de ser sufocado até a morte por um policial branco em maio de 2020 nos Estados Unidos. No Brasil, Miguel Silva, de 5 anos, negligenciado e deixado sozinho pela patroa de sua mãe, caiu do 9º andar de um prédio luxuoso, o que o levou a morte, em junho de 2020. Diante de tais episódios, é possível questionar o que as mortes de ambos têm em comum. Apesar de morarem em países distantes e de serem homem adulto e menino distintamente, George e Miguel são negros. De posse dessa informação, mais uma vez, pode-se questionar, afinal, de que importa a cor de suas peles. Poderia significar apenas uma característica, porém esse atributo físico carrega consigo um marcador de desigualdades que, apesar da distância entre ambos, os fizeram vítimas de um fenômeno chamado racismo. De maneira escancarada, como a violência sofrida por Floyd, ou velada, como a sofrida por Miguel, o racismo se manifesta de diferentes maneiras em nossa sociedade globalizada até mesmo nos preconceitos e discriminações, um fenômeno racial sem fronteiras que define até o direito de quem merece ou não viver.

Desde o “fim da escravidão”, o Brasil buscou argumentos pautados em uma ideologia falsa de que aqui “todo mundo é simplesmente brasileiro”, proibindo-se até o uso do termo raça (Nascimento, 1977, p. 79). Entretanto, se somos todos(as) de uma única raça — a humana —, é lícito perguntar por que diferenciá-la. Enquanto estrutura, o racismo se constituiu no país em um cenário de supostas igualdades que, durante muito tempo, arquitetou procurando calar aqueles(as) que tiveram seus direitos de cidadãos/cidadãs negados.

Mascarar uma democracia racial fazia-nos ser um país que, diferentemente dos Estados Unidos, não mantinha uma relação conflituosa entre raças branca e negra. O dramaturgo Nelson Rodrigues nos dá indícios de como foram estabelecidas as relações raciais “harmoniosas”: “Não caçamos prêtos, no meio da rua, a pauladas, como nos Estados Unidos. Mas fazemos o que talvez seja pior: nós o tratamos com uma cordialidade que é o disfarce pusilânime de um desprezo que fermenta em nós, dia e noite” (Rodrigues *apud* Nascimento, 1978, p. 77).

Passadas mais de quatro décadas dessa declaração, diante do acontecido com George e Miguel, é possível questionar se ainda existem semelhanças ou se seria apenas uma “ironia” do destino. Compreender tais violências — e aqui não importam o sexo, a idade, o lugar, mas a cor da pele — nos remete problematizar a primeira forma de organizar as relações entre negros(as) e brancos(as), definidas por

meio da escravidão. Esta última deixou marcas que, até os dias atuais, são sentidas pela população negra sob a forma de preconceito e discriminação, subprodutos do racismo. E, nesse caso, não importa se ele é velado ou declarado, silenciado ou propagado, uma vez que segue fazendo vítimas até hoje.

No Brasil, compreender o peso das relações construídas entre negros(as) e brancos(as) em mais de 300 anos de escravidão, bem como os interesses econômicos e políticos de querer camuflar as relações conflituosas e de desigualdade vividas pela população brasileira é imprescindível para que possamos instaurar efetivamente políticas públicas que garantam direitos igualitários. Antes de mais nada, é preciso conhecer o passado para poder entender que vivemos os desdobramentos e as consequências desse processo de colonização, forjado pelo imperialismo europeu, como pontua Ribeiro (2019, p. 11-12):

No Brasil, há a ideia de que a escravidão aqui foi mais branda do que em outros lugares, o que nos impede de entender como o sistema escravocrata ainda impacta a forma como a sociedade se organiza. É necessário reconhecer as violências ocorridas durante o período escravista.

Desconstruir as inverdades propagadas pela sociedade ocidental europeia e reconhecer tais violências é fundamental para interpretar como foram estruturadas as relações raciais no país. Ademais, oferece-nos subsídios para entender o cenário atual e as constantes lutas dos movimentos negros em prol de reivindicações por reparação e equiparação de direitos.

Movimentos de pessoas negras há anos debatem o racismo como estrutura fundamental das relações sociais, criando desigualdades e abismos. O racismo é, portanto, um sistema de opressão que nega direitos, e não um simples ato da vontade de um indivíduo. Reconhecer o caráter estrutural do racismo pode ser paralisante. Afinal, como enfrentar um monstro tão grande? No entanto, não devemos nos intimidar. A prática antirracista é urgente e se dá nas atitudes mais cotidianas (Ribeiro, 2019, p. 12-13).

Sem temer esse desafio, uma educação que se quer antirracista deve reconhecer como o racismo se estrutura na sociedade. Nesses moldes, o racismo enquanto estrutura, transcende o ato individual e está infiltrado nas relações sociais, econômicas e políticas. Abrange, portanto, uma coletividade e faz parte de instituições como as escolas. Para Almeida (2018), esse tipo de racismo que não tem um caráter de anormalidade; funciona atuando em uma dinâmica que confere, ainda que de forma indireta, desvantagens e privilégios a partir da raça. Assim, por meio de um grupo dominante, criam-se grupos raciais hegemônicos que se “[...] utilizam de mecanismos

institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos” (Almeida, 2018, P. 30). Reconhecer esse fato requer um olhar mais atento, pois, ao contrário do racismo individual, que parte de um(a) sujeito(a) contra o(a) outro(a) por meio de uma violência direta, o racismo estrutural não se resume a comportamentos individualistas, mas está entranhado na maneira como a sociedade se organiza, no funcionamento “normal” da vida cotidiana.

Nessa lógica estruturante da nossa sociedade, é natural observarmos sem questionar, por exemplo, a ausência de pessoas negras em determinados lugares e a ocupação de posições de privilégios por pessoas na maioria brancas. Todavia, sabe-se que 56,1% da população brasileira⁵ é negra, considerando-se as autodeclaradas pardas e pretas. Essa discrepância pode passar por despercebida, pois se naturalizou uma sociedade em que, via de regra, norma e padrão estabelecidos são de e para pessoas brancas.

Por sua vez, o racismo institucional pode ser mais sutil que o individual, por ser compreendido consciente ou inconscientemente como algo normal, que está, portanto, naturalizado nas estruturas do funcionamento desses lugares. Dessa maneira, as instituições mantêm e expressam o racismo presente nas estruturas da sociedade. Consequentemente, conforme aponta Almeida (2018, p. 34), “[...] as instituições são racistas porque a sociedade é racista”.

Em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratarem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como “normais” em toda a sociedade. É o que geralmente acontece nos governos, empresas e escolas em que não há espaços ou mecanismos institucionais para tratar de conflitos raciais e de gênero. Nesse caso, as relações do cotidiano no interior das instituições vão reproduzir as práticas sociais corriqueiras, dentre às quais o racismo, na forma de violência explícita ou de microagressões - piadas, silenciamento, isolamento, etc. Enfim, sem nada fazer, toda instituição irá tornar uma correia de transmissão de privilégios e violências racistas e sexistas (Almeida, 2018, p. 35).

Logo, é preciso romper com a lógica estruturante do racismo em nossa sociedade para fortalecer a luta a favor daqueles(as) que tiveram seus direitos violados, seus corpos violentados e suas identidades apagadas. E, ainda que

⁵ O IBGE pesquisa a cor ou raça da população brasileira com base na autodeclaração. De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD Contínua) 2021, 43,0% dos brasileiros se declararam brancos, 47,0% pardos e 9,1% pretos. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>. Acesso em: 02 de mai. 2023.

tardiamente, devemos reverter os danos causados à população negra brasileira. Essa é uma luta que se inicia bem antes do dia 13 de maio de 1888, data em que foi sancionada a abolição da escravatura no Brasil e, desde então, a população negra enfrenta dificuldades de garantir seus direitos enquanto cidadãos e cidadãs brasileiros(as).

Historicamente, pelos caminhos da educação, os movimentos negros foram buscando visibilidade para o desenvolvimento de políticas públicas que atentem para a valorização, o respeito e o reconhecimento da diversidade étnico racial em nosso país. Por meio das veredas, especialmente, da educação não formal, abriram espaço para não deixar que suas culturas originárias fossem extintas pela cultura ocidental e europeia.

Como marco dessa resistência, o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado por Abdias do Nascimento em 1944, é exemplo de articulação entre educação e arte. O TEN pautava-se na ideia de elevar o povo negro, suas tradições e costumes valorizando a cultura afro-brasileira, colocando o(a) negro(a) como protagonista de seus papéis sociais, a fim de provocar a reflexão de sua (re)existência na sociedade. Mantinha ideais na luta contra o preconceito racial e a exclusão e/ou inferiorização dos(as) negros(as) do cenário cultural brasileiro.

Nesse percurso, em 1950, aconteceu o primeiro Congresso do Negro Brasileiro, cuja pauta era formada por assuntos voltados à educação, sobretudo ao acesso da população negra à escola. Por meio da educação, buscava-se a garantia de outros direitos, como melhoria nas condições de trabalho, classe social, além do combate à discriminação e ao preconceito racial. Entre os trabalhos apresentados nesse congresso, Munanga, Abdias do Nascimento e Lélia Gonzalez defenderam tais propostas. Outros eventos se articulavam em prol da educação, conforme apontado por Santiago (2014, p. 96-97):

Ao longo das décadas de 1940 a 1960, os movimentos sociais negros continuaram a se articular pautados pela educação. Segundo dados do Ministério da Educação e da Cultura (Brasil, 2006), destacam-se as atuações do Teatro Experimental do Negro (TEN) e do Comitê Afro-Brasileiro fundado em 1945. Nos anos de 1945-46, foram realizados dois encontros da Convenção do Negro Brasileiro, que propunham ações políticas no sentido de resgatar a memória africana e afro-brasileira, a liberdade de culto das religiões de matriz africana, e a participação do negro como sujeito de sua história.

Do ponto de vista histórico, evidencia-se que a população negra vivia sob duas vertentes: a resistência e a luta. Ambas sinalizavam que, apesar dos desafios e opressões enfrentados ao longo do tempo, os(as) negros(as) não apenas resistiram, mas também lutaram por seus direitos, protestando por ações políticas que transformassem suas condições sociais e econômicas tão desiguais. Na educação, essas lutas refletiram em mudanças. Por exemplo, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 4.024/61), em seu texto, explicitava, no título I, relacionado aos fins da educação, que: “A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” tinha, entre outros objetivos, “a preservação e expansão do patrimônio cultural; e a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça” (Brasil, 1961).

Aos olhos da lei, havia preocupação em garantir os ideais de solidariedade humana, a preservação e expansão do patrimônio cultural e também a condenação ao tratamento desigual, elencando vários aspectos, entre eles, o preconceito de classe e raça. Na sequência, veremos — e aqui cabe questionar a quem a lei se referia e se assegurava esses direitos a todos e todas — que, nesse mesmo cenário político. Nascimento denunciava:

O sistema educacional é usado como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro [...] o elenco das matérias ensinadas, [...] constitui-se um ritual da formalidade e da ostentação da Europa, e, mais recentemente dos Estados Unidos. Se a consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra (Nascimento, 1977, p. 95).

O sistema educacional brasileiro, como se pode ver, promoveu um processo de aculturação e assimilação em que se tenta negar, a todo custo, a cultura africana, impondo-lhes a europeia. Embora a primeira LDB já falasse de patrimônio cultural e preconceito de raça, a educação, ao contrário, se mostrava como denunciado por Abdias do Nascimento (1978). Segundo Dias (2005), a inclusão racial foi considerada uma dimensão importante nas discussões sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1961. Apesar de ter sido reconhecida, na prática, acabou sendo relegada a um papel secundário e utilizada mais como um recurso discursivo do que como uma prioridade real na implementação das políticas educacionais, que não

refletiram na relevância real do tema. Nesse panorama político e educacional, sobrevivendo às negações e apagamentos, a cultura africana resistiu às tentativas da cultura dominante e europeia de extingui-la de um país que, na época da colonização, superava seus colonizadores.

A sociedade dominante no Brasil praticamente destruiu as populações indígenas que um dia foram majoritárias no país; essa mesma sociedade está às vésperas de completar o esmagamento dos descendentes africanos. As técnicas usadas têm sido diversas, conforme as circunstâncias, variando desde o mero uso das armas, às manipulações indiretas e sutis que uma hora se chama assimilação, outra hora aculturação ou miscigenação; outras vezes é o apelo à unidade nacional, à ação civilizadora, etc., etc., etc. 'Com todo êsse cortejo genocida aos olhos de quem quiser ver, ainda há quem se intitule de Cientista social e passe à sociedade brasileira atestados de "tolerância", "benevolência", "democracia racial" e outras qualificações virtuosas dignas de elogios (Nascimento, 1977, P. 107).

Em meio à tentativa de genocídio, como afirma Nascimento (1978), o movimento negro educador no Brasil tem suas raízes na luta histórica dos(as) negros(as) por igualdade e justiça social. Desde a época da escravidão, os(as) negros(as) foram privados(as) de seus direitos básicos, incluindo o direito à educação, o que deixou um legado de desigualdade que persiste até hoje.

Nas escolas, o grande desafio é desmantelar uma estrutura que desvaloriza e não garante lugar para a reflexão sobre as tensões estabelecidas pelas relações raciais ao longo da história de nosso país. Isso perpetua o perigo de uma história única, contada pelo colonizador.

Historicamente, a educação básica não tem promovido espaços para refletir sobre relações étnico-raciais. O silenciamento das instituições educativas e dos/as docentes em relação aos preconceitos contra determinados grupos étnico-raciais é um dos elementos que contribuem para a construção de um olhar único, homogeneizado, muitas vezes voltado a um aspecto sociocultural europeu branco, pregando, no sentido étnico-racial, uma educação para o embranquecimento, em contraposição à sociedade heterogênea que frequenta estas instituições (Santiago, 2014, p. 96).

Cabe aqui questionar todo esse percurso histórico, como ocorreram transformações nesse modelo homogeneizador e se ainda é mantido. Uma atenção deve ser dada ao fato de que o racismo foi se infiltrando na sociedade e se consolidando aos poucos; é um fenômeno ideológico que sobrevive atravessando épocas e perpassando diferentes lugares sociais, inclusive a escola. Na sociedade plurirracial e multiétnica em que vivemos, combater qualquer forma de discriminação

e preconceitos requer romper com a postura educativa homogênea a fim de promover todas as culturas.

Com isso, queremos destacar que o pleno desenvolvimento da pessoa, no contexto de sociedades plurirraciais e multiculturais como a nossa, vincula-se umbilicalmente à capacidade dos sistemas de ensino dialogarem, valorizarem e protegerem os marcos culturais formadores da nacionalidade, sem o que compromete-se não o interesse de um ou outro grupo particular, mas a própria qualidade da educação (Silva Júnior, 2012, p. 73).

Na tentativa de garantir essa qualidade na educação, os movimentos negros continuaram articulando reivindicações a favor de mudanças significativas no currículo escolar, que promovessem o trato pedagógico da diversidade.

Nos anos 1980, com a redemocratização do país e a abertura para a participação política, o movimento negro se fortaleceu ainda mais, por meio da criação de novas organizações e da ampliação de sua atuação em diversas áreas, incluindo a educação. Segundo Domingues (2007), o Programa de Ação do Movimento Negro Unificado (MNU), de 1982, apresenta uma série de reivindicações "mínimas" para a luta contra o racismo no Brasil. Essas requisições incluíam: a desmistificação da ideia de que o Brasil é uma democracia racial; a organização política da população negra; a transformação do Movimento Negro em um movimento de massas; a formação de alianças amplas para lutar contra o racismo e a exploração do(a) trabalhador(a) e da mulher negra; a organização para enfrentar a violência policial; a organização nos sindicatos e partidos políticos; a luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares; e a busca pelo apoio internacional na luta contra o racismo no país.

Em resumo, o Programa de Ação do MNU de 1982, apresentava um conjunto de demandas para combater o racismo no Brasil, que iam desde a organização política até a luta por mudanças no sistema educacional. Nesse sentido, ele foi responsável por trazer pautas não só de combate ao racismo na sociedade, mas que pudessem promover a transformação de uma sociedade cuja estrutura era abalada social, política e economicamente pelo racismo. Desse modo, o movimento apontava a importância do direito à educação a todos(as).

Em meados dos anos 1980 e na primeira metade da década de 1990, o Movimento Negro no Brasil empenhou-se na luta para que o racismo fosse reconhecido como um fenômeno estrutural das relações sociais e raciais. Essa luta

continuou intensa ao longo do tempo e, gradualmente, as propostas de políticas para promover a igualdade na educação foram sendo solidificadas (Gomes; Silva; Brito, 2021).

A reivindicação por uma educação democrática, como uma das estratégias de combate ao racismo, sempre foi um dos temas centrais das lutas do movimento negro do passado e do presente. Podemos observar como ela comparece nas pautas das várias organizações negras do século XX, sempre acompanhada da denúncia de que as pessoas negras não acessavam a Educação Básica como um direito, de que a maioria das crianças negras não estava presente na escola básica e, quando conseguiam cursá-la, era sempre em situação de desvantagem quando comparadas com as brancas. Fazia parte dessas reivindicações, também, a constatação de que a juventude negra sequer colocava a Educação Superior no seu horizonte como possibilidade de estudo e de formação (Gomes; Silva; Brito, p. 02, 2021).

A ligação entre o direito à educação e a democracia tem a legislação como um de seus suportes, evocando o Estado como provedor desse bem para garantir a igualdade de acesso à educação e a distribuição igualitária de renda e de oportunidades. Como vimos, as reivindicações feitas no plano das políticas públicas e que envolviam a educação como meio de desenvolvimento dessas ações. Haja vista o cenário político e econômico apresentado até aqui, a Educação Infantil se pautava em um modelo assistencialista, o que a deixava de fora de tais ações.

Somente mais tarde, em 1988, quando promulgada a atual Constituição Federal, o Brasil adotou o compromisso de garantir a Educação Infantil pública e gratuita a todas as crianças do país (Brasil, 1988). Essa proposta também foi partilhada e reforçada em 1990, com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990), Lei nº 8.069, que regulamentou os direitos dessa população.

Ao qualificar creches e pré-escolas como instituições de natureza educativa, superando o escopo assistencialista predominante até 1988, a Constituição Federal atribuiu à educação infantil atuação especial e estratégica na satisfação dos conteúdos básicos de aprendizagem, nomeadamente valores e atitudes, ao lado dos conhecimentos e habilidades (Silva Júnior, 2012, p. 71).

Para garantir a efetivação e atribuir as responsabilidades dessa etapa da educação, em 1996, foi sancionada a Lei nº 9.394, de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996). Ela regulamentou e complementou o direito à educação e à Educação Infantil que, desde então, promoveu novos olhares a essa etapa e às crianças. Acompanhando esse percurso, a preocupação com uma educação

antirracista na Educação Infantil caminha no mesmo sentido com o qual a educação das crianças pequenas desmonta seu caráter assistencialista. Assim, a indissociabilidade entre o cuidar e educar ganham evidência. Além disso, de acordo com a ideia da infância como construção social (Corsaro, 2011), a criança passa a ser percebida como ator social ativo que tanto afeta quanto é afetado pelas relações sociais de que participa. E se a educação pretende o desenvolvimento integral das crianças, questões como o racismo, que permeia a sociedade brasileira, devem ser discutidas com elas. A LDB de 1996 na seção II, em seu artigo 29, que trata da Educação Infantil elucida que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 2019, p. 22).

Essa nova visão garante que tais documentos e legislações demonstrem preocupações com o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas garantindo não só o acesso, mas também espaços, profissionais qualificados(as) e um currículo adequado à proposta pedagógica que, para além de outros objetivos, seja intercultural e equânime. Entretanto, como bem lembra Silva Júnior (2012), a natureza da Educação Infantil e o princípio da autonomia, garantido pela Constituição e pela LDB, tornam muito desafiadora a tarefa de desenvolver políticas educacionais que possam ajudar gestores(as), professores(as), profissionais de apoio e comunidades a transformar creches e pré-escolas em ambientes que valorizem a diversidade étnico-racial e promovam a aprendizagem. Essa é uma condição essencial para construir uma educação e uma sociedade igualitárias, nas quais a inclusão e a valorização das diferenças sejam uma realidade.

Dessa forma, o princípio da autonomia garante às instituições educacionais a possibilidade de elaborar e implementar seus próprios projetos pedagógicos, com base em suas necessidades e características locais, respeitando os princípios legais e éticos da educação. Isso significa que creches e pré-escolas têm a liberdade de definir suas metodologias de ensino, currículos, avaliações e outras práticas educacionais, desde que estejam em consonância com as diretrizes e normas estabelecidas pelos órgãos competentes.

O contexto da Educação Infantil apresenta desafios particulares na implementação de políticas antirracistas e inclusivas, dada a necessidade de

considerar aspectos específicos do desenvolvimento infantil e as características das creches e pré-escolas. Ademais, a autonomia das instituições educativas torna ainda mais complexa a tarefa de implementar políticas que possam garantir a diversidade e a igualdade racial nesse contexto. Para Dias (2012, p. 665):

Trabalhar com a diversidade étnico-racial, especialmente na educação infantil, exige, sim, que o professor assuma um compromisso ético e político. Apesar de haver nas propostas oficiais recomendações para que as instituições ofereçam esse tipo de conhecimento, sabemos que incluí-lo nas práticas pedagógicas é romper com a lógica da reprodução do racismo institucional, o que nos mostra que a professora, ao trazer a “coragem” como um princípio importante, sentiu-se desafiada e questionada na produção de sua prática.

Entre a urgência das propostas de uma educação antirracista e os desafios de colocá-las em prática, a luta do movimento negro continuou. Segundo Gomes (2017), ele tem um papel importante como educador da sociedade e do Estado brasileiro, no que se refere à compreensão do fenômeno do racismo, orientando sobre as formas de combatê-lo.

A partir dos anos 2000, esse movimento consolidou-se como importante força na luta pela igualdade racial e pela educação de qualidade para todos(as), e as reivindicações ao longo do século XX, algumas das quais surgiram como protestos e denúncias, ganham o *status* de políticas públicas no século XXI (Gomes; Silva; Brito, 2021).

Com a ascensão do Partido dos Trabalhadores ao governo federal, em 2003, que já havia se comprometido com o avanço institucional da pauta racial em nível de políticas públicas, o Brasil assiste, pela primeira vez, a questão racial ser elevada ao status de política de Estado. A criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), em 2003, é um exemplo dessa mudança (Gomes; Silva; Brito, 2021, p.06).

Nessa época, o governo do então presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva reconheceu a necessidade de reparação aos danos causados à população negra, advindos das perseguições e humilhações empreendidas pelo Estado. Reconhecer a necessidade de reparação significa admitir que houve violação dos direitos humanos da população negra, submetida a um sistema de exploração e opressão baseado na sua cor de pele. No que tange à Educação Infantil, é preciso problematizar quem são as crianças e infâncias presentes nesse ambiente e se todas estão sendo contempladas em seus direitos a uma educação de qualidade.

Uma das medidas reparatórias foi consolidada pelas leis 10.639/03 (Brasil, 2003) e 11.645/08 (Brasil, 2008), que, alterando a LDB de 1996, tornaram obrigatório

o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio das redes pública e privada do país. Apesar de essas legislações terem sido um ganho como políticas de reparação no reconhecimento da identidade cultural negra e indígena, em seu texto, não se especifica a Educação Infantil, deixando-a de fora dessa proposta inserida com obrigatoriedade. Todavia, outros documentos e legislações apontam para uma educação que respeite a diversidade cultural das crianças. Nesse sentido, o Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer nº 3 de 2004, esclarece que:

Todos estes dispositivos legais, bem como reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX, apontam para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir (Brasil, 2004b, p. 2).

A Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, do Conselho Nacional de Educação (CNE), estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004c), cuja relatora foi a Professora Doutora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, primeira mulher negra a defender uma tese na educação no Brasil e primeira mulher negra a ocupar uma cadeira do conselho municipal de educação. O parecer foi uma política curricular que visava a favorecer o combate ao racismo e às discriminações, apontando maneiras de como trazer o legado africano para dentro da escola. Vale lembrar que ele orientava não só gestores(as) e professores(as), como também estudantes e suas famílias.

Essas diretrizes preconizam a inclusão de conteúdos sobre a história e a cultura afro-brasileira e africana em todos os níveis de ensino, incluindo a Educação Infantil. Para tanto, conforme indica o Parecer CNE/CP 3/2004, “[...] temos, pois, pedagogias de combate ao racismo e a discriminações por criar” (Brasil, 2004a, p. 6). Nesse sentido, Araujo e Dias (2019) alertam para o fato de que isso significa que não temos nada pronto em relação ao trabalho dentro das escolas a partir de uma perspectiva antirracista. Por conseguinte, é parte dessa pedagogia que se deseja antirracista desenvolver essas práticas, sugerindo, como estratégia, ouvir os(as) sujeitos(as) sobre o que querem aprender, partindo de seus interesses e curiosidades.

A inclusão desses conteúdos foi um ganho na luta e combate ao racismo, uma vez que as crianças podem conhecer a riqueza das diferentes culturas e aprender a

respeitar e valorizar as diferenças. Do mesmo modo, permite a ampliação do conhecimento histórico e uma visão mais completa do mundo e da humanidade; em especial, as crianças negras podem se reconhecer no ambiente educacional e se sentirem mais valorizadas.

Tal como orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em relação à execução da Lei 10639/2003: “precisa, o Brasil, país multi-étnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmos” (Brasil, 2004c, p.18).

Em 2009, foi elaborado o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2009), que estabelece estratégias para a implementação das diretrizes curriculares nacionais em todos os níveis de ensino, incluindo a Educação Infantil. O plano constitui-se como mais uma política pública de implementação para a valorização da diversidade étnico-racial e como mais um apoio, podendo nortear práticas antirracistas que promovam uma sociedade mais justa e solidária. Nesse sentido, Gomes (2008) reflete sobre a inclusão do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Em suas palavras:

Muito mais do que um conteúdo curricular, a inserção da discussão sobre a África e a questão do negro no Brasil nas escolas da educação básica têm como objetivo promover o debate, fazer circular a informação, possibilitar análises políticas, construir posturas éticas e mudar o nosso olhar sobre a diversidade (Gomes, 2008, p. 81).

Considerando-se a especificidade da Educação Infantil, ainda em 2009, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), segundo as quais as propostas pedagógicas devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, a fim de que, por meio desses eixos, as crianças possam vivenciar experiências que garantam, entre outros objetivos, “[...] vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade” (Brasil, 2010, p. 26) e 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. 23).

Em conjunto, esses marcos legais buscam garantir que a Educação Infantil no Brasil promova a igualdade e a inclusão racial. Além disso, que as crianças tenham acesso a conhecimentos que valorizem a diversidade cultural, bem como a história e cultura afro-brasileiras e africanas.

Promover aprendizagens sobre as relações étnico-raciais no contexto da Educação Infantil é fundamental para que as crianças aprendam a valorizar a diversidade e a respeitar as diferenças. Logo, é necessário possibilitar a efetivação dessa política no contexto educacional da Educação Infantil e fomentar tais conhecimentos para as crianças pequenas. Para tal propósito, Gomes (2008, p. 83) reflete que é necessário:

Entender a dimensão do conflito e repensar a prática pedagógica com base nele, no sentido de exercitar uma postura ética poderá nos apontar para a liberdade, e não para o aprisionamento do sujeito no preconceito, na desigualdade, na discriminação e no racismo. A educação para as relações étnico-raciais que cumpre o seu papel é aquela em que as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos negros e brancos, ao passarem pela escola básica, questionem a si mesmos nos seus próprios preconceitos, tornem-se dispostos a mudar posturas e práticas discriminatórias, reconheçam a beleza e a riqueza das diferenças e compreendam como essas foram transformadas em desigualdades nas relações de poder e de dominação. Em suma, os sujeitos de uma educação das relações étnico-raciais que se pauta na ética aprenderão a desnaturalizar as desigualdades e, ao fazê-lo, tornar-se-ão sujeitos da sua própria vida e da sua história e aprenderão a se posicionar politicamente (e não somente no discurso) contra toda a sorte de discriminação.

Educar para e nas relações étnico-raciais é um grande desafio que as instituições de Educação Infantil devem estar dispostas a enfrentar. Por isso, não podemos “romantizar” a história; é preciso compreender toda a sua complexidade e romper com a reprodução de um sistema fatalista que reforça uma visão determinista, sem espaço para mudanças ou intervenções significativas. Consequentemente, afrontar o racismo na escola e na sociedade exige do(a) professor(a), como bem relembra Freire (2011, p. 100), uma “tomada de posição”, pois:

“Neutra”, “indiferente” a qualquer destas hipóteses, a da reprodução da ideologia dominante ou a de sua contestação, a educação jamais foi, é, ou pode ser. É um erro decretá-la apenas como tarefa apenas reprodutora da ideologia dominante como erro tomá-la como uma força de desocultação da realidade, a atuar livremente, sem obstáculos e duras dificuldades (Freire, 2011, p. 96).

Em outras palavras, é importante que creches e pré-escolas, bem como seus/suas professores(as) estejam dispostos(as) a superar os obstáculos e

dificuldades de educar as crianças para que possam compreender e respeitar as diferenças e combater o preconceito. Para isso, é indispensável adotar uma postura crítica diante da história, que não minimize a importância das lutas e resistências da população negra e muito menos desconsidere as ideologias que sustentam o racismo e a discriminação. Por essa razão, Freire (2011) defende que a educação não pode ser neutra em relação à ideologia dominante. Isso posto, cabe ao(a) professor(a); reconhecer que certas ideologias mascaram a realidade, o que dificulta uma compreensão mais fidedigna das várias situações de opressão e tem implicações na prática pedagógica. Desse modo, é importante reconhecer a realidade e abordá-la de maneira crítica e consciente, para que, assim, possamos caminhar no sentido e a favor de uma educação antirracista — sem cair no ponto de vista dos interesses dominantes — que, inquieta e inconformada com a realidade, possa provocar mudanças.

Recentemente, nosso país passou por mais desafios e, ao mesmo tempo, por retrocessos com o *impeachment* da então presidenta eleita democraticamente, Dilma Rousseff, no ano de 2016 e com uma nova eleição, em 2019, que levou ao poder um presidente de extrema direita. Com a ascensão de movimentos reacionários e conservadores, o governo federal passou a se estruturar em um projeto de negação dos direitos sociais que haviam sido conquistados pela sociedade brasileira, especialmente pelos(as) trabalhadores(as). Ademais, as agendas dos movimentos sociais que buscavam o reconhecimento e a garantia do direito à diversidade, muitas das quais tinham se tornado políticas públicas e programas governamentais entre 2003 e o início de 2016, perderam força. Algumas delas agendas foram até mesmo desfeitas, e outras foram significativamente alteradas (Gomes; Silva; Brito, 2021).

Em meio a essa contextualização histórica, superar os desafios colocados por tempos difíceis, em que lutas de anos se dissolvem em discursos negacionistas, é assumir o compromisso com uma sociedade realmente democrática e, portanto, igualitária, pois “[...] a democracia sem a pauta racial é politicamente frágil. Ou seja, sem democracia não há igualdade racial e sem igualdade racial não há democracia” (Gomes; Silva; Brito, 2021, p. 3).

Em síntese, uma não se conquista na ausência da outra. Atualmente, vivemos tempos que nos permitem esperar, e a tentativa de superação de um poder presidencial negacionista promoveu novas expectativas para um futuro quem sabe mais promissor de igualdades sociais, políticas e econômicas. O menino negro que

sobe a rampa do planalto para entregar a faixa a um presidenciável nos leva a pensar que a luta não foi em vão, apesar das tentativas de diminuí-la e apagá-la.

Francisco Carlos do Nascimento e Silva, de 10 anos, morador do bairro de Itaquera, na periferia de São Paulo, foi um dos convidados a subir a rampa do Palácio do Planalto para entregar a faixa presidencial ao atual presidente Lula, que assumiu o cargo no dia 01 de janeiro de 2023. Dias antes, segundo o jornal Globo.com (2023), ele havia escrito uma carta para o então presidente, na qual tratava da esperança, do respeito às crianças e da igualdade de direitos entre negros(as) e brancos(as), demonstrando, em suas preocupações, que ainda há muito a se fazer. Os pedidos de Francisco ao atual presidente representam toda uma população que sofreu e ainda sofre com as desigualdades sociais em um país que historicamente negou seus direitos.

Embora estejamos em 2023, com base no contexto histórico apresentado, não há como negar que o racismo foi cultivado por séculos na sociedade brasileira. Nesse contexto, a educação não é capaz de, sozinha, resolver tudo, mas pode contribuir para a formação de pessoas que pensem diferente, de maneira antirracista. Gomes, em 2008, já nos fazia esse alerta. De acordo com a pesquisadora, “[...] escola sozinha não dá conta de tudo, mas nem por isso ela deixa de ser responsável nesse processo. Ela é uma instituição formadora e ocupa um lugar de relevância social e cultural, juntamente com outros espaços em que também nos educam” (GOMES, 2008, p. 87). A autora elucida que essa discussão na escola está inserida em um contexto maior de luta por uma sociedade mais digna e democrática e, para tanto, temos de enfrentar os conflitos que tal discussão possa acarretar.

Pinheiro (2023, p. 67) igualmente afirma não ser possível fugir da luta contra o racismo:

O Brasil é um país estruturalmente racista e, nesse cenário, não há como fugir do racismo na escola. [...], a escola é um complexo social gestado no interior de uma sociedade, que carrega as marcas estruturais dela. Isso não significa que, como a escola reproduz racismo, não há nada a ser feito. Muito pelo contrário: sendo a escola um espaço de reprodução dessas estruturas de opressão, precisamos pensar em mecanismos de superação dessas mazelas também, principalmente por meio do sistema educacional formal (Pinheiro, 2023, p. 67).

Nessa perspectiva, a educação é apontada como um meio de aumentar a conscientização das pessoas de diferentes idades, inclusive as crianças, sobre as questões que envolvem o racismo e ampliar o coro de vozes que clamam por justiça

e igualdade, entendendo que essa não é uma luta limitada ao movimento negro. Mais do que isso, “[...] ela é uma questão da sociedade brasileira e deve ser assumida pelo Estado e pelo povo brasileiro. Portanto, todos estão convocados para essa luta” (Gomes, 2008, p.16).

Uma batalha a favor de todas as vidas que são igualmente valiosas e devem ser tratadas como tal; é o que sugere o movimento “Black Lives Matter”. Atualmente, romperam-se distâncias e se somaram, todos(as), em um único coro em prol dessas vidas interrompidas, a fim de que outras mais não sejam subjugadas e predestinadas a um fim tão prematuro e tão covarde como o de Miguel, o de George e o de tantos e tantas outros(as) que sofrem e sofreram por um ato maléfico, insano e sem precedentes, que não enxerga a raça humana como única sem hierarquias. É preciso que a educação se junte ao coro para que mais vozes possam orquestrar um mundo melhor.

2.3 O compromisso da Educação Infantil com uma educação antirracista

Na construção deste estudo, avaliar meu próprio percurso como professora da Educação Infantil me leva a refletir e, neste momento, convido o(a) leitor(a) a também pensar sobre o significado da palavra compromisso. Segundo o dicionário Priberam (2023), a palavra provém do latim *compromissum* e refere-se à obrigação contraída, promessa. Freire (2011) nos provoca a ampliar essa compreensão ao argumentar que o compromisso do(a) educador(a) transcende a mera transmissão de conhecimento. O patrono da educação brasileira destaca que esse compromisso implica a adoção de uma postura amorosa, ética, estética e política, com o intuito de que os(as) educandos(as) tornem-se cada vez mais críticos(as), autônomos(as) e ativos(as) na sociedade.

Com base no significado da palavra, na Educação Infantil, um dos compromissos com as crianças é o de promover uma educação de qualidade, fundamentada na visão crítica a respeito desse contexto educacional. Ponderar criticamente sobre a educação das crianças pequenas nos convida a pensar nas crianças e nas infâncias que ali estão; convida-nos a refletir sobre esse importante lugar em que as interações são constantes, e as experiências e descobertas acontecem a todo momento; Por assim dizer, creches e pré-escolas são espaços privilegiados para a socialização e aprendizagem das crianças pequenas. Fora do

âmbito familiar, a Educação Infantil se constitui contexto importante de relações sociais, que garante o convívio da criança para além do contato familiar e promove a sua participação em interações com outras crianças e adultos(as). Assim, a experiência educativa, como pontua Cavalleiro (2003, p.17),

[...] amplia e intensifica a socialização da criança. O contato com outras crianças de mesma idade, com outros adultos não pertencentes ao grupo familiar, com outros objetos de conhecimento, além daqueles vividos pelo grupo familiar vai possibilitar outros modos de leitura de mundo.

Quando as crianças ingressam na creche e na pré-escola, levam consigo experiências aprendidas e apreendidas no contexto familiar e na comunidade em que vivem. Galvão (2018) destaca que, ao adentrarem as instituições, elas carregam saberes e vivências particulares, pois já são membros de um grupo social, de um gênero, de uma etnia e de uma religião recebendo, portanto, todas as “inscrições sociais” pertinentes ao seu grupo. Na Educação Infantil, essas experiências pessoais se encontram, na medida em que as crianças passam a conviver com outras crianças e adultos(as), no estabelecimento das novas relações sociais. Nelas, meninas e meninos partilham, com os seus pares, esses conhecimentos, elaboram novas ideias e opiniões sobre as coisas e o mundo.

Pensando nesse espaço oportuno para descobertas, esse aprendizado “[...] deve ser por via de uma educação de qualidade que contemple várias dimensões da vida: a educativa, a social e a cultural” (Trinidad, 2012, p. 120). Entretanto, abarcar tais dimensões pode ser desafiador à prática pedagógica. Galvão (2018) nos chama a atenção para o fato de que a possibilidade da convivência com a diversidade presente nos espaços da Educação Infantil pode promover desconfortos e tensões, mas também pode desaparecer ao ser assimilada (ou ignorada) pela cultura hegemônica. A autora destaca que todos(as) os(as) envolvidos(as) nos processos educativos são produtos de uma “educação eurocêntrica” e podem reproduzir os preconceitos existentes na sociedade de forma inconsciente ou consciente.

É importante, portanto, reconhecer todas as diversidades presentes nos espaços educativos e promovê-las como parte do processo de ensino e aprendizagem. Nos dizeres de Silva (2006, p. 491),

É sabido que aprender-ensinar-aprender, processo em que mulheres e homens ao longo de suas vidas fazem e refazem seus jeitos de ser, viver, pensar, os envolve em trocas de significados com outras pessoas de diferentes faixas etárias, sexo, grupos sociais e étnico-raciais, experiências de viver. Tratar, pois, de ensinamentos e de aprendizagens, é tratar de identidades,

de conhecimentos que se situam em contextos de culturas, de choques e trocas entre jeitos de ser e viver, de relações de poder.

Na Educação Infantil, a convivência em um ambiente diverso pode oportunizar às crianças o reconhecimento das diferenças e favorecer o enriquecimento de sua identidade cultural. Para que essa inclusão aconteça efetivamente, é essencial que todos(as) os(as) participantes dos espaços educacionais considerem as diversas realidades presentes na instituição e na sociedade como um todo. Isso implica contemplar a diversidade étnico-racial, cultural, de gênero, de habilidades e outras formas de diversidade no planejamento dos contextos de aprendizagem. Ao reconhecer e valorizar tais diferenças, é possível criar ambientes educacionais mais acolhedores, respeitosos e enriquecedores, promovendo o desenvolvimento integral de todos os indivíduos envolvidos. Além disso, ao abraçar a diversidade, a educação se torna mais alinhada com os princípios de uma sociedade inclusiva e igualitária.

Segundo Gomes (2001), reconhecer o direito às diferenças, incluindo aqui as diferenças raciais, constitui-se um caminho na elaboração de práticas democráticas e não preconceituosas. Para tanto, é preciso rever valores e padrões que definem um modelo idealizado de homem, sexo, gênero e raça.

Olhar atenta e criticamente para a realidade educacional que pode prezar por um modelo hegemônico e eurocêntrico constitui-se como premissa para o(a) professor(a) se desvencilhar de armadilhas ideológicas, a fim de que o padrão branco eurocêntrico não continue a ser reproduzido. De acordo com Candau (2020), estamos imersos em processos de colonialidade tão naturalizados e internalizados em nossa sociedade, que nem percebemos sua existência. Eles afetam nossa maneira de pensar, julgar, agir e valorizar diferentes grupos socioculturais. A educação, em geral, promove essa lógica de colonialidade, favorecendo um único tipo de conhecimento como válido e verdadeiro, o que foi produzido a partir do referencial construído pela modernidade europeia.

Portanto, manter o caráter monocultural da cultura escolar gera efeitos negativos para a prática educativa, uma vez que, quando não se valoriza a pluralidade cultural na e da qual as crianças fazem parte e se privilegia uma única cultura, deixa-se de valorizar outros contextos sociais e culturais. Consequentemente, mantém-se a excessiva distância entre a escola e as experiências socioculturais das crianças vindas de culturas não valorizadas socialmente, excluindo-as de partilharem suas experiências e obrigando-as a participarem de uma cultura da qual não fazem parte.

Quando a escola não assume a relação entre as diferentes culturas e educação, um abismo se abre entre a realidade vivida pelas crianças e o processo educacional. Como explica Muniz Sodré (2002), para falar em diversidade cultural, é importante, em primeiro lugar, entender a relação estabelecida entre cultura e educação. Assim, o processo educativo deveria estabelecer uma relação dinâmica entre cultura e educação que, partindo da realidade do indivíduo, favoreceria sua formação e consciência. No entanto, a escola privilegia uma cultura em “termos patrimonialistas”, concepção pautada na ideia de um bem patrimonial a ser guardado, uma cultura já pronta, preestabelecida, que monopoliza e faz parte de um valor global e universal já cristalizado, hegemônico e europeu, e que não abre espaços para outros modos de ser e estar no mundo (Trindade, 2002, p. 17-18).

Para Gomes (2001), a escola deveria pensar na articulação entre educação, cidadania e raça, pois a educação lida com sujeitos(as) concretos(as). Pensar nessa articulação envolve o estabelecimento de vínculos entre as vivências socioculturais desses sujeitos(as) com seu processo de desenvolvimento e o conhecimento escolar. Assim, a autora defende que

[...] possibilitar o diálogo entre as várias culturas e visões de mundo, propiciar aos sujeitos da Educação a oportunidade de conhecer, encontrar, defrontar e se aproximar da riqueza cultural existente nesse ambiente é construir uma educação cidadã (Gomes, 2001, p. 91).

Em contrapartida, quando a educação não articula e não faz relações entre as experiências socioculturais das crianças e o conhecimento escolar, ela não abre espaço para a diversidade. Sem espaço, outras culturas ficam à margem e, dentro da instituição educativa, isso se reflete na exclusão dos outros modos de ser e estar no mundo. Sob essa ótica, tal instituição legitima uma falsa ideia de igualdade, passando despercebida aos olhares distraídos. Cavalleiro (2001) nos leva a perceber que esse olhar superficial sobre o cotidiano escolar pode oferecer uma compreensão equivocada sobre as relações harmoniosas entre os(as) adultos(as) e as crianças negros(as) e brancos(as). Desse modo, não se nota, por exemplo, a falta de representatividade das crianças negras em cartazes, nos livros infantis, enfatizando a existência somente de crianças não negras na sociedade brasileira. Essas constatações no cotidiano pré-escolar são reveladoras de como se dá o processo de socialização das crianças negras em comparação às não negras, salientando os processos de negação e exclusão, pelos quais as crianças negras são afetadas

colocando em risco seu desenvolvimento. Nessa compreensão, “construir uma identidade negra positiva, em uma sociedade que, historicamente, ensina as pessoas negras desde muito cedo que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelas negras e negros nesse país” (Gomes, 2003, p. 171).

Como prejuízo dessas atitudes “desatentas”, constrói-se a visão deturpada de um “outro(a)”, que passa a ser estereotipado(a) e discriminado(a) por não ser representado(a) como membro(a) da sociedade e não se enquadrar nas características e nos padrões estética, social e culturalmente tidos como aceitáveis. Criam-se, então, “muros” e “grades” em que essas diferenças são segregadas, configurando-se no que Candau (2013) definiu como “apartação social e cultural”. Nesse embate, a autora também nos sugere um caminho para romper com esses processos de colonialidade, apontando que, para promover o diálogo intercultural, é necessário questionar a validade de considerar o que é desenvolvido, moderno, civilizado, verdadeiro e belo, como algo único. Desnaturalizar esses processos de colonialidade é um desafio fundamental para o desenvolvimento de uma educação intercultural crítica e decolonial (Candau, 2020).

Nesse panorama crítico e de exclusão a discriminação, o preconceito e o racismo se manifestam, e cabe aqui questionar qual é o papel da Educação Infantil nesse contexto e se é possível pensar em mudanças.

Partilhamos da ideia de Kramer (1993, p. 19), que salienta “[...] que a escola não tem o poder de mudar a sociedade, mas, simultaneamente, ela não tem o mero papel de conservar mecanicamente essa sociedade”. Guiadas por esse pensamento, reconhecemos que o compromisso da educação com as crianças deve se estender à promoção da educação antirracista, haja vista que todos(as) são afetados(as), ainda que de maneiras diferentes. Portanto, construir uma educação contra o racismo passa por promover, no cotidiano escolar, o encontro com as diferenças; nesse sentido, a educação antirracista, pela via da interculturalidade — que busca o diálogo e interação entre diferentes culturas —, visa a eliminar qualquer manifestação de discriminação e exclusão.

A interculturalidade crítica questiona as desigualdades historicamente construídas entre os grupos socioculturais, étnicos, raciais, de gênero, orientação sexual, religiosos, entre outros. Ademais, aponta para a construção de sociedades que reconhecem essas diferenças como componentes essenciais da democracia e

são capazes de estabelecer relações igualitárias entre os grupos historicamente marginalizados e oprimidos (Candau, 2012; 2020).

A autora defende a importância de uma abordagem crítica e transformadora de uma educação intercultural, que vá além da mera representação superficial da diversidade e busque enfrentar as desigualdades e as relações de poder que permeiam as interações entre os grupos socioculturais. Isso desafia a construção de ambientes e práticas pedagógicas que não apenas respeitem, mas também valorizem e celebrem as diferenças, entre elas, as étnico-raciais.

Para tanto, o compromisso da Educação Infantil com uma educação antirracista deve se apoiar em políticas públicas e, para além disso, as mudanças nos sugerem que a direção a ser seguida passa pelo reconhecimento por parte dos(as) envolvidos(as) no contexto educacional dos efeitos prejudiciais que o racismo, a discriminação e o preconceito causam às crianças negras, que são as que mais sofrem com o racismo. Todavia, as não negras também são afetadas, no sentido de estarem internalizando um mundo em que não serão capazes de acolher as diferenças, perpetuando desigualdades e, por fim, minando possibilidades de mudanças.

Posicionar-se contra o racismo, não discriminar, refletir sobre as formas de discriminação, combater preconceitos, tudo isso é válido e necessário. Porém, é preciso mais que isso. Creche e pré-escola são fortes aliadas pela não disseminação do racismo, uma vez que podem auxiliar as crianças a valorizarem a diversidade étnico-racial e formar cidadãos e cidadãs livres de preconceitos. Nas palavras de Cavalleiro (2001, p. 142):

[...] compreender e reconhecer a desvantagem que constitui o racismo para o desenvolvimento das relações sociais entre negros e brancos - com a penalização dos cidadãos negros - constitui uma ação fundamental para enfrentar essa falta de equidade.

Como afirmam Dias *et al.* (2021), ser antirracista não é apenas uma atitude individual, mas uma posição política assumida perante a vida e que requer práticas que ocorram tanto dentro quanto fora dos espaços escolares. Para a realização de uma educação antirracista, é necessário combater o discurso racista presente em vários aspectos da sociedade, incluindo o currículo escolar e as propagandas disseminadas em meios midiáticos, assim como “[...] nos modos como pessoas negras e indígenas são tratadas socialmente e produzir outro currículo, outras

representações destes grupos que reconheçam nele beleza, inteligência, enfim a humanidade na sua plenitude tanto quanto”. (Dias *et al.*, 2021, p. 303).

Diante de tais afirmações, é lícito indagar como a Educação Infantil pode transformar essas relações sociais entre as crianças negras e não negras de maneira a constituir relações sociais pautadas no respeito a si e ao(a) outro(a). Silva Júnior (2012) aponta um caminho possível nessa construção, baseado na ideia de que o segmento em questão deve ser considerado a partir de dois ângulos distintos e complementares: o primeiro se preocuparia com o espaço, e o segundo funcionaria como instrumento de transformação social. Isso implica pensar na organização dos espaços, bem como em materiais didáticos e paradidáticos, de forma que assegurassem uma interação amorosa e respeitosa com a diversidade humana, além de formarem os(as) educadores(as) e funcionários(as) para serem agentes de promoção da diversidade, que, por sua vez, auxiliaria a criança a construir uma imagem positiva das diferenças, resultando em um processo que a desassocia da inferioridade, contribuindo para a eliminação do preconceito e da discriminação da sociedade.

A escola, como parte integrante dessa sociedade que se sabe preconceituosa e discriminadora, mas que reconhece que é hora de mudar, está comprometida com essa necessidade de mudança e precisa ser um espaço de aprendizagem onde as transformações devem começar a ocorrer de modo planejado e realizado coletivamente por todos os envolvidos, de modo consciente (Lopes, 2005, p. 189).

Com base nessa discussão, pensar na educação antirracista que visa à construção de uma sociedade justa, solidária e igualitária vai muito além de um posicionamento pessoal e reativo. Ela perpassa a compreensão de que um dos papéis fundamentais da Educação Infantil é fomentar uma cultura de respeito e valorização das diferenças étnicas, raciais, de gênero, religiosas, entre outras que podem ser alvo de discriminações e preconceitos. A implementação desse projeto deve ser considerada uma construção coletiva, que perpassa todos(as) os(as) envolvidos(as) no processo educativo. Nessa empreitada, todos e todas devem estar atentos(as), a fim de identificarem os valores negativos construídos historicamente sobre os povos marginalizados, no intuito de impedir a perpetuação de tais crenças nesses espaços e que, assim, não comprometam e nem violem os direitos das crianças pertencentes a esses grupos. Nessa perspectiva, como Davis (2016) nos lembra, não basta apenas não ser racista; é fundamental ser ativamente antirracista.

No espaço educativo e na construção de práticas antirracistas, o papel do professor(a), conforme assevera Trinidad (2012), tem especial relevância, pois é ele(a) quem está diretamente interagindo com as crianças e se encontra na função de proporcionar que os momentos de convivência nesse espaço possam contribuir significativamente para a formação de referências positivas sobre si e sobre o(a) outro(a), com o objetivo de aprenderem a importância da diversidade. Assim, nos espaços da escola, “[...] ele deve ser organizador, mediador e elaborador de materiais, ambientes e atividades que possibilitem às crianças a construção de formas diferenciadas de pensar, sentir e agir em relação a si e ao outro” (Trinidad, 2012, p. 129).

Nesse caminho, uma educação comprometida com o antirracismo deve planejar um cotidiano escolar que promova a reflexão crítica primeiramente sobre a existência do problema racial na sociedade brasileira, ampliando essa visão acerca de suas implicações no contexto educacional. No processo educativo das crianças pequenas, deve-se ter como premissa o cuidar e educar indissociavelmente, ou seja, é preciso que creche e pré-escola pensem no cuidar e no educar de quem e a favor de quem. Para Dias (2015), gestores(as) e professores(as) da Educação Infantil devem trabalhar em conjunto para incorporar valores que promovam a igualdade e o respeito às diferenças étnico-raciais nas práticas educativas da primeira infância, com base em princípios que destacam a importância de promover o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças pequenas, considerando-as como sujeitos(as) de direitos e protagonistas de sua própria vida. Ademais, escutar o que elas têm a nos dizer sobre as questões raciais pode dar indícios sobre o mundo que estão desvelando, e esse pode ser o ponto de partida para que, com as crianças, possamos garantir um trabalho efetivo no combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação. As crianças são suficientes e capazes de nos mostrar como se sentem e o que pensam; por isso, para Costa e Silva (2012, p.76), “[...] uma questão importante é romper com o pensamento simplista de achar que o racismo contra negros e negras não permeia o universo infantil”.

Portanto, ao refletirmos sobre o compromisso com a educação das crianças e com a educação antirracista, é essencial abraçar a perspectiva de Freire (2011) e transcender as barreiras da mera transmissão de conhecimento, de modo a assumir uma educação que reconheça as diversas formas pelas quais as crianças leem e dizem o mundo. Nesse contexto, a visão freiriana encontra pontos de convergência

com a educação antirracista, sobretudo ao enfatizar a importância do diálogo, da escuta, da amorosidade e da conscientização.

Sendo assim, é nesse compromisso com as crianças, com a escuta atenta às suas leituras de mundo, a esse espaço educativo e formador, que a Educação Infantil tem papel preponderante no processo de desenvolvimento social e humano de todas elas, respeitando suas especificidades, suas histórias, suas culturas e formas de ser. Com esse profundo respeito a todas as crianças, podemos ousar e almejar construir, com elas, o reconhecimento positivo da diversidade racial, em que todos(as) se sintam representados(as) e sejam cidadãos e cidadãs livres.

3 A CONSTRUÇÃO DO PERTENCIMENTO RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A construção do presente trabalho que, entre outros objetivos, visa a compreender a leitura de mundo das crianças em relação às questões raciais, bem como entender o que elas pensam sobre si mesmas e sobre os(as) outros(as), pode nos dar indicativos de como elas estão construindo seu pertencimento racial. Sendo assim, esta seção se propõe a compreender como ocorre a construção de sua identidade racial e como as interações vivenciadas na Educação Infantil, a partir do encontro com as diferenças, interferem nesse processo.

3.1 A construção da identidade racial

O que uma criança vê quando se olha no espelho? A resposta à pergunta vai ao encontro do que ela pensa sobre si mesma, como também sobre o que pensa sobre o(a) outro(a), sobre aquele(a) que se assemelha e/ou se diferencia dela. Nessa construção de saberes sobre si mesma e sobre o(a) outro(a), vai se constituindo como ser social, operante em uma cultura, na sua própria história e sociedade da qual participa.

Cada etapa da vida humana apresenta características únicas e demanda uma atenção específica às necessidades e particularidades que a definem. Durante a fase da Educação Infantil, que compreende os primeiros seis anos de vida, ocorre um período crucial para o desenvolvimento da intelectualidade, afetividade e sociabilidade das crianças. O reconhecimento da importância no processo formativo infantil implica o reconhecimento de seus direitos e, nessa perspectiva, a Constituição Federal, em seu artigo 227, determina:

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

Garantir esses direitos às crianças é assegurar que tenham condições materiais e afetivas de cuidados desde o nascimento, dado que são cruciais para seu desenvolvimento satisfatório. Os direitos das crianças figuram como um conceito relativamente novo nas leis brasileiras, construído ao longo da história, uma vez que se modificam as concepções sobre as infâncias e crianças, que deixam de ser vistas como seres imaturos, um “vir a ser”. A superação dessa visão a respeito das crianças

e a afirmação como sujeitos(as) de direitos são frutos “[...] de uma nova compreensão da criança como um ser potente, agente ativo no meio em que vive, que lê e comunica o mundo de um modo muito singular e que produz cultura” (Silva, 2021, p. 363). Do mesmo modo, Kramer (2007) assevera que as crianças são sujeitos sociais e históricos, marcados pelas contradições da sociedade em que vivem. Não são apenas indivíduos que se tornarão adultos, “[...] são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas” (Kramer, 2007, p. 15). Nesse processo, valores, conceitos e percepções sobre diversos aspectos de sua vida e do mundo começam a ser formulados e reformulados na sua interação com o meio e, a partir disso, serão identificadas e se autoidentificarão dentro da sociedade na qual estão inseridas.

Enquanto sujeitos sociais, é no âmbito da cultura e da história que definimos as identidades sociais (todas elas, e não apenas a identidade racial, mas também as identidades de gênero, sexuais, de nacionalidade, de classe, etc.). Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que estes são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais (Gomes, 2005, p. 42).

As identidades sociais são construídas em um contexto cultural e histórico, influenciadas pelas diferentes situações sociais, instituições e grupos dos quais as crianças participam. “Reconhecer-se numa identidade supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência” (Gomes, 2005, p. 42). Compreender, portanto, como a cultura e a história interferem na construção das identidades é base para pensar como são influenciadas e produzidas pelo contexto em que as crianças estão inseridas.

Nesse sentido, para Gomes (2005), a identidade não é algo que já nasce com uma pessoa; trata-se de algo construído ao longo do tempo por meio das interações com outras pessoas e com o ambiente cultural em que vive. Vista sob essa ótica, a construção da identidade refere-se ao modo como o(a) sujeito(a) se relaciona com o mundo e com os(as) outros(as), além das influências que recebe pelas práticas culturais, linguísticas, comportamentais e outras tradições populares, compartilhadas em determinado grupo social.

Por isso, as interações com outros(as) sujeitos(as), estabelecidas pelas e com as crianças, são fundamentais em seu processo de socialização. É por meio dessas vivências que elas constroem suas identidades e valores, afirmando-se como cidadãs na sociedade de que participam. Para Cavalleiro (2003, p. 16):

A socialização torna possível à criança a compreensão do mundo por meio das experiências vividas, ocorrendo paulatinamente a necessária interiorização das regras afirmadas pela sociedade. Nesse início de vida a família e a escola serão os mediadores primordiais, apresentando/significando o mundo social.

A família, por sua vez, pode ser uma fonte poderosa de aprendizado ao transmitir suas próprias atitudes, crenças e valores. Da mesma forma, creches e pré-escolas podem desempenhar papel de destaque na educação das crianças sobre seu pertencimento racial e na construção de suas identidades, desde a seleção de livros, brinquedos e demais materiais pedagógicos, até a maneira como os(as) professores(as) e demais profissionais lidam com questões relacionadas à raça no contexto escolar. Assim, ambas, família e instituição educativa, contribuem para a formação de ideias e a constituição de conhecimentos em relação a si e aos(às) outros(as).

Nessa relação, Cavalleiro (2003) elucida que a família é o elo mais forte que liga a criança ao mundo, porém as instituições de Educação Infantil complementam e formalizam essa aprendizagem. Logo, elas não substituem a importância da família, mas trabalham em parceria. “Dessa forma, a maneira como a família e a escola enfrentam esse desafio e lidam com a dimensão racial afigura-se como elemento importante na formação da identidade das crianças pequenas” (Bento, 2012, p. 104).

Pensemos no espaço da Educação Infantil e no que ele oferece para a construção das identidades ou para suas afirmações. Ao analisarmos esse ambiente como promotor de aprendizagens, Dias (2007) reforça que, no segmento em questão, o cuidado é muito mais do que garantir saúde, alimentação, condições básicas de higiene e segurança. Os(as) educadores(as) devem igualmente cuidar dos aspectos emocionais de cada criança, assumindo a responsabilidade de auxiliar no processo de construção de sua identidade.

Essas instituições contribuem para a construção da identidade das crianças e cumprem papel socializador ao possibilitar o desenvolvimento infantil entre pares e diferentes adultos, ao partilhar cuidados com as famílias, ao ampliar conhecimentos, colocados à disposição das crianças (Carvalho, 2012 p. 89).

Por conseguinte, para Gomes (2002), a instituição escolar é vista como um espaço no qual aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas também valores, crenças, hábitos e preconceitos de diversas naturezas, incluindo os raciais, de gênero, de classe e de idade.

Esse ambiente de interações das mais diversas é campo fértil para que, em contato com o(a) outro(a) e nas diferentes experiências vividas, elas possam construir de maneira saudável suas identidades, assim como também fortalecer a identidade coletiva enquanto crianças. As explorações que realizam nesse ambiente são fundamentais para que se tornem “[...] parte integrante de experiências cotidianas expressas em valores, formas de pensar, agir e brincar, que se entrecruzam e causam estranhamentos, instigam curiosidade” (Galvão, 2018, p. 11), permitindo-lhes, nesse encontro com o(a) outro(a), também se (re) conhecer. Nas palavras de Bento (2012, p. 111):

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.

Nesse contexto, é importante perceber como as crianças constroem as diferentes identificações. O meio e as formas de socialização experimentadas ao longo da vida têm um papel fundamental na construção de sua identidade, uma vez que as características culturais, sociais e políticas de tais espaços impactam significativamente a forma como elas se veem e se relacionam com os(as) outros(as). Dessa maneira, a identidade não é algo fixo ou imutável; está em constante elaboração e transformação, pois depende das experiências e influências que cada pessoa recebe ao longo do tempo. Nessa perspectiva, Amaral (2013, p. 191) aponta que:

O conceito de identidade [...] é compreendida como a consciência que a pessoa tem de si mesma, o modo como cada um se vê, sem desconsiderar que esse olhar sobre si mesmo é moldado por um “um par de lentes” que reflete o modo de ver do outro sobre si mesmo, isto é, são as expectativas da sociedade que, em certa medida, estabelecem contornos para a identificação do indivíduo. Tal processo congrega a autoidentificação e a heteroidentificação, está em constante movimento, se desenvolve ao longo de toda a vida do indivíduo e é, amiúde, permeado por ambiguidades e controvérsias. Com base nesse conceito, é primordial considerar a relevância dos espaços, das imagens, dos artefatos, das histórias, das pessoas que compõem o mundo das crianças e fazem com que a partir dessas múltiplas influências elas vão se constituindo como seres humanos ao passo que constituem suas identidades.

Considerar essas múltiplas influências no processo de formação das crianças é essencial para o desenvolvimento da identidade racial, considerando-se especialmente que a afirmação dessa identidade pode ser influenciada por aspectos

e características que podem ser valorizados ou estigmatizados em diferentes sociedades e culturas. Tais valores e desvalias impactam diretamente as relações com e entre as crianças que, imersas em determinado contexto, poderão assimilar os comportamentos e atitudes por elas vivenciadas. Essa experiência pela qual a criança passa, a depender da cultura e do grupo social a que pertence, poderá ser negativa ou positiva e, em qualquer dos casos, irá afetar a construção dessa identidade. Em suma, Cavalleiro (2003, p. 19) destaca que:

Numa sociedade como a nossa, na qual predomina uma visão negativamente preconceituosa, historicamente construída, a respeito do negro e, em contrapartida, a identificação positiva do branco, a identidade estruturada durante o processo de socialização terá por base a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre os negros.

Em meio a essas representações sociais, na Educação Infantil estão as crianças negras e brancas, e a representação social dos(as) negros(as) como inferiores e dos brancos como superiores é apresentada durante esse processo de socialização e pode ser exteriorizado por elas, ainda que não o percebam. A internalização desses conceitos, por parte das crianças, conduz aos preconceitos e à discriminação. Por essa razão, pode-se afirmar que “[...] as crianças não nascem com preconceitos. Elas os aprendem socialmente” (Franceschini; Silva; Marques, 2017, p. 503).

A escola, na qualidade de instituição social, reflete valores e práticas da sociedade. Portanto, as atitudes e comportamentos dos(as) professores(as), funcionários(as) e da comunidade escolar podem espelhar percepções, preconceitos e estereótipos enraizados e cristalizados pela cultura e na sociedade, refletindo em práticas discriminatórias e de exclusão de um grupo social em detrimento de outros e afetando o desenvolvimento pessoal e social das crianças que ali convivem e vivenciam tais atitudes e comportamentos. Esse fato foi denunciado por Cavalleiro, em pesquisa realizada em 1998. O estudo evidenciou que a criança branca pode desenvolver o sentimento de superioridade, ao passo que a criança negra pode apresentar uma identidade negativa em relação ao seu grupo étnico. Esse cenário é revelador do quanto o racismo, enquanto estrutura, opera dentro das instituições, como parte de sua dinâmica de funcionamento e, ainda que não seja intencional, favorece e mantém os privilégios de uma raça, no caso a branca, em detrimento de outras (Almeida, 2018).

A pesquisa de Cavalleiro não é a única que comprova como as crianças vêm construindo suas identidades raciais em uma sociedade que preza por uma “branquitude normativa”. Estudos mais recentes, cujo foco foi investigar as interações das crianças em creches e na pré-escola (Trinidad, 2011; Santiago, 2014; Amaral, 2013; Cardoso, 2018), também destacaram o quanto os espaços escolares, ao privilegiarem a cultura branca e europeia, influenciam de maneira negativa a construção da identidade racial das crianças negras. Estas últimas negam seu pertencimento ou desejam ter outras características físicas, por não se reconhecerem no único padrão de beleza de estética que permeia o contexto escolar. Segundo Trinidad (2012, p. 127-128), isso se justifica, pois

[...] as crianças em idade pré-escolar já se apropriaram de significados sociais construídos historicamente e culturalmente e que determinam lugares desiguais para os diferentes grupos étnico-raciais. Esses lugares definem as relações sociais pautadas pela inferioridade e pela superioridade.

Dito de outro modo, para as crianças negras, a construção de sua identidade racial se dá em um movimento que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos; concomitantemente, elas enfrentam uma luta constante para afirmar e valorizar sua identidade e cultura em uma sociedade que marginaliza e discrimina. “Tratando de identidade da criança negra, podemos dizer que ela não é construída no isolamento e sim negociada durante a vida toda, por meio do diálogo exterior e interior, com os outros” (Moura, 2020, p. 62).

Nesse sentido, de acordo com Gomes (2005), é um desafio para os negros e negras brasileiros(as) construir uma identidade positiva em uma sociedade que, historicamente, impôs a negação de sua negritude como forma de ser aceito(a) e valorizado(a).

Desconstruir a ideia de superioridade branca é o primeiro passo para que tanto as crianças negras quanto as brancas possam construir suas identidades e, para além disso, que as crianças negras possam também as afirmar positivamente. A ideia de pertencimento a um grupo simbolicamente privilegiado, no caso o branco, fortalece práticas de racismo e preconceito.

Como um direito, a construção da identidade da criança é condição essencial para o seu desenvolvimento saudável e garantia de bem-estar e formação plena. Isso porque a identidade racial é uma parte importante de identificação pessoal de cada indivíduo. Assim, quando a identidade racial é construída de forma positiva desde a

infância, a criança é capaz de desenvolver uma autoestima saudável e confiante, além de compreender sua própria cultura e história. “Desta forma, desconstruir a ideia de superioridade branca aponta o encaminhamento de valorização da história e cultura negra” (Cardoso, 2018, p. 24). Essa atitude ajuda a criança a lidar, de maneira mais positiva, com a diversidade cultural, o que é essencial em uma sociedade multicultural.

Para afirmarem suas identidades, deve-se assegurar que todas as crianças conheçam a história de seus antepassados, a fim de que possam discuti-la, bem como descobrir curiosidades e valorizar a cultura. No que tange à cultura africana e afro-brasileira, relegada durante muito tempo, é imprescindível que essa história seja contada, e tanto as crianças negras quanto não negras aprendam sobre “[...] a história da África e a história do negro no Brasil a partir de novas abordagens e posturas epistemológicas, rompendo com a visão depreciativa do negro” (Munanga, 2012, p. 5). Ademais, “[...] as contribuições culturais precisam ser resgatadas positivamente, desconstruindo imagens negativas que fizeram delas e substituindo-as pelas novas imagens, positivamente reconstruídas” (Munanga, 2012, p. 6).

Ao fazer isso, as crianças poderão se reconhecer de maneira positiva e estarão construindo suas identidades, tornando-se conscientes de si mesmas em relação aos(as) outros(as). Ao reconhecer e estabelecer um diálogo com esses outros(as), como afirma Pereira (2019, p. 63),

[...] é imprescindível propiciar às crianças, desde a mais tenra idade, materiais e espaços para que estas possam construir uma imagem positiva da diferença e que as crianças negras construam uma autoimagem de tal forma que se orgulhem de quem realmente são e as crianças brancas não se percebam como as únicas destinatárias da valorização humana.

Do mesmo modo, a construção de uma identidade racial positiva desde a infância é uma base importante para a formação de uma sociedade igualitária e sem preconceitos. Quando as crianças aprendem a valorizar e respeitar a diversidade racial desde cedo, estão mais propensas a se tornarem adultos(as) conscientes e engajados(as) na luta contra o racismo e a discriminação.

Considerando o processo multifacetado e complexo da formação das identidades em destaque a identidade racial, é válido indagar quais experiências meninos e meninas estão vivenciando na Educação Infantil a fim de construir tal identificação. No tópico seguinte, abordamos de que maneira as interações com os pares na Educação Infantil pode interferir na produção dessas identidades.

3.2 A aprendizagem do “eu”, do(a) “outro(a)” e do “nós”: um diálogo com as diferenças

Dentro de uma sala de aula, é comum ouvir crianças falarem sobre o lápis cor de “pele”; esse é um dos conceitos internalizados por elas em resposta às experiências vivenciadas na sociedade e no contexto escolar. Parece uma atitude ingênua, porém é carregada de pré-conceitos adquiridos sobre qual é a cor de pele predominante nas pessoas que elas veem representadas e propagadas por diferentes meios e, que, portanto, permeiam seu imaginário social. Diante disso, cabe questionar o que implica esse conhecimento para as crianças que acreditam que uma única cor pode definir todos os tons de pele. Afinal, deve-se saber onde estão as outras cores e se estariam as crianças diante de um “daltonismo cultural”.

Ora, partindo deste conceito para uma (eventualmente arriscada) analogia, e admitindo que é importante ser capaz de “ver” este e outros conjuntos de cores, poderemos recordar que algumas pessoas, apesar de disporem de um aparelho visual morfológicamente bem constituído, não são capazes de discernir toda uma gama de tonalidades que compõem o arco íris. Alguns ficam com uma capacidade reduzida de identificação de tons cinzentos: são os daltônicos. A analogia proposta aqui é a de que a não conscientização da diversidade cultural que nos rodeia em múltiplas situações constituiria uma espécie de “daltonismo cultural” (Stoer; Cortesão, 1999, p. 56 *apud* Candau, 2013, p. 27).

Diante desse “daltonismo cultural”, outras cores foram invisibilizadas aos olhos das crianças, que adotaram o rosa claro como o lápis cor de pele. Nesse sentido, enquanto o vermelho é cor, o amarelo é cor, o marrom é cor, o preto é cor, o rosa claro é o identificador de uma raça, que acabou permeando o imaginário de algumas crianças indiferentemente de seu tom de pele.

Em uma sociedade diversamente rica, composta por diferentes raças e etnias como a nossa, pensar em uma única cor de pele revela que todas essas diferenças não se fazem presentes; elas existem, porém, foram apagadas, silenciadas, tornando-se quase inexistentes. Sua aparição, quando se dá, fica restrita a associações que as situam em condição de inferioridade. Logo, tornam-se desinteressantes de serem retratadas, causando sua negação. Assim, podemos inferir que “as crianças negras, como forma de serem aceitas e/ou valorizadas, acabam por assimilar características das crianças brancas, negando sua cor e reproduzindo o preconceito dirigido ao seu próprio grupo de pertença” (Pereira, 2019, p. 62). A falta de representatividade ou a

representação negativa para a criança negra podem levar à renúncia ao seu pertencimento racial. Nesse ponto de vista, segundo o Parecer CNE/CP 3/2004.

[...]. Ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a branquidade e valoriza principalmente as raízes européias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática. Os diferentes grupos, em sua diversidade, que constituem o Movimento Negro brasileiro, têm comprovado o quanto é dura a experiência dos negros de ter julgados negativamente seu comportamento, idéias e intenções antes mesmo de abrirem a boca ou tomarem qualquer iniciativa. Têm, eles, insistido no quanto é alienante a experiência de fingir ser o que não é para ser reconhecido, de quão dolorosa pode ser a experiência de deixar-se assimilar por uma visão de mundo que pretende impor-se como superior e, por isso, universal e que os obriga a negarem a tradição do seu povo (Brasil, 2004a p. 5).

Quando uma cultura é privilegiada e valorizada em detrimento de outras na escola, em vez de reconhecer a diversidade de culturas e perspectivas existentes, a instituição perpetua estereótipos e preconceitos em relação aos grupos que não são considerados parte dessa cultura dominante. Por sua vez, isso pode prejudicar o processo de aprendizagem do eu, do(a) outro(a) e do nós, haja vista que, quando a escola invisibiliza outras culturas, as crianças podem interpretar uma visão limitada de como é a sociedade que a cerca. Em contrapartida, aprender com o(a) outro(a) pode propiciar à criança o entendimento sobre si mesma e também sobre quem e como é o(a) outro(a), reconhecendo que existem diferentes maneiras de pensar, modos e jeitos de agir e estar no mundo, além do seu próprio.

À vista disso, está o espaço da Educação Infantil que, ao não representar e não afirmar a presença de negros(as) como participantes na/da sociedade, mantém a ideia de invisibilidade, provocando a falta de reconhecimento e respeito por suas experiências e culturas. Para Bento (2012), a falta de reconhecimento da herança cultural negra na Educação Infantil pode criar um vazio preenchido por um eurocentrismo que tende a embranquecer e apagar a riqueza e a diversidade da cultura negra.

Nessa direção, como bem pontua Candau (2013), a perspectiva em relação aos(às) outros(as) é etnocêntrica, o que significa que a visão de mundo é baseada em uma cultura e experiência individual, em que se tende a incluir, na categoria "nós", aqueles(as) que se aproximam dessa referência cultural e social. Isso pode levar a uma falta de compreensão e empatia em relação aos(as) outros(as) que são diferentes de nós.

Esse sentimento de superioridade coaduna com uma educação que, ao longo dos tempos, reproduziu em seus currículos imagens e representações que desprivilegiaram a pluralidade de raças e culturas da sociedade brasileira. Assim, segundo Oliveira e Lopes (2015, p. 16): “A educação brasileira formulou representações que desqualificaram os povos não ocidentais, situando-os como os diferentes, os exóticos, os que não se enquadram no padrão universal de humano”. Nesse processo de desumanização, a identidade da população negra foi degradada e, para reverter tal condição atribuída injustamente, “[...] é necessário romper com esse pensamento universalista e valorizar a diversidade, a fim de romper com a percepção de superioridade/inferioridade para se construir uma educação para a diversidade étnico-racial” (Oliveira; Lopes, 2015, p. 16).

Presumindo a Educação Infantil como um ambiente onde as diferenças se encontram e são constantemente vivenciadas, vale questionar como as crianças estão estabelecendo o diálogo com as diferenças. Ademais, é necessário perguntar: “Se o processo de construção da identidade nasce a partir da tomada de consciência entre nós e ‘outros’ [...]” (Munanga, 2020, p. 11), quem são esses(as) outros(as) e quem somos nós; além disso, o que é ser uma criança branca ou negra na relação social estabelecida nas creches e pré-escolas.

Retomando o conceito de identidade, tratado no tópico anterior, a formação da identidade racial é uma construção social moldada e influenciada por diferentes fatores, incluindo a relação estabelecida com os(as) outros(as). Para Dias (2012, p. 669):

Os saberes da criança sobre o sentido de ser negro ou branco na sociedade brasileira têm origem na família, na educação informal, no ambiente de vida, na experiência com os pares, nas músicas que ouve, nas revistas e propagandas que vê, nas piadas que escuta, nos gestos que identifica, enfim na sua convivência social em diferentes âmbitos e por diferentes meios de linguagem. Assim, a aprendizagem sobre ser negro e ser branco ocorre de diferentes formas para cada criança e começa bem antes da entrada da criança na escola.

Isso porque, nos diferentes contextos de que participam, as crianças estão expostas a mensagens culturais sobre raça e etnia desde muito cedo, e essas informações podem ter impacto significativo em suas percepções e atitudes. Assim, estamos diante de duas possibilidades: uma que pode garantir às crianças a identificação positiva, e outra, a negativa. E o que irá promover uma ou outra é o tipo

de mensagens e informações a que a criança está exposta em qualquer ambiente do qual participa. Nesse sentido,

Se pensarmos os produtos culturais, os materiais didáticos, os brinquedos e os recursos utilizados para branquear, normatizar e colonizar corpos tão pequenos, sobra quase nada. Às crianças pretas e brancas o que lhes é oferecido para constituírem conceitos amplos e positivos da diversidade que compõe o mundo é muito pouco (Araujo; Dias, 2019, p. 2).

Na Educação Infantil, fortalecer e enriquecer os laços afetivos com a diversidade pode garantir um crescimento saudável a todas as crianças. Esse importante espaço educativo tem, na relação entre o eu, o(a) outro(a) e o nós, uma proposta de aprendizagem que impacta as interações estabelecidas pelas crianças dentro e fora do contexto educativo.

Essas vivências plurais, na relação entre o eu, o(a) outro(a) e o nós, constitui um dos campos de experiências, no âmbito dos quais, segundo a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil, baseados também nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2010) em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências. Esse campo de experiência, tal como define a BNCC, tendo, como eixos estruturantes do trabalho a ser desenvolvido com as crianças, as interações e as brincadeiras, parte do pressuposto de que:

É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos (Brasil, 2017, p. 40).

O documento, que é base para os currículos escolares, não expõe claramente a que diversidade se refere e a quais diferenças, apresentando, de maneira bastante abrangente, esses conceitos. Contudo, não nega a importância do desenvolvimento

das crianças por meio das interações realizadas na Educação Infantil, destacando que cabe a creches e pré-escolas criarem oportunidades que viabilizem o contato com outros grupos sociais, culturas e modos de vida e, partindo dessas experiências, as crianças possam reconhecer as diferenças, constituir sua própria identidade e respeitar os(as) outros(as). Apesar de fazer tais considerações, como bem analisado por Souza e Carvalho (2022, p. 03), no documento em questão,

[...] a questão da educação da primeira infância das crianças negras, constatamos que a BNCC não possui ênfase objetiva, organizada, estruturada e delimitada para elas. Aliás, negros e negras são suprimidos, de modo geral, na BNCC e abstraídos no espectro de afrodescendentes, quando nem todo afrodescendente é negro ou negra.

Em uma sociedade na qual se vem buscando insistentemente combater o racismo e garantir uma educação de qualidade e direitos de todos e todas, a elaboração de um documento que serve como orientador das práticas pedagógicas, ao não promover a discussão racial de maneira mais enfática e/ou esquivar-se dela, “[...] apaga o direito à infância para as crianças negras” (Souza; Carvalho, 2022, p. 04), e corresponde à manutenção de uma lógica neocolonial por meio da qual se universalizam as infâncias e, a partir disso, deixa de fora as “outras” infâncias. Nesse contexto, vale indagar como ficam as experiências propostas pelo campo: O eu, o outro e o nós. No que tange à Educação Infantil, coloca-se mais um desafio: o de transformar esse campo em uma verdadeira aprendizagem nas relações sociais das crianças e considerar todas as experiências presentes na nossa plural sociedade brasileira.

Portanto, aprender com o(a) outro(a) na Educação Infantil significa descobrir que aqueles(as) que são diferentes de nós em termos de raça, etnia, cultura ou outras características ensinam como outras experiências e perspectivas podem ser enriquecedoras e transformadoras, capazes de proporcionar um melhor entendimento do mundo e das pessoas que nele habitam. Para tanto, é necessário que todas as culturas e experiências estejam presentes no ambiente educacional a fim de que as crianças negras possam também se sentir representadas, e as crianças brancas não se sintam as únicas “[...] portadoras de uma humanidade exclusiva, pois seria delas, unicamente, a cor de pele humana” (Araujo; Dias, 2019, p. 4). Em outras palavras, trazer para o contexto escolar a história e cultura negra

[...] possibilita aos negros a construção de um “nós”, de uma história e de uma identidade. Diz respeito à consciência cultural, à estética, à corporeidade, à musicalidade, à religiosidade, à vivência da negritude, marcadas por um processo de africanidade e recriação cultural. Esse “nós” possibilita o posicionamento de negro diante do outro e destaca aspectos relevantes da sua história e de sua ancestralidade (Gomes, 2003, p. 79).

Proporcionar esse conhecimento é contribuir para a desconstrução da visão negativamente preconceituosa e historicamente construída sobre os(as) negros(as). A introdução da Lei 10.639/03 objetiva essa mudança cultural, social e epistemológica, abrindo caminhos para uma educação antirracista, o que sugere uma mudança curricular. É preciso dar vez e visibilidade à voz daqueles(as) que foram silenciados(as) e negados(as).

No espaço escolar, poder compreender o mundo a partir do olhar daqueles (as) que são marginalizados (as), possibilita confrontar diferentes leituras de mundo, diferentes perspectivas que podem romper com a ideia do conhecimento como algo neutro, acabado, intemporal, indiscutível, como vemos muitas vezes nos livros didáticos. Reconhecendo a historicidade do próprio conhecimento, torna possível reconstruí-lo a partir da alteridade. Isso significa que a questão não é de apenas substituir os valores e saberes dos grupos dominantes pelos dos oprimidos, mas reformulá-los no intuito de favorecer a afirmação das diferentes identidades (Franceschini; Silva; Marques, 2017, p. 506).

Promover essa igualdade de conhecimentos, ao se evidenciar não uma, mas diferentes culturas, envolve uma mudança nas estruturas dos currículos que tendem a ser homogeneizadores; é sair do estado monocultural para o desenvolvimento de um trabalho intercultural, e isso requer aceitar desafios e quebrar paradigmas. Incorporar o diálogo intercultural, como assevera Candau (2020), pressupõe considerar a presença do(a) “outro”(a) que, como sujeito ativo e concreto, tem o direito da fala, o direito de se posicionar, de interferir, de provocar modificações.

E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências. Não há nenhuma “harmonia” e nem “quietude” e tampouco “passividade” quando encaramos, de fato, que as diferentes culturas e os sujeitos que as produzem devem ter o direito de dialogar e interferir na produção de novos projetos curriculares, educativos e de sociedade (Gomes, 2012, p. 105).

Esse talvez seja ainda um desafio a ser enfrentado pela educação; promover o diálogo com o(a) “outro”(a) é permitir a construção de relações de respeito às diferentes culturas. No contexto da Educação Infantil, é preciso encarar, e não silenciar ou mesmo negar que os conflitos existem, pois, segundo Gomes (2012, p. 105) “[...] o silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de

falar. No que se refere à questão racial, há que se perguntar: por que não se fala?”. Desse modo, é importante escutar o que as crianças estão dizendo sobre as questões raciais e partir desses conflitos como uma maneira de construir relações mais positivas entre as crianças negras e não negras. Tal atitude nos leva a compreender que a transformação do indivíduo e das relações sociais estabelecidas em meio a uma sociedade preconceituosa e racista não existe sem que haja, no contexto educacional, a promoção de discussões e de diálogo que questionem o passado e a atualidade. Partindo dessa premissa, Santos (2001, p. 106) afirma que

[...] o racismo deixa de ser um problema do discriminado para se tornar um problema de todos. Poderíamos falar de uma “Pedagogia do Conflito”, na qual as situações de conflito são vistas como uma possibilidade de ação educativa; portanto, não precisam nem devem ser evitadas.

Isso nos leva a concluir que a discriminação racial não é apenas um problema enfrentado pelas crianças negras, mas uma oportunidade de todas as crianças, independentemente da cor da pele, se conhecerem melhor, discutirem o assunto e criarem novas formas de relacionamento que possam impactar suas vidas e a sociedade como um todo (Santos, 2001).

Em outras palavras, a luta contra a discriminação racial não deve ser vista como algo que afeta apenas um grupo específico. Assim, quando as crianças têm a oportunidade de discutir e entender as questões relacionadas à discriminação racial, podem compreender como isso afeta suas vidas e de seus(suas) amigos(as), podendo levar a uma maior empatia, compreensão e respeito mútuo.

A despreocupação com a convivência multiétnica, quer na família, quer na escola, concorre para a construção de indivíduos preconceituosos e discriminadores. O não questionamento dessa questão pode levar inúmeras crianças e adolescentes a cristalizarem aprendizagens baseadas, muitas vezes, no comportamento acríptico dos adultos à sua volta (Cavalleiro, 2003, p. 20).

Logo, é essencial o olhar crítico sobre os espaços da Educação Infantil para que as crianças reconheçam, valorizem e celebrem as diferenças e, nesse encontro, deem visibilidade a todas elas. Nas palavras de Candau (2020, p. 684): “Não se trata de afirmar uns e negar os outros e sim de colocá-los em diálogo, partindo-se da copresença e da comunicação mútua”. Portanto, é importante que as crianças sejam expostas a uma diversidade de culturas, a fim de que estas últimas ganhem vida nos

espaços educativos e que as crianças desenvolvam uma visão mais ampla e inclusiva do mundo.

Estabelecer e propiciar o diálogo com as diferenças é favorecer o reconhecimento das diversidades étnicas e raciais entre as crianças e as outras pessoas ao seu redor, bem como o respeito. Assumir esse compromisso com as crianças é abrir espaço para que os diálogos possam efetivamente acontecer nos espaços da Educação Infantil.

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).

Nesse sentido, só conseguiremos construir, com as crianças, uma educação para as relações étnico-raciais se, como assevera Silva (2021), enquanto adultos(as), pudermos olhar para elas e acreditar que são capazes de intervir no mundo, de expressar ideias, opiniões e de contribuir com propostas sobre os problemas que permeiam seu cotidiano. Entende-se, portanto, que elas são sujeitos de sua própria formação, o que implica confiança e respeito às suas capacidades.

Na construção dessa sociedade mais humana e democrática — e que, com isso, garanta o direito de todos e todas dizerem sua palavra —, compete à Educação Infantil criar espaços em que a aprendizagem do eu, do(a) outro(a) e do nós favoreça que todas as diferenças possam se encontrar e dialogar, e as crianças possam vivenciar experiências que as levem a refletir, por exemplo, sobre o lápis “cor de pele” para que, juntos(as) com elas, possamos desconstruir outras tantas inverdades propagadas indiscriminadamente. Para tanto, é preciso romper com a visão única e o discurso hegemônico e ideológico, de modo que as crianças também compreendam que uma única cor de lápis não representa toda a diversidade étnica e racial que compõe a sociedade brasileira e, assim, possamos celebrar outras muitas diferenças para que mais cores ganhem vida aos olhos das crianças.

4 O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA COM AS CRIANÇAS

Uma pesquisa inserida no mundo das crianças não é tarefa fácil para uma adulta. Porém, a vontade de escutá-las em nossa pesquisa nos encoraja a nos destituirmos de nossa “adulterez” para um diálogo respeitoso com suas experiências, percepções, ideias, saberes e opiniões sobre as questões raciais.

Esta seção apresenta os caminhos percorridos para a realização do trabalho com os(as) meninos e meninas da Educação Infantil. Nessa trajetória, discorreremos sobre a escolha do campo desta pesquisa e seus(as) sujeitos(as), a proposta metodológica utilizada para alcançar os objetivos propostos, além das estratégias que visaram ao cuidado que a pesquisa com crianças exige. Além disso, buscamos justificar nossa opção por escutar as crianças e o quanto essa escuta é importante.

4.1 As diferentes linguagens infantis: a escuta como postura investigativa

No percurso que escolhemos trilhar para a realização do presente estudo, compreendemos que escutar as crianças é o mais adequado, uma vez que as reconhecemos como interlocutoras e, embora desafiador, isso é fundamentalmente necessário. Partimos da hipótese de que o(a) professor(a) aberto(a) ao diálogo com as crianças esteja atento(a) às visões e significados que constroem acerca do mundo, de seus pares e de si mesmas e possa aprender com elas, de modo que essa escuta interfira no trabalho docente para a construção de uma educação antirracista.

Por isso, munidas de um arcabouço teórico, ao longo deste estudo, buscamos compreender a leitura de mundo das crianças em relação às questões raciais. Desse modo, Santos Neto e Silva (2008) advertem que uma pedagogia que considera a voz da criança, embora reconheça que o conhecimento científico sobre as crianças seja importante, valoriza a coconstrução do conhecimento entre educadores(as) e crianças, enfatizando a importância de escutar e respeitar as perspectivas delas no processo educacional. O mesmo se exige dos(as) pesquisadores(as), que devem estar atentos(as) às crianças em seus contextos, procurando compreender suas vivências e perspectivas por meio de procedimentos metodológicos criativos. Assim, será possível ampliar as leituras sobre as crianças a partir das próprias crianças, valorizando suas experiências e saberes, e, conseqüentemente “[...] reconhecer que

temos muito a ensinar, mas também muito a aprender” (Santos Neto; Silva, 2008, p. 122).

Nessa perspectiva, escutar é uma postura, no sentido atribuído por Freire (2011). Implica uma partilha entre quem ensina e aprende; tem de ser democrática, destituída de arrogância, e nem por isso menos crítica, mas, por isso, amorosa, respeitosa e ética. Nesse sentido, escutar exige reconhecer primeiramente que, como adultos(as), não podemos simplesmente adentrar o mundo dos meninos e das meninas e compreendê-lo sem antes nos despirmos da relação de poder que, ao hierarquizar, não deixa que se fale com, mas a eles(as). Assim:

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro (Freire, 2011, p. 117).

No que concerne às crianças, significa dizer que elas são diferentes dos(as) adultos(as) em muitos aspectos e têm suas próprias perspectivas, experiências e necessidades; que precisam ser levadas em consideração. É necessário, portanto, prestar atenção às suas diferentes linguagens, e isso pede abertura e sensibilidade tanto para escutar quanto de ser escutado — “[...] ouvir não somente com as orelhas, mas com todos os nossos sentidos (visão, tato, olfato, paladar, audição e também direção)” (Rinaldi, 2022, p. 124).

A escuta, para além dos ouvidos, como sugerem Freire (2011) e Rinaldi (2022), é ampla e profunda; vai além das palavras ditas e compreende todas as formas de expressão humana. Malaguzzi⁶ (2016) defende que as crianças têm cem linguagens para se comunicar e expressar suas ideias, emoções e pensamentos. Essas linguagens podem incluir gestos, desenhos, brincadeiras, movimentos e muitas outras formas de expressões não verbais. Portanto, para além da fala, os símbolos e códigos podem expressar muito do que elas dizem sobre suas experiências e suas vidas, cabendo a nós, educadores(as) e/ou pesquisadores(as), querer saber o que e como elas interpretam o mundo. Por isso, “[...] por trás do ato de *escuta* existe normalmente

⁶ Loris Malaguzzi foi um educador e pedagogo italiano que se tornou conhecido por ser o fundador do projeto pedagógico desenvolvido nas escolas municipais da cidade de Reggio Emilia, localizada ao norte da Itália. O projeto é caracterizado pela pedagogia da escuta, que valoriza a participação ativa das crianças no processo de aprendizagem e a importância da criatividade e da experimentação como formas de desenvolvimento infantil.

uma curiosidade, um desejo, uma dúvida, um interesse; há sempre alguma emoção” (Rinaldi, 2022, p. 124, grifo do autor).

No que se refere à educação antirracista, é preciso criar um ambiente no qual as crianças possam desenvolver uma compreensão crítica das questões raciais desde cedo. Para tanto, é essencial que os(as) professores(as) e os(as) demais participantes do contexto educacional estejam dispostos(as) não apenas a escutar as palavras faladas pelas crianças, mas também perceber as sutilezas de suas expressões não verbais. Ao adotar essa postura, podemos identificar sinais de exclusão, discriminação ou preconceito que podem estar ocorrendo no ambiente escolar, mesmo que não sejam verbalizados.

Que possamos, então, acreditar nas crianças e na capacidade que elas têm de ler o mundo e, assim, legitimar suas vozes e criar um ambiente de diálogo, no qual não haja somente uma ideia ou uma opinião, mas que os diferentes pontos de vista possam se encontrar, discutir, refletir, modificar e enriquecer o processo de aprendizagem ocorrido quando crianças e adultos(as) colaboram e trabalham juntos(as) na construção do conhecimento.

4.2 O campo estudado e os(as) sujeitos(as) da pesquisa

Ao definirmos a metodologia com a qual iríamos desenvolver a presente pesquisa, a escuta das crianças, no campo da Educação Infantil pré-escolar, foi e é considerada nosso maior desafio, pois temos ciência do rigor com que uma pesquisa que adota tais procedimentos deve ter. Apesar de certa insegurança diante desse desafio e das barreiras surgidas pelo caminho, entendemos que isso também seria o indicativo da importância da discussão dessa temática no contexto da Educação Infantil.

Definida a opção metodológica, a escolha do campo de estudo foi o segundo passo, ou seja, encontrar uma pré-escola e uma turma da Educação Infantil pré-escolar que se interessassem em participar da pesquisa. Para tal, realizamos os convites, primeiramente por contato telefônico, apresentando um panorama geral do estudo, no intuito de identificar o interesse para, posteriormente, em caso de aceite, realizar a apresentação da proposta de forma mais detalhada e presencial. A opção foi priorizar as pré-escolas municipais de Santo André, pois é a rede de ensino em que a pesquisadora atua como professora da Educação Infantil, além de residir na região.

Nesse percurso, fomos surpreendidas pela dificuldade de encontrar uma pré-escola e uma turma da Educação Infantil pré-escolar em que o(a) professor(a) quisesse participar da pesquisa. Embora tenham sido apresentados os objetivos e a maneira como seria realizada, diante as justificativas que nos foram dadas para a não participação, levantamos algumas hipóteses, entre elas, a de que os(as) professores(as) podem se sentir desconfortáveis em discutir o tema das relações raciais, por não terem familiaridade com o assunto. Ademais, parece existir a crença de que, na Educação Infantil, por se tratar de crianças pequenas, essa é uma discussão desnecessária. Do mesmo modo, pode haver a preocupação de que uma abordagem investigativa sobre a temática possa levantar falhas sobre a própria prática educativa, expondo preconceitos que os(as) educadores(as) eventualmente tenham. Assim, identificamos, como uma possível explicação, que a temática das relações raciais gera mal-estar; logo, falar de racismo pode suscitar receios e incompreensões. Todas essas hipóteses convergem para dois pontos centrais, apresentados nas seções anteriores: o mito da democracia racial e o adultocentrismo, ainda presentes em muitas instituições de Educação Infantil.

Em meio às recusas, tivemos o aceite de uma pré-escola da rede municipal de Santo André, na qual se apresentaram, ao grupo de professoras, os objetivos da pesquisa e a proposta de como ocorreria a investigação. A equipe gestora, que também participou desse momento, demonstrou-se interessada pela temática e apoiou a participação de uma das professoras, que aceitou colaborar. É importante ressaltar que, no decorrer do percurso, contamos com a chegada de uma nova docente que assumiu a sala no último mês do estudo. Sendo assim, ela aceitou participar, concedendo-nos a permissão para acompanhá-la com as crianças nesse período. Diante disso, a entrevista semiestruturada foi realizada com as duas docentes. A contribuição dessas profissionais foi fundamental, visto que, sem a disposição delas em aceitar e participar, a realização deste estudo não seria possível.

O município de Santo André está localizado na região metropolitana de São Paulo. Faz parte da Região do Grande ABC Paulista⁷, situando-se como uma das sete cidades que ficou conhecida por ser um polo industrial. Com base nas informações do

⁷ A Região do Grande ABC, também conhecida como Região Metropolitana de São Paulo, é composta por sete cidades: Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra. Essas cidades formam uma área industrializada, com forte presença no setor automotivo e metalúrgico.

Censo mais recente, realizado no município em 2010, a população era de 676.407 habitantes, ao passo que, atualmente, segundo as estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população estimada em 2021 é de 723.889 pessoas. Os dados populacionais⁸ também revelam que, na ocasião do último Censo, cerca de 7% da população era composta por crianças com idade entre 0 e 5 anos. O atendimento educacional para a faixa etária mencionada na cidade de Santo André é provido por creches e pré-escolas municipais e instituições conveniadas, além de escolas particulares que compõem a rede de ensino. Conforme dados disponibilizados pelo portal QEdu sobre o Censo Escolar de 2022, o município conta com 118 escolas da rede pública municipal e atende a 9.889 crianças matriculadas na Educação Infantil pré-escolar.

A rede educacional organiza a Educação Infantil em dois níveis: creches para crianças de zero a três anos; e pré-escola, oferecida nas Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF), atendendo a crianças entre três e cinco anos de idade. Atualmente, essa organização vem passando por uma reestruturação que se constitui em mais uma categoria, com a criação das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI). A Educação Infantil pré-escolar é realizada em dois anos, divididos nos ciclos inicial e final, sendo que o primeiro atende às crianças de 4 anos, e o final, de 5 anos. Na EMEIEF e EMEI, as crianças podem frequentar a pré-escola nos períodos da manhã, das 8h às 12h, ou da tarde, das 13h às 17h.

As unidades educacionais do município foram organizadas e distribuídas em seis setores, e cada um conta um(a) coordenador(a) de setor educacional (CSE) e um professor(a) assessor(a) de Educação Inclusiva (PAEI). Nas instituições, a gestão é composta por um(a) diretor(a) de unidade escolar (DUE), um(a) vice-diretor(a) e um(a) assistente pedagógico(a) (AP). Quanto ao número de crianças por sala, cada turma da Educação Infantil pode ter até 24 alunos(as) e uma docente. Ademais, pode contar com o apoio do atendimento educacional especializado (AEE), caso haja crianças assistidas pelo Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional (CADE), órgão responsável pela organização e manutenção de ações para a inclusão de estudantes com deficiência na rede municipal de ensino.

⁸ Dados da última pesquisa disponível, que representa uma estimativa segundo o Censo de 2010.

A proposta curricular da rede de ensino do município pauta-se em documentos federais, além de documentos próprios, dentre os quais destacamos: o Plano Municipal de Educação de Santo André (2014-2024); o Documento Curricular da Rede Municipal de Santo André; o Regimento Escolar; e a Proposta Pedagógica, desenvolvida conforme as especificidades de cada unidade escolar, culminando no Projeto Político Pedagógico (PPP) em que cada instituição define metas e ações a serem desenvolvidas considerando a realidade na qual cada uma está inserida.

A instituição em que o presente estudo foi realizado se localiza em uma região periférica da cidade de Santo André. A escola ocupa um prédio planejado, a princípio, para ser instalada uma unidade de saúde. Porém, com o crescimento populacional do bairro e a emergente demanda por escolas, no ano de 2016, passou a funcionar como creche e, durante 6 anos, atuou nesse segmento. Em 2023, para atender uma nova demanda, a unidade educacional deixou de prestar atendimento à creche para atuar na Educação Infantil pré-escolar. Como esse é o primeiro ano em que foi iniciada a transição, a pré-escola atualmente tem 130 crianças, matriculadas na faixa etária dos 4 anos (Educação Infantil – ciclo Inicial), em seis turmas entre os períodos da manhã e tarde, com a projeção de que, no próximo ano, esteja matriculado o dobro desse número, atendendo tanto à Educação Infantil, ciclos inicial e final, de 4 e 5 anos respectivamente.

Os meninos e meninas participantes desta pesquisa fazem parte de uma das turmas dessa instituição. Trata-se de um grupo com 21 crianças de 4 anos; a maioria reside no bairro e no entorno da escola. Algumas delas estão na instituição desde o período da creche, assim, o ambiente escolar já é conhecido.

Em relação à infraestrutura, a escola está instalada em um prédio amplo com dois andares. Cada um tem várias salas e corredores espaçosos, e as salas foram distribuídas com finalidades variadas. Entre as salas-referência, outros espaços foram qualificados para diferentes propostas, como: a sala de leitura, a brinquedoteca, e outras planejadas fazendo alusão aos campos de experiência da BNCC — “Corpo, gestos e movimentos”; “Traços, sons, cores e formas”; e “Espaços, tempos e transformações”. Há também uma proposta de cozinha experimental ainda em elaboração, e os corredores, por serem amplos, foram transformados em espaços pensados para o lazer, acolhimento e aprendizagem das crianças.

O acesso aos andares é feito por escadas e rampas de acesso; no andar inferior, ficam um pátio e o local das refeições. O pátio também está organizado com

brinquedos e materiais não estruturados. Com relação à área externa, são poucos os espaços, sendo que em um deles tem um parque com equipamentos de plástico e grama sintética; no outro, que fica ao ar livre, há equipamentos de ferro. Ademais, existe um espaço chamado de “quintal”, organizado com balanços e brinquedos de escalar e dependurar-se, em uma área semiaberta. É importante salientar, mais uma vez, que a infraestrutura do prédio não foi pensada para uma escola, e sim para uma unidade básica de saúde. Além disso, está passando por readequações, devido à mudança de atendimento da creche para a Educação Infantil pré-escolar. Nessa primeira exploração, notamos que, apesar de não ter uma infraestrutura planejada para uma EMEI, os espaços visitados esboçam cuidado, havendo preocupação em (re)configurá-los em ambientes lúdicos, de modo que favoreçam as aprendizagens das crianças.

4.3 Pesquisar com as crianças: o caminho percorrido

O delineamento dos métodos deste trabalho partiu dos objetivos propostos e de seus sujeitos de pesquisa (as crianças), reconhecendo, assim, o rigor e a ética que a pesquisa, especialmente com crianças, deve assumir. Nesse sentido, procuramos seguir todos os delineamentos propostos tanto pela Secretaria Municipal de Educação de Santo André quanto pelo Comitê de Ética em Pesquisas, sendo aprovada sua realização sob o parecer CAEE: 68290623.2.0000.5510 (Anexo A). Vale destacar que a investigação para e com crianças no Brasil vem ganhando cada vez mais espaço, mostrando novas maneiras de compreender as infâncias. Sendo assim, este trabalho intentou escutar meninos e meninas no espaço da Educação Infantil pré-escolar, considerando suas diferentes linguagens. Para tal, em uma perspectiva sociológica da infância, reconhece-se a criança como ator social, valorizando suas falas e envolvendo-a como protagonista desse processo, a fim de compreender como pensa e interpreta o mundo.

Com o propósito de percorrer esse caminho, optamos pela pesquisa qualitativa que, segundo Moresi (2003, p. 8), “[...] considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”. Portanto, há toda uma análise de interpretação da realidade dos sujeitos considerando seu contexto social e cultural, dados importantes no processo. Nesse sentido, e em se tratando de

uma investigação com crianças, a opção pela pesquisa de cunho etnográfico nos pareceu mais adequada, pois:

A etnografia possibilita uma base de dados empírica, obtida por meio da imersão do pesquisador nas formas de vida do grupo. Entre as principais vantagens da etnografia, estão: 1) seu poder descritivo; 2) sua capacidade de incorporar a forma, a função e o contexto do comportamento de grupos sociais específicos aos dados; 3) sua captura de dados (em notas de campo e/ ou por meio de gravação em áudio ou vídeo) para a análise apurada e repetida (Corsaro, 2009, p. 83).

Pensando nessa imersão e seguindo o pressuposto de que somente conseguiremos escutar as vozes infantis e identificar suas percepções sobre as relações raciais se estivermos em contato direto com elas nesse processo, optamos pela observação participante no grupo de crianças e professora. Dito de outro modo, intentamos participar como um membro desse coletivo e, assim, tomar “[...] a compreensão dos sentidos e da organização social como tema de pesquisa a partir de uma perspectiva de dentro, [...] documentando e refletindo sobre o processo” (Corsaro, 2009, p. 85). Ademais, uma observação direta amplia as possibilidades de a pesquisadora alcançar, com maior veracidade, as experiências dos sujeitos envolvidos, apreendendo suas visões de mundo, ou seja, contando com uma compreensibilidade do significado que esses sujeitos atribuem ao seu contexto social e às suas próprias ações.

Sendo esta pesquisa de natureza qualitativa e de cunho etnográfico, partilhamos das ideias de Ludke e André (2013). Dito de outro modo, preocupamo-nos mais com o processo do que com o produto, pois intentamos estudar o problema averiguando como ele se manifesta durante as atividades e interações cotidianas.

No intuito de um estudo planejado, considerando o tempo disponível para a realização de uma pesquisa de mestrado, realizamos a coleta dos dados entre março e setembro de 2023, frequentando a instituição regularmente duas vezes na semana, permanecendo no ambiente por três horas, considerando sempre o planejamento da professora da sala e ajustando esses tempos em concordância com os(as) envolvidos(as).

A observação participante foi realizada nos diferentes momentos de interação com as crianças, como: brincadeiras, rodas de conversa, leituras e outras situações que promoviam a comunicação espontânea de suas ideias e opiniões. Especialmente na Educação Infantil, entendemos que as crianças se comunicam por diferentes

linguagens e, apesar de suas falas serem bastante importantes para o presente trabalho, outras maneiras de estabelecer essa comunicação com o universo infantil foram consideradas, como as produções por meio da linguagem visual: desenhos, fotografias, filmagens.

Os conteúdos das observações foram registrados em um diário de bordo, prática comum em estudos etnográficos. Para assegurar uma representação fiel das vozes dos sujeitos envolvidos, combinamos outros métodos de coleta dos dados, incluindo gravações de áudio, vídeo e fotografias. Essas abordagens complementares permitiram uma análise mais completa e precisa de todos os dados coletados, capturando detalhes essenciais. Como asseveram Ludke e André (1986, p. 12):

Todos os dados da realidade são considerados importantes. O pesquisador deve, assim, atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para a compreensão do problema que está sendo estudado.

Os dados coletados são apresentados de maneira descritiva, e o material recolhido enseja descrever os sujeitos, reconstruir seus diálogos, retratar os locais e ambientes onde foi realizada a observação, bem como minuciar as atividades observadas. Isso garante a validade e fidedignidade das observações como instrumento de investigação científica.

Como apoio ao processo investigativo, realizamos uma entrevista semiestruturada com a professora da turma pesquisada. Ela promoveu uma melhor discussão acerca do contexto do qual as crianças participam, como as ações pedagógicas são planejadas, em que são baseadas essas ações e as reflexões da professora sobre a perspectiva de uma educação antirracista. É importante ressaltar que, durante o período da investigação, a professora da turma deixou seu cargo, sendo substituída por outra docente. Portanto, como já disse, a entrevista semiestruturada foi conduzida com as duas professoras, visto que ambas desempenharam papel importante nesse processo, permitindo-nos estabelecer um diálogo por meio do qual foi possível esclarecer ou aprofundar questões observadas no campo, alinhando-se, portanto, às práticas recomendadas por Lüdke e André (1986, p. 34), uma vez que essa abordagem

[...] permite correções, esclarecimentos e adaptações que a torna sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas; nesse formato de entrevista, as perguntas são mais abertas e com maior possibilidade de

aprofundamento da resposta, que vai surgindo naturalmente no decorrer da conversa.

No decorrer do trabalho, também examinamos o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição pré-escolar, assim como o Documento Curricular da Rede Municipal de Educação de Santo André. Esses documentos forneceram informações relevantes sobre a instituição, incluindo a comunidade escolar, suas características, culturas, interesses, metas e ações desenvolvidas e a serem desenvolvidas, além das proposições de trabalho, concepções de Educação Infantil, infâncias e criança. Logo, constituíram-se como fontes de conhecimento que subsidiaram a compreensão na análise do problema de pesquisa.

Diante dos procedimentos metodológicos aqui apresentados, reconhecemos que a entrada, a aceitação e a participação no campo de estudo dependiam, essencialmente, da autorização de acesso ao campo e da concordância dos(as) envolvidos(as). Para garantir essa base fundamental, solicitamos e obtivemos a permissão, por meio de consentimentos documentados dos(as) participantes. Para tanto, agendamos uma reunião presencial com os responsáveis pelas crianças, na qual apresentamos os objetivos da pesquisa em termos acessíveis e esclarecemos as dúvidas. Procedemos à leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, após a aprovação dos(as) responsáveis, foram recolhidas suas assinaturas. Na reunião com os treze responsáveis participantes, todos autorizaram a participação das crianças. Para os demais casos, realizamos conversas individuais e, ao fim, obtivemos a autorização de 21 das 23 crianças da turma sob investigação.

Apesar da autorização dos(as) responsáveis, reconhecemos as crianças como sujeitos(as) de direitos que merecem ser escutados(as) e respeitados(as) em suas escolhas. Partindo de tal premissa, planejamos uma roda de conversa com a turma, em que a pesquisadora se apresentou e explicou, usando uma linguagem adequada ao público-alvo, os objetivos dessa participação; todas manifestaram o desejo de participar. Consultamos as crianças para saber se desejavam estar presentes nos momentos em que a pesquisadora estaria atuando, se concordavam em dialogar e se autorizavam a captação de imagens. Mesmo após o consentimento inicial, mantivemos em mente que elas poderiam desistir de qualquer uma das intervenções e alterar suas opiniões a qualquer momento. Portanto, sempre lhes perguntávamos se permitiam fotografias, filmagens e gravações, embora, em muitas ocasiões, fossem as próprias crianças que solicitaram serem registradas por meio de fotos e/ou vídeos.

Em nossa pesquisa, tomamos a decisão de manter o anonimato do verdadeiro nome das crianças e das professoras, mesmo com as devidas autorizações. Para assegurar essa privacidade, pedimos que escolhessem como gostariam de ser identificadas. Vale ressaltar que uma das professoras optou por ser chamada por seu nome próprio.

Seguindo as orientações éticas discutidas por Kramer (2002), essa é uma decisão que requer análise por parte de cada pesquisador(a), que deve ponderar os possíveis riscos e benefícios da exposição ou do anonimato. Para a autora, ao trabalhar com uma concepção de infância que reconhece as crianças como cidadãos(ãs) e sujeitos da história e da cultura, as respostas ou decisões do(a) pesquisador(a) não são tão simples quanto possa parecer. Por isso, destaca-se a necessidade de equilibrar a proteção das crianças e o desejo de seu reconhecimento e participação no estudo.

Em nosso contexto, concluímos que preservar o anonimato por meio de nomes fictícios visa a proteger suas identidades e prevenir potenciais consequências negativas decorrentes da exposição. Kramer (2002) enfatiza a importância de considerar o princípio ético do respeito à privacidade das crianças, bem como de promover sua autonomia na participação da pesquisa. Ao optar pelo uso de nomes fictícios, pretendíamos garantir que elas pudessem compartilhar suas experiências, ideias e opiniões sobre questões raciais com segurança, evitando o risco de identificação, julgamentos injustos e possíveis constrangimentos, em conformidade com as diretrizes éticas fundamentais na investigação que envolve crianças. Nos próximos quadros, mostram-se, respectivamente, o perfil das crianças participantes e das professoras que acompanharam a turma nesse período.

Quadro 3 - Perfil das crianças participantes

Nome fictício	Gênero	Autodeclaração realizadas pelos(as) responsáveis	Autoidentificação pelas crianças
Thor	Masculino	Branca	Branco
Estrela	Feminino	Parda	Branca
Huck	Feminino	Branca	Branca
Sol	Feminino	Branca	Branca
Homem Aranha 2	Masculino	Parda	Marrom
Homem Aranha	Masculino	Branco	Branco
Mel	Feminino	Branca	Branca

Aranha Fantasma	Feminino	Parda	Branca
Chase	Masculino	Branco	Branco
Lua	Feminino	Branca	Branca
Batman	Masculino	Branca	Branco
Sapo	Masculino	Moreno	Preto
Chazam	Masculino	Branca	Branca
Sonic Amarelo	Masculino	Não fez	Branco
Menina Aranha	Feminino	Branca	Branca
Sonic Azul	Masculino	Pardo	Um pouco marrom
Beatriz	Feminino	Pardo	Branca
Sonic Vermelho	Masculino	Pardo	Branco
Homem de Ferro	Masculino	Pardo	Branco
Huck Vermelho	Masculino	Não fez	Branco
Capitão América	Masculino	Branca	Branco

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 4 - Perfil das professoras entrevistadas

Nome	Idade	Sexo/gênero	Autodeclaração	Formação	Tempo na docência	Tempo na Educação Infantil
Elisa ⁹	36	Feminino	Branca	Pedagogia	16 anos	5 anos
Selma ¹⁰	39	Feminino	Negra	Pedagogia	12 anos	11 anos

Fonte: Elaboração própria.

Em suma, as abordagens metodológicas adotadas estabelecem uma base para a análise dos dados coletados. A seguir, explicamos como foram tratados os dados desta pesquisa.

4.3.1 Análise dos dados

Ao examinarmos os dados, inspiramo-nos nas diretrizes estabelecidas por Bardin (1977). A autora propõe a análise de conteúdo como um método para extrair significado e compreensão de mensagens, materiais escritos e outros tipos de comunicação. Sugere que a análise de conteúdo auxilia na extração de mensagens

⁹ Ao perguntar como gostaria de ser identificada, a professora optou por um nome fictício no momento da entrevista.

¹⁰ A professora optou por ser identificada pelo seu nome próprio.

de forma objetiva e sistemática, ressaltando que uma análise mais aprofundada pode revelar conteúdos e estruturas que confirmam ou refutam as ideias iniciais, além de esclarecer elementos de significado que podem não ser imediatamente óbvios, assegurando que a visão inicial de uma mensagem pode ser enriquecida e compartilhada com outras pessoas.

A ideia central é que a análise de conteúdo consiste em uma ferramenta valiosa para garantir que a informação transmitida em mensagens seja interpretada corretamente e compartilhada de forma eficaz. Dessa forma, torna-se um instrumento importante para desvendar o significado das mensagens de maneira mais completa e precisa.

Bardin (1977) propõe um processo que se desdobra em três etapas distintas. O ponto de partida é a fase preliminar, na qual organizamos o conteúdo coletado, realizando as transcrições com o intuito de identificar elementos relevantes. A etapa subsequente consiste em uma descrição analítica, na qual os conteúdos são analisados por partes, estruturados e agrupados em categorias. A fase final refere-se à interpretação no contexto do referencial teórico e está associada à conclusão do processo de análise.

O forte da análise de conteúdo é que ela analisa o material com controle metodológico rígido. Ela divide o material em partes que são trabalhadas uma depois da outra. No centro existe um sistema de categorias, desenvolvida a partir do material e guiada por uma teoria. Por meio deste sistema de categorias, determinam-se aqueles aspectos que devem ser filtrados no material (Mayring, 2002, p. 114).

Dessa maneira, no presente trabalho, o procedimento envolveu algumas etapas. Inicialmente, realizamos leituras detalhadas do material coletado e o revisamos repetidamente para identificar temas e tópicos que apareciam com frequência. Isso nos permitiu encontrar padrões e tendências significativas no conteúdo.

Depois de identificar os temas e tópicos recorrentes, começamos a organizá-los em categorias. Para facilitar essa organização, usamos marcadores por cores para destacar os tópicos relacionados por semelhanças temáticas. Em seguida, passamos por um processo de decomposição e reagrupamento, o que significa que dividimos tópicos maiores em subcategorias mais específicas e, quando necessário, agrupamos tópicos relacionados em categorias mais amplas.

Essa categorização, destacando temas com cores diferentes e, em seguida, refinando a organização em subcategorias e categorias, nos ajudou a analisar o material de forma mais estruturada e a identificar as conexões entre diferentes elementos do nosso estudo. Isso foi crucial para compreender profundamente o conteúdo e descobrir informações valiosas em nossos dados de pesquisa.

A definição das categorias temáticas foi guiada pelo embasamento teórico e pelos objetivos deste estudo e validada após as etapas de pré-análise. Segundo Bardin (1977, p.118):

Classificar elementos em categorias, impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento, é a parte comum existente entre eles. É possível, contudo, que outros critérios insistam noutros aspectos de analogia, talvez modificando consideravelmente a repartição anterior. As categorias representam rótulos ou grupos que reúnem elementos sob uma designação genérica, sendo o agrupamento feito com base em características compartilhadas.

Nesse contexto, a categorização se refere ao processo de classificação dos dados com base nos critérios estabelecidos. No presente estudo, foram identificadas as seguintes categorias, registradas no quadro 5.

Quadro 5 - Categorias, subcategorias e definição

Categoria	Subcategorias	Definição
PRÁTICA PEDAGÓGICA	<p>PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS</p> <p>APRENDIZADO COM E ENTRE AS CRIANÇAS</p> <p>ESCUA E INTERVENÇÃO DA PROFESSORA</p>	<p>Esta categoria aborda o papel da Educação Infantil no fomento à educação antirracista. Reconhecemos que o aprendizado com e entre as crianças desempenha um papel fundamental nesse processo e, portanto, a construção de uma educação antirracista deve começar pela escuta atenta das crianças e pela compreensão da leitura de mundo que fazem em relação às questões raciais. Escutar as crianças se torna o ponto de partida na elaboração de práticas pedagógicas que promovam a compreensão e aceitação da diversidade racial. Este enfoque pedagógico ressalta a importância de um ambiente educacional onde crianças e professores(as) têm a oportunidade de explorar, compartilhar, colaborar e, o mais importante, aprender uns/umas com os(as) outros(as).</p>

<p>REPRESENTATIVIDADE</p>	<p>MATERIAIS PEDAGÓGICOS, ESPAÇOS, BRINQUEDOS E IMAGENS</p> <p>IMPORTÂNCIA DA REPRESENTATIVIDADE</p> <p>IMPACTO NAS ATITUDES E PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS</p> <p>EFEITO NAS INTERAÇÕES SOCIAIS E AUTOESTIMA DAS CRIANÇAS</p>	<p>Esta categoria envolve o exame da presença e da representação de diferentes grupos raciais na Educação Infantil. Isso inclui analisar como os materiais pedagógicos, brinquedos e imagens refletem a diversidade racial. Também aborda a importância da representatividade no ambiente educacional e seu impacto nas atitudes e percepções das crianças em relação a si mesmas e aos(as) outros(as) e como isso afeta suas interações sociais e autoestima.</p>
<p>PERCEPÇÃO DA IDENTIDADE RACIAL</p>	<p>EXPRESSIONES DE PRECONCEITO</p> <p>RECONHECIMENTO DA IDENTIDADE RACIAL</p> <p>PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE SUA PRÓPRIA IDENTIDADE RACIAL E A IDENTIDADE RACIAL DOS(AS) OUTROS(AS)</p>	<p>Esta categoria se concentra nas percepções das crianças sobre sua própria identidade racial e na maneira como entendem e interpretam as identidades raciais dos(as) outros(as). Também abrange como desenvolvem o reconhecimento de suas identidades raciais. Isso envolve a exploração das narrativas e das experiências das crianças em relação à sua própria raça e à raça de seus/suas colegas.</p>

Fonte: Elaboração própria.

Nessa etapa, realizamos uma análise detalhada do material contido em cada categoria criada anteriormente. O objetivo foi aprimorar nossa compreensão de cada categoria temática, ou seja, entender mais profundamente o que está contido em cada uma delas. Para tanto, avaliamos o conteúdo dentro de cada categoria temática, identificando o que era relevante e significativo para o estudo em questão. Isso envolveu a seleção de áreas temáticas que requerem exploração e consideram os objetivos da pesquisa.

Durante todo o processo de verificação, valemo-nos dos dados coletados para construir um *corpus* teórico que foi a base da nossa análise. As informações foram conectadas ao nosso referencial teórico, permitindo-nos relacionar o conteúdo encontrado com os conceitos e teorias existentes, como veremos na próxima seção.

Em síntese, buscamos conhecer e compreender melhor o problema apresentado e torná-lo disponível para que a comunidade, em especial a escolar, reflita sobre a temática racial sob uma perspectiva de reconhecer e enfrentar o

racismo, a discriminação e o preconceito, e dessa maneira, como afirma Cavalleiro (2001, p. 142) utilizar “[...] nosso relacionamento com nossos alunos e nossas alunas como elemento fundamental para efetivarmos uma educação antirracista”.

5 EDUCAR PARA E NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: COM A PALAVRA AS CRIANÇAS

Nesta seção, iniciamos a discussão destacando a importância da participação ativa das crianças no processo de construção de suas aprendizagens e exploramos a interação entre a prática educativa e as experiências vivenciadas no contexto estudado. Ao adentrar as discussões dos dados, compreendemos que as categorias levantadas — práticas pedagógicas, representatividade e percepção da identidade racial —, no processo de análise, se entrelaçam. Portanto, não foram examinadas de forma isolada, mas de modo convergente.

Na primeira etapa, nosso foco recai sobre a representatividade nos espaços e materialidades, juntamente com a compreensão dos ambientes nos quais as crianças estão inseridas. Analisamos como esses espaços e materialidades contribuem ou obstaculizam suas experiências no processo de socialização e formação identitária. Na segunda etapa, adentramos as nuances das leituras de mundo das crianças sobre as questões raciais. Examinamos, então, os desafios que podem surgir nesse contexto desde a tenra idade, explorando de que maneira os fatores externos, como a mídia, as interações sociais e as representações nos materiais educacionais, podem influenciar suas visões sobre as coisas e o mundo. Por fim, analisamos como, na prática, a Lei 10639/03 é implementada no contexto da pré-escola estudada, em que momentos e se foi efetivada ou não nas ações observadas, considerando a contribuição das vozes das crianças nessa efetivação.

Ressaltamos que a pesquisa foi iniciada com o propósito de que as crianças fossem as protagonistas de todo o processo investigativo, e não quisemos abandoná-las. Portanto, apesar de apresentarmos outros dados, além de suas falas e suas percepções, entendemos que eles são necessários para esse complexo entendimento.

Considerações feitas, convidamos o leitor e a leitora a explorar conosco essas descobertas, a questionar as conclusões e a considerar suas implicações.

5.1 “Vou procurar um que tem alguém como eu”: entre espaços e materialidades, a representatividade racial nos contextos da pré-escola

A importância das várias experiências vividas pelas crianças no seu processo de aprendizagem é um aspecto a ser considerado na Educação Infantil. Ao analisar o

espaço em que elas passam seu tempo na pré-escola, observamos que as configurações e organizações desempenham papel significativo. A maneira como interagem com o meio ao seu redor, bem como a forma como o espaço é organizado, influenciam diretamente seu modo de aprender, explorar e construir seus saberes.

Durante as observações realizadas em campo, notamos uma série de momentos de brincadeiras e atividades, em diferentes espaços. Um deles merece atenção por ser o local em que as crianças permaneciam a maior parte do tempo: a sala-referência. Esse ambiente, como relatou a docente, foi transformado e organizado, fugindo à configuração de outras salas, em que se veem mesas e cadeiras para todas as crianças. Essa nova disposição foi criada pela professora Elisa com a ajuda e participação das crianças e mantida posteriormente pela professora Selma.

Isso mostra que a educadora desempenha papel relevante como mediadora ao facilitar e incentivar a transformação do espaço. Sua abordagem de envolver as crianças na criação do ambiente aponta para a participação ativa delas no processo de organização do espaço e remete a pensar no compromisso com uma pedagogia participativa. O engajamento favorece o desenvolvimento das habilidades de tomada de decisão e colaboração pelas crianças, que se sentem pertencentes àquele local e, como tal, responsáveis por ele.

A relação da criança com os espaços pensados e planejados na Educação Infantil ganha maior atenção quando tratamos da educação para e nas relações étnico-raciais. Para tanto, o(a) professor(a) desempenha função primordial, pois é ele(a) quem medeia as ações cotidianas, planejando e fomentando a relação da criança com a diversidade cultural. Nesse contexto, 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 preconiza que:

O papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, a formação da personalidade, a 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, 2013, p. 48).

Diante da realidade multiétnica da sociedade brasileira, torna-se imperativo que esses ambientes sejam concebidos de maneira a abraçar integralmente essa ampla diversidade. Logo, os espaços educacionais precisam ser cuidadosamente planejados e configurados para refletirem a diversidade cultural que os envolve.

No campo de pesquisa, na configuração da sala (Fig. 1), há um espaço com um tapete, almofadas, dois pufes e um caixote com livros. A maioria das obras se resumia a histórias representadas por animais, e não contemplava personagens negros(as), tampouco tratava da questão racial. Outro canto da sala foi equipado com um móvel com prateleiras em que estão organizadas embalagens vazias de produtos encontrados no supermercado. As próprias crianças frequentemente trazem essas embalagens e organizam as prateleiras, que fazem alusão a um mercado. Ao lado, há uma minicozinha equipada com mesa, cadeiras, fogão e pia, bem como um grande espelho. Uma mesa é dedicada à brincadeira com massinha e inclui diversos objetos para incentivar a criatividade das crianças.

Figura 1 - Sala-referência



Fonte: Acervo pessoal.

A organização das vivências na Educação Infantil é uma expressão prática da indissociabilidade entre o cuidar e educar de todas as crianças que frequentam esses espaços. Bem estruturados, eles atendem às especificidades de cada uma delas, permitindo que sejam acolhidas e apoiadas em seu desenvolvimento integral. Acerca

do uso dos espaços observados, quando as crianças chegam, a sala já está organizada, e elas escolhem o que vão explorar, conforme pode ser visto neste relato:

No momento da entrada, as crianças são recebidas pela professora, acomodam as mochilas na colmeia, exploram o local e interagem umas com as outras, após a chegada vão até o canto com tapete e almofadas, preparado para essa acolhida. Nesse momento de chegada das crianças, a professora Elisa realiza antes do almoço um curto bate-papo, habituadas com esse momento, elas já chegam fazendo pequenos relatos, além de trazerem pequenos objetos e coisas, normalmente encontrados no caminho até a escola, como galinhos, plantas, pedras. Hoje Homem Aranha ao chegar, tira de seu bolso uma pedrinha, ele diz para a professora que achou perto de sua casa e trouxe para investigação, pois se trata de uma pedra preciosa. Com olhar curioso a Professora olha a pedrinha e os(as) colegas também se interessam pelo artefato que vai passando de mão em mão. Na sala há uma mesa, com vários objetos e principalmente elementos da natureza que estão organizados e ficam à disposição para exploração das crianças. Durante a conversa a professora também lembra que hoje é dia de regar as plantinhas da sala e combina com as crianças quem será incumbida de fazê-lo. Na sala tem duas plantas que carinhosamente as crianças deram os nomes de Leía e Geleia, essas plantas são cuidadas pelas crianças, e a cada dois dias duas crianças as regam. (Diário de bordo, 16 de jun. 2023).

Inferimos que, com a configuração da sala proposta pela professora, as crianças têm a oportunidade de exercer sua autonomia e tomar decisões em relação ao que desejam fazer, colocando-as no centro de sua própria experiência de aprendizado. A liberdade de escolha permite-lhes seguir seus interesses individuais, bem como experimentar uma variedade de atividades e materiais, enriquecendo suas experiências. Elas podem selecionar atividades que mais as envolvem e que estão alinhadas com seus gostos e curiosidades. Além disso, essa abordagem demonstra respeito pela individualidade de cada criança, vista como agente ativo em seu próprio aprendizado, cujas escolhas são valorizadas.

Na sala, há também uma mesa de exploração e pesquisa (Fig. 2), onde objetos como lupas, revistas e elementos da natureza estão disponíveis, alguns trazidos pela professora, e outros, pelas crianças. Adicionalmente, há um espaço gráfico com mesa e cadeiras, ao lado de uma prateleira com materiais para desenho, com lápis de cor e gizes de cera. Vale destacar a presença de um pote continha lápis de cor que representam os tons de pele, além de materiais para recorte e colagem.

Figura 2 - Mesa e objetos para exploração e pesquisa



Fonte: Acervo pessoal.

Nas paredes na sala, em um dos lados, havia pinturas realizadas pelas próprias crianças, um cartaz com imagens de borboletas e algumas fotografias das crianças penduradas em um móvel. Ao centro, um tapete e peças de madeira trazidas de uma marcenaria pela professora. Algumas bonecas ficavam dentro de um pequeno caixote costumeiramente ressignificado pelas crianças como um berço ou cama para essas bonecas. Quanto às características destas últimas, havia bonecas brancas e negras, além de um boneco negro, conforme mostra a Figura 3:

Figura 3 - Imagem das bonecas presentes na sala



Fonte: Acervo pessoal.

Como visto, a organização dos espaços na Educação Infantil deve ser pensada de modo a favorecer a exploração e a aprendizagem das crianças. Dessa maneira, os materiais e elementos que ocupam tais espaços têm um papel importante. Os brinquedos emergem como artefatos culturais capazes não apenas de oferecer experiências lúdicas, mas também de auxiliar nas construções das percepções e aprendizados das crianças. De acordo com Brougère (1997), os brinquedos transcendem a mera função de entretenimento, tornando-se elementos intrínsecos à construção da identidade e compreensão do mundo. Nesse contexto, a escolha dos materiais e a configuração dos espaços na Educação Infantil ganham destaque, uma vez que esses elementos não apenas refletem, mas também orientam as representações culturais presentes no universo infantil. É crucial, portanto, examinar criticamente como os brinquedos e os ambientes de aprendizado contribuem para a formação da identidade das crianças, considerando não só a presença superficial de representatividade, como também a autenticidade dessas representações. Vale ressaltar que, embora houvesse brinquedos que incitam a representatividade, eles não a contemplam, haja vista que

[...] para simbolizar as crianças negras, fazendo com que essas se sintam verdadeiramente representadas e valorizadas, seria interessante que a indústria de bonecas fosse além do simples tingimento da pele, e estivesse atenta aos traços e características que genuinamente identificam a população negra, sem desconsiderar que não existe apenas um “modelo” físico e estético, mas há uma variedade de tons de negro e de tipos de cabelo crespo (Amaral, 2013, p.180).

Isso implica considerar que a representatividade está vinculada às características físicas frequentemente associadas a determinado grupo étnico, embora esse não seja o único aspecto a ser levado em conta. Dessa forma, é crucial reconhecer que os fenótipos das pessoas negras não são idênticos aos de pessoas não negras, e entre elas também há diferenças. Essa diversidade é parte essencial da riqueza da formação especialmente vista na sociedade brasileira.

Durante o período de pesquisa em campo, observamos que os brinquedos trazidos de casa pelas crianças eram, em sua maioria, bonecas e bonecos brancos. É fato que, conforme aponta Dias (2007) há quase duas décadas, nos últimos anos, presenciamos um aumento considerável da presença de uma representatividade mais positiva de pessoas negras nos brinquedos, nos livros de literatura etc. Contudo, é importante considerar que quantidade não implica qualidade, e quando falamos de

representatividade, reiteramos que ela deve ser autêntica, visto que impacta diretamente as escolhas das crianças. Assim, apesar dessa representatividade positiva da população negra, nota-se que, ainda, persistem, dentro dos espaços, personagens, padrões e modelos estéticos de pessoas brancas que permeiam o imaginário infantil.

Mesmo considerando que, nos últimos anos, aumentou consideravelmente a presença positiva de pessoas negras e de outros grupos não-brancos em peças publicitárias e em produções de massa, como novelas, ainda é pertinente a crítica sobre o tratamento subalternizado dado à imagem da população negra (Dias, 2007, p. 199)

Na busca por uma representatividade autêntica, torna-se imprescindível, como afirmam Silva Jr., Bento e Carvalho (2012), considerar cuidadosamente a escolha de bonecas e bonecos negros. Essa seleção envolve um olhar atento para a diversidade de tonalidades de pele, traços e tipos de cabelo, o que sugere problematizar:

[...] será que as bonecas escolhidas expressam essa diversidade? Assim como a boneca loira e de olhos azuis não traduz a diversidade de tipos da raça branca, também ao escolher as bonecas e os bonecos negros devemos procurar aqueles que representam os negros na sua variedade de tons de pele e tipos de cabelo, a pluralidade fenotípica que caracteriza a população negra. Além disso, há os critérios básicos que jamais deveriam ser esquecidos: os bonecos são bonitos e benfeitos? Dá vontade de brincar com eles? São interessantes para as crianças? (Silva Jr; Bento; Carvalho, 2012, p.22).

Vale ressaltar que a problematização sobre a representatividade não se limita apenas à aparência física, mas também à promoção de valores de aceitação, respeito e apreço pela pluralidade. Ao analisar a beleza e a qualidade estética dos brinquedos, é preciso considerar se eles transmitem uma mensagem positiva e se conectam com a diversidade de padrões estéticos existentes na sociedade.

Dessa forma, ao escolher e disponibilizar bonecas e bonecos negros, há uma oportunidade valiosa de enriquecer a experiência lúdica das crianças. Em contrapartida, quando mal apresentados, promovem impacto negativo em suas atitudes e percepções afetando sua autoestima e percepção sobre a beleza do(a) outro(a).

Por fim, na análise do espaço e das materialidades que compõem a sala-referência, notamos que praticamente todos os materiais estão ao alcance das crianças, e o ambiente foi projetado para estimular sua curiosidade e seu aprendizado, favorecendo a exploração de atividades diferenciadas e contribuindo para apoiar seu

desenvolvimento e criatividade, reconhecendo que elas têm necessidades e interesses variados. Uma questão relevante a ser considerada é a maneira como as crianças se relacionam com esses espaços. A professora reconhece esse uso feito por elas, e o próximo relato expõe tal relação:

Chego na escola antes do horário de entrada das crianças, na sala a professora Elisa já organiza os espaços, vejo em cima do banco alguns insetos e animais de brinquedo, ela me conta que comprou no fim de semana pensando nas crianças, pois elas gostam bastante. Enquanto conversamos, ela cuida dos espaços preparando-os para a entrada das crianças. Do lado de fora da sala havia no local uma casinha construída e que foi cuidadosamente sinalizada com fitas para que quem passasse não mexesse e tirasse nada do lugar. Pergunto a Elisa do que se trata a construção, e ela me conta que durante a semana as crianças haviam realizado construções, e que a construção estava lá, pois a Hulk faltou na escola e a esperava para que ela decidisse como iriam retirar o que ela construiu (Diário de bordo da pesquisadora, 21 de ago. 2023).

No contexto da Educação Infantil, as interações respeitadas entre os(as) adultos(as) e as crianças desempenham papel fundamental. Elas não apenas criam um ambiente de confiança, mas também demonstram a valorização das contribuições individuais de cada criança, promovendo um senso de pertencimento em relação ao espaço educativo. Freire (2011) enfatiza a importância do respeito à autonomia e à dignidade de cada indivíduo, afirmando que é um imperativo ético, e não um favor que se possa conceder ou negar a alguém.

Figura 4 - Criação da Hulk



Fonte: Acervo pessoal.

A atitude da professora Elisa, ao permitir que Hulk tome decisões sobre sua criação (Fig. 4), reflete sua abordagem centrada no respeito pela autonomia e individualidade das crianças. Essa prática pedagógica não apenas promove a independência de Huck, mas fortalece a relação entre ela e a professora, baseada em confiança e respeito mútuo. Além disso, a situação oferece uma valiosa oportunidade de aprendizado para todas as crianças. Ao manter a criação de Hulk intocada, mesmo que esteja em um espaço de passagem, mostra-se que ali o espaço também é delas. Do mesmo modo, salienta-se que o respeito pelo trabalho e pelas escolhas das crianças é um valor fundamental, reconhecendo que cada criança é única e tem contribuições valiosas a fazer.

Reconhecemos que há aspectos positivos no que diz respeito ao espaço físico e à participação das crianças, mas uma ausência é justamente a diversidade racial. Esse fato é igualmente reconhecido pela professora Elisa:

Então, acho que trazer para o contexto de brincadeiras, brinquedos e objetos também que vêm para trazer essa representatividade. [...] é eu acho que é isso, que é eles (se referindo as crianças) terem o contato mesmo. [...]. Então na sala não tem essa questão de ter desenho estereotipado, não trabalho, não gosto. Então o que tem, é coisas que eles fizeram, têm as fotos das crianças. Então já, tira um pouco essa questão de às vezes trazer cartazes e produções de desenhos e representações que são só de pessoas brancas né. Então, isso já não tenho essa preocupação, mas eu, tenho que trazer mais pra eles isso! Ampliar o repertório de histórias, com os brinquedos, os objetos do brincar, do jogo simbólico. (Entrevista realizada, prof. Elisa, em 06 de jul. 2023).

Durante a entrevista, a docente fala dos materiais e espaços, e podemos inferir que está consciente da importância da representatividade nas experiências das crianças, no contexto de brincadeiras, brinquedos e objetos, reconhecendo a falta desse repertório para elas. Comenta sobre evitar desenhos estereotipados e representações somente de pessoas brancas, porém entende que, apesar disso, não há outras representatividades. Por fim, concorda que há muito mais a ser realizado para a construção de uma educação antirracista.

Uma visão abrangente da sala-referência leva-nos a pensar que a configuração do espaço é favorável para a construção de uma educação antirracista. Porém, ao olhar para os elementos e materiais, apesar de alguns que a caracterizam, não é possível afirmar que contemplam a diversidade racial. Sendo assim, como asseveram Silva Jr; Bento e Carvalho (2012, p.20),

Os ambientes de aprendizagem para a igualdade racial devem ser abertos às experiências infantis e possibilitar que as crianças expressem seu potencial, suas habilidades e curiosidades e possam construir uma autoimagem positiva. Educar para a igualdade racial na Educação Infantil significa ter cuidado não só na escolha de livros, brinquedos, instrumentos, mas também cuidar dos aspectos estéticos, como a eleição dos materiais gráficos de comunicação e de decoração condizentes com a valorização da diversidade racial.

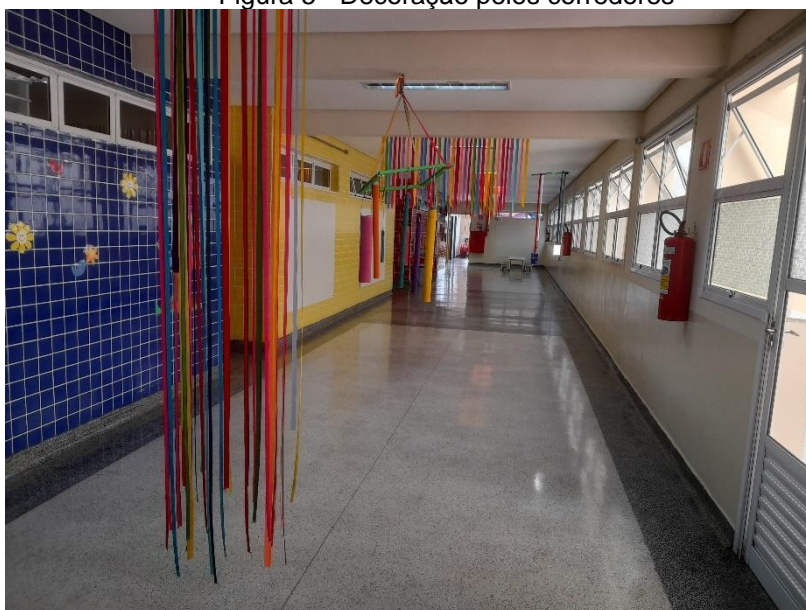
Nesse sentido, concordamos com Veiga (2023), que destaca a importância de questionar e reconstruir conceitos como crianças, infâncias, espaço e conhecimento, tendo em mente a diversidade de experiências infantis que vão além da perspectiva limitada de uma única experiência, a da criança branca.

Refletindo sobre o fato de que os espaços habitados pelas crianças extrapolam os limites da sala-referência, na observação do pátio da pré-escola, verificamos uma representatividade equilibrada, no que se refere à presença tanto de bonecas quanto de bonecos brancos e negros. É importante destacar que as características das bonecas eram parecidas com as encontradas na sala referência. Além disso, ao considerarmos as imagens que decoravam as paredes da instituição, percebemos a escolha de elementos que transcendem estereótipos e se concentram em elementos não antropomórficos, como insetos e flores. Essa decisão pode ser interpretada como um esforço para criar um ambiente visualmente e esteticamente agradável. Entretanto:

Considerar o espaço como ambiente de aprendizagem significa compreender que os elementos que o compõem constituem também experiências de aprendizagem. Os espaços não são neutros; sua organização expressa valores e atitudes que educam (Silva Jr; Bento; Carvalho, 2012, p.19).

É o que podemos ver nas próximas figuras:

Figura 5 - Decoração pelos corredores



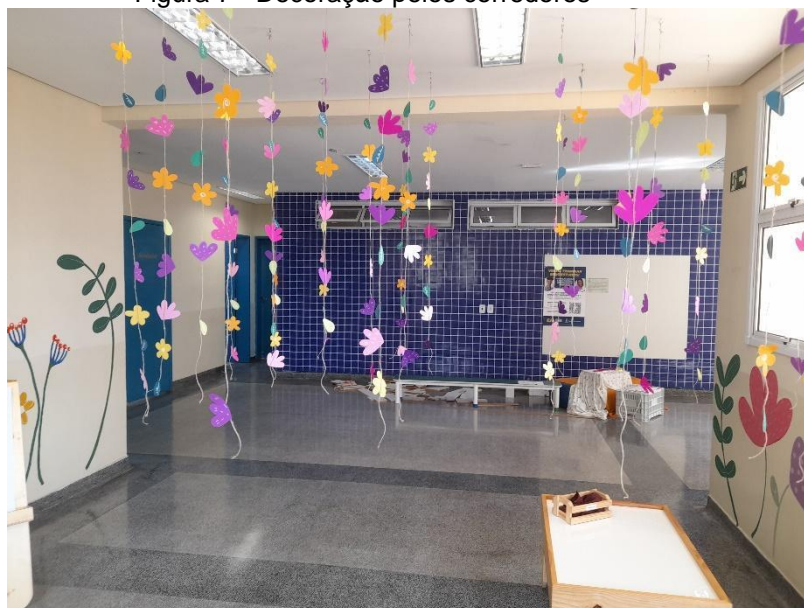
Fonte: Acervo pessoal.

Figura 6 - Decoração vista no pátio



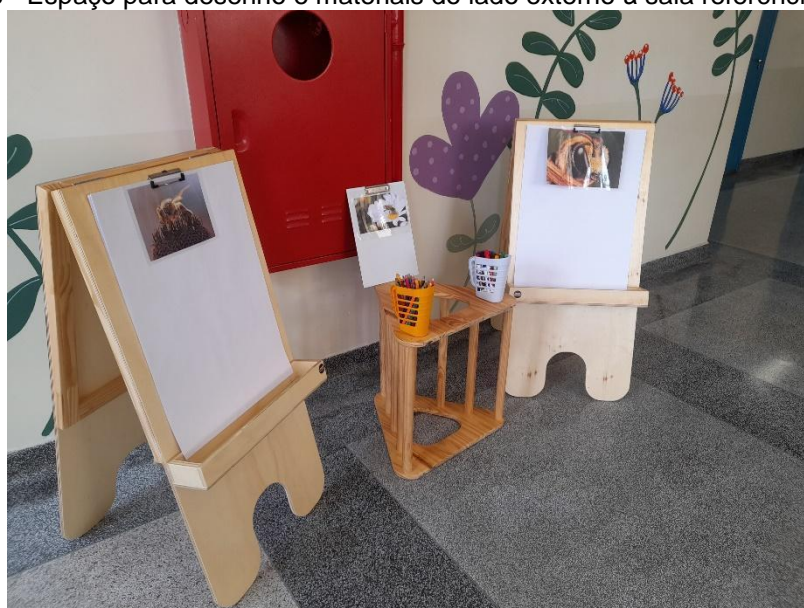
Fonte: Acervo pessoal.

Figura 7 - Decoração pelos corredores



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 8 - Espaço para desenho e materiais do lado externo à sala referência



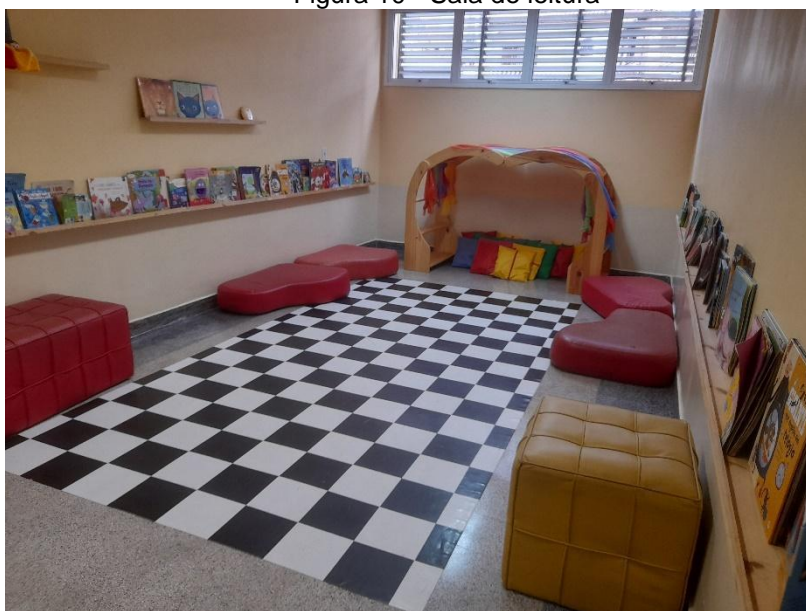
Fonte: Acervo pessoal.

Figura 9 - Decoração nas paredes do 1º andar



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 10 - Sala de leitura



Fonte: Acervo pessoal.

Com base em Silva Jr, Bento e Carvalho (2012), que ressaltam a importância de compreender que os espaços não são neutros, mas veículos de valores e atitudes que educam, podemos inferir que o ambiente escolar vai além das paredes da sala-referência e se manifesta de maneiras diversas no pátio, nos corredores, na sala de leitura e nas imagens que o decoram. Esses elementos, apesar de não trazerem estereótipos — o que é importante —, vistos com criticidade, não representam a

diversidade étnico-racial das crianças presentes nesse ambiente ou no coletivo social do qual participam. Sendo assim, a falta de representação étnico-racial pode resultar na reprodução e perpetuação de estereótipos e preconceitos raciais, pois as crianças podem não ter a oportunidade de ver a diversidade cultural existente na sociedade.

Na prática, a falta de representatividade é evidenciada por Aranha Fantasma. Após o momento da leitura, ela se sente provocada a buscar por uma imagem que a represente, conforme mostra o fragmento do relato do diário de bordo.

[...] comparando seus cabelos aos da personagem do livro e com os colegas da sala. Aranha Fantasma diz: “Vou procurar um que tem alguém como eu”. Nesse momento ela se volta a procurar pelas prateleiras na sala de leitura, um livro que tenha alguém que a represente, porém no momento não encontra. Ajudo ela nessa busca, percorremos as prateleiras, mas realmente entre muitos livros, observo que poucos trazem personagens negros(as). [...]. Na escola os livros que abordam a temática racial ficam na sala dos(as) professores(as), armazenados em uma caixa e disponíveis para os docentes, portanto depende que eles(as) tragam essa literatura para as crianças[...] (Diário de bordo da pesquisadora, 11 de set. de 2023).

O relato evidencia a relevância da representatividade também na literatura infantil. A experiência de Aranha Fantasma salienta como a ausência de personagens negras nos livros disponíveis afeta diretamente a sua identificação.

A busca de Aranha Fantasma por uma imagem que a representasse não apenas destaca a necessidade de diversidade nas prateleiras da sala de leitura, mas também sublinha a importância de ampliar o acesso a livros que abordam a temática racial. A localização desses materiais na sala dos(as) professores(as), fora do alcance direto das crianças, sugere uma oportunidade perdida de promover a compreensão e a apreciação da diversidade desde cedo.

A literatura infantil desempenha papel crucial na formação de valores e na construção da identidade. Ao apresentar narrativas que exploram diferentes vivências e perspectivas por meio da literatura, criam-se oportunidades para o desenvolvimento da empatia e compreensão entre as crianças, independentemente de sua origem étnico-racial. Nesse sentido, a temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura promove um espaço propício para o diálogo intercultural, incentivando a partilha de experiências e a valorização das contribuições de diferentes culturas na constituição da sociedade brasileira. Portanto, a disponibilidade de livros que retratam personagens negras não deve ser apenas uma opção, mas uma prioridade. O mesmo vale para os brinquedos e materiais, pois, como pondera Amaral (2013, p.185):

Nessas condições, é válido reiterar a responsabilidade da instituição de educação infantil em possibilitar a constituição de uma identidade positiva a todas as crianças inseridas nesse contexto, considerando que para tanto, precisa estar atenta aos modos de socialização aos quais as crianças são expostas no espaço educativo. Assim, a instituição, no que tange à questão étnico-racial, dentre vários outros aspectos, necessita constantemente ponderar se as imagens, livros, materiais e brinquedos disponíveis para as crianças refletem também a história e a cultura da população negra, e, principalmente, se essa é apresentada de modo positivo e não pejorativamente.

Almejar uma educação antirracista é atentar para todo o contexto escolar e reconhecer a importância de elementos que tragam a representatividade e valorização da diversidade étnica e racial para as crianças.

Sabemos que, ao organizar as salas dos grupos e demais ambientes das unidades de educação, os gestores e os professores colocam à disposição das crianças “artefatos culturais”, brinquedos, livros, imagens etc. Em geral, não há consciência de que esses objetos traduzem determinadas ideologias e concepções, que educam em uma direção que esses profissionais não planejaram e que não o fariam intencionalmente. Isso é especialmente importante na Educação Infantil, em que muito do que se ensina se faz por meio das oportunidades criadas na organização do tempo, do espaço e dos materiais, não só explicitamente, mas por meio das atividades orientadas (Silva Jr; Bento; Carvalho, 2012, p. 19-20).

Logo, é imprescindível que os(as) educadores(as) e toda a equipe escolar estejam conscientes das mensagens subjacentes que esses artefatos culturais podem transmitir, a fim de assegurar que a educação proporcionada seja intencionalmente inclusiva, promovendo uma compreensão respeitosa das diversas identidades culturais presentes na comunidade escolar. Entendemos que essa primeira caracterização dos espaços é de grande valia, uma vez que:

O processo de iniciação das crianças pequeninhas não se limita somente ao fazer docente, mas é também construído através dos diferentes elementos que compõem o espaço da creche e pré-escola, as figuras, os objetos, os desenhos pendurados nas paredes, incitam a imaginação infantil a criar modelos sociais de vida e mecanismos de experientiação do mundo (Santiago, 2014, p. 20).

Nessa perspectiva, ao analisar o ambiente, reconhecemos as possibilidades de experimentação e as vivências diversas. Nota-se que os espaços desempenham um papel fundamental ao favorecer a autonomia, privilegiar a exploração e respeitar as escolhas das crianças, como é o caso da sala-referência com a configuração proposta. Consequentemente, sugere-se que o ambiente é propício para o trabalho

com a educação para e nas relações étnico raciais, porém não podemos dizer que já a contempla.

Esse cenário nos leva a refletir sobre as armadilhas do mito da democracia racial no Brasil, segundo o qual a existência da relação harmoniosa entre pessoas brancas e negras sugere uma relação de igualdade. Ao evitar perpetuar o racismo, por exemplo, com a ausência de imagens estereotipadas e, ao mesmo tempo, não trazendo efetivamente a representatividade para as crianças negras, a escola e a prática pedagógica podem inadvertidamente contribuir para a percepção equivocada de que as questões raciais não são um problema significativo. Assim, é crucial reconhecer que a neutralidade não é suficiente. Retomando, mais uma vez, as palavras de Davis (2016), mais do que não ser racista, é preciso ser antirracista.

Uma vez que as crianças, desde bem pequenas, vão construindo sua identidade racial baseadas em conceitos sociais difundidos na sociedade e, nela, as instituições educacionais, as crianças negras conseguem identificar as características valorizadas pelo meio que as circunda (Bonfante, 2023, p. 42).

Nesse sentido, se a criança negra não consegue se ver representada, isso nos remete a pensar que alguém é. Por essa razão, Freire (2011) assevera que a educação não pode ser neutra, indiferente, e requer uma tomada de decisão, pois, como experiência especificamente humana, é uma forma de intervenção no mundo.

Considerando-se o contexto da Educação Infantil como importante promotor desse processo, é essencial explorar a compreensão da identidade racial por parte das crianças, tanto brancas quanto negras, e examinar como essas percepções podem ser influenciadas e como os espaços e a prática as favorecem. Importa ressaltar que esses espaços não apenas facilitam o desenvolvimento integral das crianças, como também desempenham papel preponderante na formação de suas identidades.

Passemos, então, à compreensão da leitura de mundo das crianças sobre as questões raciais, apresentando como elas percebem as suas identidades e a de seus pares, além das implicações nessa convivência. Neste contexto, exploramos de que maneira, desde tenra idade, interpretam e internalizam as narrativas raciais que permeiam o seu entorno, contribuindo para a construção de suas próprias visões de mundo.

5.2 “Preto que nem eu”: A leitura de mundo das crianças sobre as questões raciais

Ao iniciar a discussão e apresentar como as crianças percebem sua identidade racial, retomamos o conceito de identidade já discutido. Ele se refere à consciência que uma pessoa tem de si mesma, ou seja, como cada indivíduo se percebe. No entanto, é importante notar que essa autopercepção é moldada pelas expectativas da sociedade, como se fosse uma lente que reflete o modo como os(as) outros(as) o veem. Portanto, a formação da identidade envolve tanto a visão que a pessoa tem de si mesma (autoidentificação) quanto a visão que os(as) outros(as) têm dela (heteroidentificação) (Amaral, 2013).

A compreensão da formação da identidade racial implica o entendimento da criança com direitos, cidadã, de alguém que não apenas reproduz normas sociais, mas desempenha papel ativo na produção e transformação da cultura.

A afirmação de meninos e meninas como sujeitos de direitos resulta de uma nova compreensão da criança como um ser potente, agente ativo no meio em que vive, que lê e comunica o mundo de um modo muito singular e que produz cultura. Resulta ainda da compreensão de sua educação para além dos contextos familiares, envolvendo nesse processo as diferentes instituições da sociedade, dentre elas as educacionais (Silva, 2021a, p. 363)

Nesse contexto, a leitura de mundo das crianças se revela como uma peça fundamental na compreensão de sua identidade racial. Ao reconhecê-las como sujeitos ativos, capazes de interpretar e comunicar o mundo de maneira singular, abrimos espaço para uma compreensão mais profunda das complexidades que envolvem a formação da identidade. A criança, ao interagir com diferentes contextos sociais e culturais, internaliza uma variedade de mensagens e representações que contribuem para a construção de sua própria visão de si e dos(as) outros(as).

Ao lerem o mundo, elas não apenas seguem as regras existentes, mas têm a capacidade de desafiá-las, transformá-las e, nesse processo, contribuem para mudanças. De acordo com Freire (1989), ler o mundo não significa absorver passivamente as informações presentes nele, mas ressignificá-lo. Nas palavras de Veiga (2023, p. 126):

[...] 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.

Freire (2011) argumenta que somos seres inacabados com a vocação ontológica de “ser mais”, por isso estamos sempre em processo de descoberta e transformação. Nesse sentido, a educação é um decurso contínuo, e as crianças, ao lerem o mundo, estão em constante busca de compreensão e significado, participando ativamente da construção de sua identidade em desenvolvimento contínuo.

No contexto da pesquisa, a incessante busca por compreensão e significados que as crianças dão ao mundo tornou-se visível durante nossas observações, quando nos dedicamos a decifrar as nuances de suas falas e expressões, especialmente em momentos que fomentam o autoconhecimento de suas próprias características. Desse modo, concordamos com a ideia defendida por Silva (2021a, p. 1010), segundo a qual: “Meninos e meninas leem e comunicam o mundo desde que nascem, através de suas múltiplas linguagens. A curiosidade é fundante nesse processo para que possam aprender e apreender o mundo, o ressignificando”.

Com o objetivo de identificar a leitura de mundo das crianças sobre as questões raciais, nossa análise vai além das percepções individuais de cor e raça. Procuramos compreender não apenas como as crianças percebem a si mesmas em termos raciais, mas também como articulam ideias e opiniões em relação à cor e raça de seus(as) colegas. Além disso, atentamos para as expressões de preconceito e às dinâmicas sociais que permeiam essas interações. Sendo assim, exploramos como as crianças se relacionam e manifestam seus entendimentos sobre a diversidade racial. Reconhecemos que a sua leitura de mundo abrange não apenas a autopercepção, como também as influências sociais que podem recair sobre as suas visões acerca de questões raciais e dos desafios que podem surgir nesse contexto desde a tenra idade.

Ao considerarmos o pertencimento étnico-racial no âmbito da investigação, no que diz respeito às crianças, realizamos esse reconhecimento durante nossas observações a partir de suas falas, desenhos e outros momentos nos quais se estimulava esse autoconhecimento de suas características, por exemplo, as registradas nos autorretratos. É relevante compreender como a heteroidentificação foi realizada pelos(as) responsáveis das crianças no momento da matrícula, ao preencherem a ficha de caracterização, que continha a pergunta sobre a cor/raça. Vale ressaltar que tivemos acesso a esses documentos.

Ao se autoidentificarem, as crianças utilizaram termos como: preto, branco(a), marrom, um pouco marrom e, ao apontarem as características relacionadas à cor da

pele dos(as) colegas e adultos(as) com quem convivem, identificavam-nos(as) como: “preto”, “branco(a)”, “um pouco preto(a)”, “rosinha”, “marrom”, “marrom escuro”, “um pouco marrom”, “cor de pele”. Essa percepção sugere que elas compreendem as variações existentes nos tons de pele e as reconhecem pelas suas características físicas.

A identificação “preto(a)” foi utilizada apenas por uma criança, enquanto “branco(a)” foi o mais frequente, junto com as identificações a cores intermediárias. Essa verificação revelou discrepâncias no que se refere ao reconhecimento racial, tanto por parte dos(as) adultos(as) responsáveis, quanto das próprias crianças, como pode ser visto no Quadro 2 da seção metodológica. Do mesmo modo, com base em características físicas como cor da pele, cabelos e fenótipos, poderiam ser reconhecidas de maneira divergente também pela pesquisadora, o que resultaria em um maior reconhecimento de crianças negras do que brancas na turma. Além disso, houve dois casos em que as famílias optaram por não responder à pergunta sobre cor/raça, o que adiciona outra camada de complexidade à compreensão do pertencimento racial. Esse fato também é percebido por Cardoso (2018, p. 65) em sua pesquisa:

[...] ao verificar no levantamento de matrículas a presença de 22 crianças pardas e 2 crianças amarelas questiona-se a presença do embranquecimento nas práticas sociais familiares destes alunos. Aponta-se inclusive a possibilidade de que a única criança declarada enquanto negra vivencie uma construção identitária pautada no reconhecimento da diversidade e valorização afro-brasileira.

No presente trabalho, caso semelhante foi levantado. Considerando a heteroidentificação feita pelos(as) responsáveis das crianças, entre as 21 participantes da pesquisa, 11 foram declaradas brancas, 2 não foram declaradas, 7 foram declaradas pardas e 1 foi declarada morena. Em relação à autoidentificação, 17 crianças se autodeclararam brancas, 1 marrom, 2 usaram o termo “um pouco marrom” e 1 uma se autodeclarou preta. Em relação a como foram reconhecidas pela pesquisadora, 7 crianças foram heteroidentificadas como brancas, 9 como pardas e 5 como negras.

Conforme visto, a maneira como as identificações raciais são atribuídas às crianças, tanto pelas próprias crianças quanto pelos(as) responsáveis, mostra que esse é um processo permeado por incertezas e dúvidas. Em relação às informações

divergentes, há um ponto em comum: constata-se que, de acordo com os(as) responsáveis e as crianças, a maioria delas é considerada branca.

Os dados levantam questões cruciais sobre a influência da ideologia do branqueamento na representação da miscigenação brasileira. Sobre isso, Trinidad (2011, p122) assim se manifesta:

[...] no Brasil, se autoatribuir cor/raça, ou atribuir ao outro essas características, sempre gerou e até hoje continua a gerar, um fator de instabilidade para quem coleta e quem declara o dado referente à cor/raça. Dito de outra forma: é um processo complexo e bastante fluido.

Imersos no estudo aprofundado dessas questões, enfatizamos a complexidade da heteroatribuição e autoidentificação, ressaltando que esse processo é multifacetado, influenciado por fatores como condição social, econômica e/ou cultural. Ademais, é suscetível às subjetividades, preconceitos e estereótipos dos indivíduos envolvidos nessa atribuição (Trinidad, 2011).

Essa complexidade, porém, não se restringe a uma análise meramente individual. Santiago (2014) amplia o debate ao abordar o embranquecimento como um sistema ideológico em um país onde o racismo estrutural persiste. Logo, o racismo não é apenas um conjunto de atitudes discriminatórias, mas uma estrutura enraizada na sociedade brasileira (Almeida, 2019).

Com base nas informações apresentadas, não temos o intuito de nos aprofundar nessa questão, uma vez que esse não é o objetivo desta análise. Contudo, a apresentação das observações coletadas em campo é relevante para o entendimento dos dados.

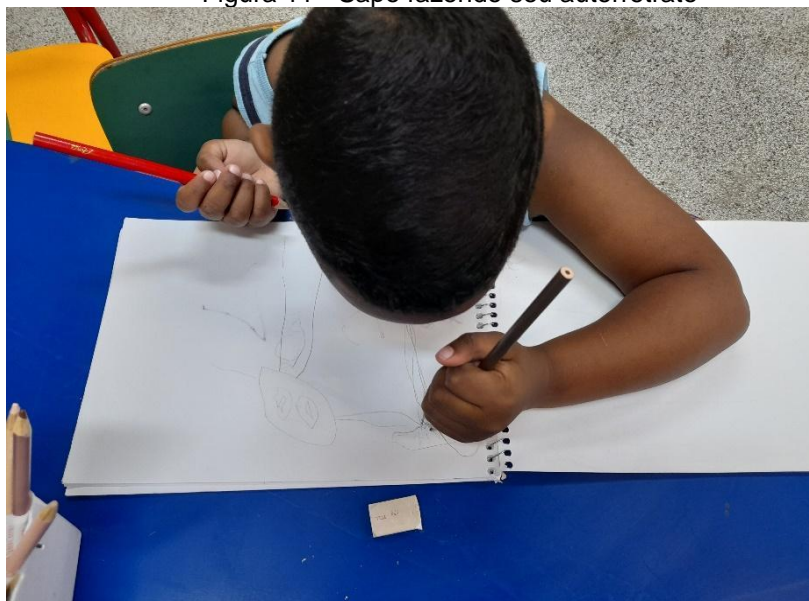
É fundamental esclarecer que valorizamos o autorreconhecimento feito pela criança, reconhecendo, ao mesmo tempo, a complexidade de viver em um país estruturalmente marcado pelo racismo. Nesse contexto, ela está imersa em um sistema de opressão, influenciando suas representações e percepções raciais e, por conseguinte, a construção de suas identidades.

Conscientes dessa realidade, buscamos contextualizar as observações dentro da complexa teia de influências sociais, considerando a importância de compreender como as crianças, desde cedo, são impactadas por um sistema que perpetua desigualdades, destacando, mais uma vez, que elas não apenas reproduzem o mundo adulto(a), como também mostram seu próprio entendimento sobre as coisas. Essa constatação é apresentada no próximo relato, em que Sapo se autodeclara preto:

Após o almoço voltamos para a sala, algumas crianças brincam de carrinho no chão. Sapo resolve me mostrar seu caderno, vai até uma prateleira e o procura. Pergunto se quer minha ajuda e ele aceita. Então tiramos todos os cadernos olhando um por um, até que encontramos o seu. Ele pega o caderno e vai até a mesa, busca alguns lápis de cor, me mostra uma borracha e diz que é sua, me conta que o pai encontrou no lixo, dizendo: "Lá tem muitas coisas, você sabia?". Respondo perguntando: "É mesmo? E, mais o que tem lá?". Ele só me diz: "Um montão de coisas ué", com expressão de que a resposta era óbvia e ele já havia me dito isso.

A conversa continua e ele diz que vai desenhar seu pai e desenha sua mãe também. Pergunto como é o pai dele. Nesse momento ele o está pintando, então diz: "Peto que nem eu" olhando para seu braço e sua mão como se quisesse me afirmar. Em seguida diz: "Minha mãe não é da mesma cor". Entendo que ela tenha um tom de pele diferente, pois ele chama de mais claro, mas não define ao certo. Continuando na sua produção, ele pinta sua mãe com o lápis vermelho, talvez pela falta de uma outra cor que a identifique, talvez apenas por preferência, ou somente para deixar diferente. Ele termina, para de desenhar, guarda o caderno e os lápis, eu o ajudo, e vamos para outra sala, pois a turma irá se reunir a outros(as) colegas de escola para uma brincadeira (Diário de bordo da pesquisadora, 26 de jun. 2023).

Figura 11 - Sapo fazendo seu autorretrato



Fonte: Acervo pessoal

É evidente que Sapo realiza seu autorreconhecimento com base na cor de sua pele, afirmando a semelhança entre ele e seu pai. Ao fazer isso, identifica-se como preto, contrastando com a heteroidentificação de seus/suas responsáveis, que o descreveram como "moreno". Bento (2011, p.112) nos dá pistas relacionadas ao motivo que leva Sapo a trazer seu pai como referência. Para essa autora:

A identidade é construída por meio do corpo e na convivência com o outro. Nosso "eu" é produto de muitos outros que o constituem. Esses "outros", nos primeiros anos de vida, com frequência são a mãe, o pai, a professora ou outros adultos que cuidam diretamente da criança. Por meio do olhar, do

toque, da voz, dos gestos desse outro, a criança vai tomando consciência de seu corpo, do valor atribuído a ele e ao corpo dos coetâneos, e construindo sua auto-imagem, seu autoconceito.

A forma como Sapo se relaciona com a sua cor reflete uma autoimagem positiva, permitindo-lhe afirmar e declarar sua aparência com confiança. Trata-se de um sinal de que teve experiências positivas que o conduziram a essa percepção. Ainda em relação ao seu reconhecimento, destacando sua cor e pertença, salienta-se como as crianças podem desenvolver uma autoconcepção de sua identidade racial, realizando sua leitura de mundo.

Em outro momento da observação em campo, no qual as crianças estavam fazendo seu autorretrato, após a leitura do livro “A cor de Coraline”, Sapo reafirma seu autorreconhecimento.

[...]Observo Sapo parado em pé, parecendo não entender o que a professora havia proposto. Me aproximo e falo para ele procurar qual a cor que mais se parece com seu tom de pele, apontando para o pote com lápis de diferentes tons: “Ali ó, procura ali”. Ele então pega o lápis preto e colore sua pele, dizendo mais uma vez: “Sou preto como meu pai” [...] (Diário de bordo da pesquisadora, 21 de ago. 2023).

É inegável que as crianças que passam por um processo positivo de afirmação de suas identidades demonstrarão orgulho de declarar quem são. No entanto, o oposto é verdadeiro quando o processo de afirmação ocorre em meio a experiências negativas. Nesses casos, pode resultar na internalização de estigmas, negação de sua própria raça e na dificuldade em desenvolver uma autoimagem saudável. Santiago (2014, p.30) vivenciou situação parecida durante suas observações no campo, constatando que:

O menino negro ao se desenhar com o lápis preto e reforçar através da linguagem verbal sua tonalidade negra nos permite “concluir” que de algum modo ele possui uma identificação com esta cor, não procurando outras para se desenhar e verbalizar sua “identidade racial”.

Em referência ao relato e à representação que Sapo faz de sua identidade, assim como da identidade de seu pai e mãe, torna-se evidente que ele tem consciência das diferenças raciais entre ele e sua mãe. Ao mesmo tempo, destaca a semelhança que percebe com seu pai, revelando que, mesmo em tenra idade, as crianças notam as diferenças raciais, desenvolvendo uma compreensão sobre sua própria identidade racial.

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 (Veiga, 2023, p.52).

É importante considerar que o processo não apenas contribui para a formação da identidade das crianças, mas também promove a capacidade em reconhecer e respeitar a diversidade racial, pois favorece a percepção do mundo ao seu redor de uma maneira mais ampla.

Levando em conta o desenho elaborado por Sapo, é possível inferir que as crianças utilizam diversas formas para comunicar suas ideias e opiniões. “A criança desenha para falar e poder registrar sua fala. Para escrever” (Albano, 2013, p. 20). Logo, o desenho desempenha papel preponderante, entendido como a primeira forma de escrita gráfica das crianças, conforme elucida Albano (2013). Em consonância com a ideia da autora, Andrade (1975, p. 70) afirma que: “O desenho fala, chega mesmo a ser muito mais uma espécie de escritura, uma caligrafia, do que uma arte plástica”. Assim, ao entendermos o desenho como uma ferramenta comunicativa e expressiva, torna-se evidente que, desde tenra idade, as crianças utilizam essa linguagem gráfica para traduzir e expressar suas percepções, pensamentos e sentimentos. Tal habilidade não apenas reflete uma fase inicial no desenvolvimento da escrita, mas também oferece às crianças uma maneira de explorar e comunicar sua compreensão do mundo, como afirma Freire (1989), ressaltando que a leitura do mundo precede a leitura da palavra.

Por meio do desenho, vivenciamos, durante o processo de escuta das crianças, algumas de suas expressões sobre as questões raciais, corroborando assim as conclusões provenientes do relato envolvendo Sapo. Podemos acrescentar outras evidências, como o episódio em que Homem Aranha compartilha ideias e opiniões com Aranha Fantasma enquanto desenhavam.

[...] pergunto o que Homem Aranha está desenhando e ele me mostra dizendo: “Eu, minha mãe, meu pai e o Homem Aranha. Eu adoro o “Homem Aranha”! Você sabia? ”. Eu digo: “Sim, você até já me mostrou o Homem Aranha” (referindo-me ao boneco de brinquedo que trouxe algumas vezes para a escola). Vejo que os desenhos vão ganhando formatos, Aranha Fantasma é quem termina primeiro, desenha uma pessoa, concluo que seja ela própria. Homem Aranha demora mais, está desenhando várias figuras. Pergunto para Aranha Fantasma: “Quem você está desenhando?”. Ela responde: “Sou eu”. Observo que ela já está na fase da pintura, vejo que ela colore seu tom de pele com um lápis que não representa sua cor, um lápis

bege. Homem Aranha, olha para o desenho da colega e diz: “Mas você não é dessa cor, você é marrom! ”. Ele pega um lápis de cor e o entrega à colega. Percebo que Aranha Fantasma fica sem jeito, seu rosto mostra uma expressão de hesitação e preocupação, ela vira e diz: “É que não sou eu, eu vou desenhar o Homem Aranha (se referindo ao colega) ”. Nesse momento, pega uma borracha e apaga os cabelos compridos que havia feito, começando a fazer voltas com o lápis em torno da cabeça representada em seu desenho. Concluo que está representando os cabelos encaracolados do colega. Pergunto para Homem Aranha: “E qual é a sua cor? ”. Ele me diz: “Sou branco ué”, expressando em gestos de que a resposta é óbvia. (Diário de bordo da pesquisadora, 14 de ago. 2023).

Figura 12 - Aranha Fantasma e Homem Aranha desenhando



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 13 - Homem Aranha desenha a si mesmo, sua mãe, seu pai e Aranha Fantasma



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 14 - Aranha Fantasma fazendo o cabelo de Homem Aranha



Fonte: Acervo pessoal.

O relato desvela, em especial, como as trocas entre pares são importantes no processo de socialização das crianças e em seu desenvolvimento identitário. Aranha Fantasma, ao se desenhar, utiliza uma cor que remete às pessoas de tez branca. Seu reconhecimento como menina branca causa estranhamento no colega, que a enxerga como uma menina “marrom” (como dito por ele). Homem Aranha contradiz a colega, ao afirmar que aquela não é sua cor de pele, o que fez com que ela refizesse o desenho.

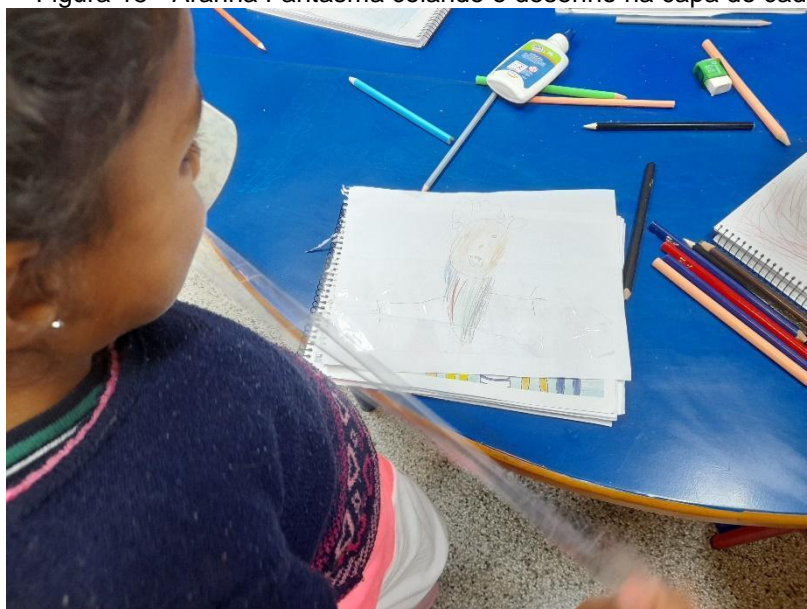
A situação evidencia como Aranha Fantasma, de certa forma, sentiu-se incomodada com o questionamento do colega e, ao reinventar seu desenho, sugere uma possível negação de sua cor de pele. Além disso, ao recriar o desenho, ela demonstra uma maneira de lidar com o dilema e resolver um possível problema. Homem Aranha, ao reconhecer a identidade racial da colega, afirma a sua própria identidade se autodeclarando branco.

Diante dessas informações, é necessário considerar outras observações e, nessa parte do relato, visto a seguir, Homem Aranha nos atenta para a identidade racial de seu pai.

[...]. Homem Aranha continua empenhado em sua produção, para pôr um momento, olha pra mim e diz: “Meu pai fala que é preto, mas ele é marrom né”. Pergunto: “O seu pai falou para você que ele é preto, mas você acha que ele é marrom é isso?” Ele olha pra mim, mas não responde, talvez por considerar que fiz uma afirmação concordando com o que ele havia dito.

Pergunto se ele vai desenhar mais alguém, ele diz: “Não tô pintando a capa”. Pergunto para Aranha Fantasma: “[...] na capa do seu caderno tem só o Homem Aranha (me refiro ao colega)?”. Ela ainda parece estar desconfortável com a troca, fala baixo virando a cabeça para o desenho: “Só isso mesmo” e continua colando e passando durex. [...]. Pergunto para Homem Aranha, “Me mostra no seu desenho quem são?”. Ele apontando para cada imagem diz: “Eu, meu pai, minha mãe e a Aranha Fantasma”. Falei, em tom de surpresa: “Você fez a Aranha Fantasma também? Ah que legal”. Ele diz: “Ela está com a xuxinha amarela”. Ao escutar, a colega o adverte: “Não é amarela! É rosa!”. Ele então, vai a prateleira na procura por um lápis rosa, para atender o pedido da colega, e fala: “vixi não tem, mas tem roxo, roxo é lindo também”. Complemento: “Roxo é lindo também, eu também acho”. Sorrindo ele diz: “Vai ficar linda a minha capa, vou pintar o cabelo da Aranha Fantasma”. Pergunto: “Que cor é o cabelo dela?”. Antes que ele responda a colega se adianta: “Preto” e Homem Aranha repete já colorindo os cabelos da colega: “Preto”. Observo as imagens que Homem Aranha fez e as representações das cores, ele o pinta com um tom bem claro, sua mãe também, e seu pai e Aranha Fantasma pinta com um lápis marrom com mais força sobre o papel, deixando esse tom mais escuro[...] Ele continua: “Eu tô pintando minha capa de caderno, agora tô pintando a Aranha Fantasma”. Pergunto: “Que cor você está pintando a Aranha Fantasma?”. Ele diz: “Marrom”. Repito afirmando: “Marrom”[...]. Enquanto isso, Aranha Fantasma tenta colar seu desenho na capa, mas não consegue e a folha rasga, ofereço ajuda, ela aceita e começamos a colar na capa do caderno o desenho que ela fez. Ela então diz: “Outro dia vou fazer mais bonito” Eu falo: “Eu achei esse muito bonito” Ela responde: “É... mas vou fazer outro”. Homem Aranha também pede ajuda para fazer sua capa de caderno, ajudo na colagem, ele pareceu satisfeito. (Diário de bordo da pesquisadora, 14 de ago. 2023).

Figura 15 - Aranha Fantasma colando o desenho na capa do caderno



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 16 - Desenho elaborado por Homem Aranha



Fonte: Acervo pessoal.

Para Gomes (2005), reconhecer a própria identidade implica aceitar o pertencimento a um grupo social específico, criando um sentido de conexão com esse grupo. Nesse sentido, Aranha Fantasma e Homem Aranha ajustam-se a um grupo que não condiz com suas características físicas. Isso nos leva a considerar as diversas influências no desenvolvimento da identidade racial das crianças enfatizando que ambas enfrentam desafios ao reconhecerem e afirmarem sua própria cor e raça.

A experiência da criança, dependendo da cultura e do grupo social ao qual pertence, pode ser positiva ou negativa, impactando significativamente a construção de sua identidade. Em particular, Cavalleiro (2003) atenta para o desafio que é a formação da identidade das crianças durante o processo de socialização em uma sociedade onde existe um viés preconceituoso historicamente construído em relação ao(à) negro(a), enquanto a identificação positiva é associada ao(à) branco(a). Nesse contexto, compartilhamos a perspectiva de Bento (2011, p. 111), ao enfatizar que:

Cada um de nós gosta, em geral, de nossas características que são apreciadas pelos outros. Precisamos de imagens positivas acerca de nós mesmos, para podermos funcionar de modo harmonioso. Precisamos acreditar que somos, ao menos em alguma medida, "bons"; senão, o ódio e a agressividade que fazem parte de nossa vida emocional atacam nosso próprio "eu", com consequências severas para o funcionamento psíquico. Assim, quando a criança recebe mensagens contínuas de que não é tão bonita, tão atraente quanto sua coleguinha, ou de que seus traços são considerados feios, ou expressão de sujeira, teremos um grande problema na formação da identidade desta criança.

Essa dinâmica evidencia a influência de construções sociais e padrões estereotipados sobre a percepção e autopercepção racial das crianças, ressaltando a importância de considerar o contexto social na formação da identidade infantil e indicando a necessidade de promover ambientes que valorizem a diversidade e combatam estereótipos. Por isso, para Gomes (2003), a reflexão sobre a construção da identidade negra não pode ser separada da discussão sobre a identidade como um processo mais amplo e complexo. O processo envolve dimensões pessoais e sociais que estão intrinsecamente ligadas e se desenvolvem na vida social.

Estamos diante de uma complexidade indiscutível, especialmente no contexto das identidades raciais, que adiciona uma camada intrincada devido à formação histórica da sociedade brasileira, considerando as mazelas do racismo e suas raízes. Em outro relato, dessa vez compartilhado pela professora Elisa, ela recorda um episódio em que Aranha Fantasma foi para a escola vestida com uma fantasia que remetia à personagem Wandinha¹¹.

[...] Menina Aranha, perguntou a professora Elisa se Aranha Fantasma poderia se vestir como Wandinha. A professora imediatamente, perguntou a ela por que tinha essa dúvida. E ela respondeu que era porque Aranha Fantasma não se parecia com a Wandinha. A professora então, perguntou porque ela não se parecia e Menina Aranha disse: "Porque a Wandinha não é da cor dela". A professora então, conforme me relatou, esclareceu para Menina Aranha que cada criança pode se vestir como quiser, independentemente de sua aparência (Registro do diário de bordo da pesquisadora, 01 de jul. 2023).

Em primeiro lugar, o relato indica como as interações entre as crianças podem gerar conflitos de ideias e opiniões. Do mesmo modo, elas se constituem como oportunidade para o(a) professor(a) abordar, nesse caso, o respeito à diversidade, destacando mais uma vez o quanto a escuta das crianças é um terreno fértil para o desenvolvimento e aprendizagens.

Aranha Fantasma, mais uma vez, enfrenta um confronto relacionado à sua identidade racial. A princípio, pelo fato de o colega dizer que aquela não era sua cor de pele, enquanto fazia seu próprio autorretrato. Em seguida, pelo motivo de usar uma vestimenta que representa uma personagem que não tem a mesma cor de sua pele.

¹¹ Wandinha é uma personagem fictícia da famosa Família Adams, uma criação original de Charles Adams. Introduzida como membro da excêntrica e macabra família, Wandinha Adams é conhecida por sua natureza sombria e peculiar. Desde sua estreia na Netflix, a série "Wandinha", de Tim Burton, tem se destacado, conquistando tanto o público quanto a crítica. Com mais de 752 milhões de horas vistas, a produção alcançou o primeiro lugar no top 10 da plataforma em vários países. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Wednesday>. Acesso em: 20 de nov. 2023.

Em ambas as situações, a cor da pele está intrinsecamente relacionada à identidade. Isso confirma que, quando as crianças falam sobre o tema, estão fazendo associações com as identidades, classificando grupos com base nessas percepções. Em outras palavras, a menção à cor da pele não é apenas uma descrição física, mas também um elemento utilizado por elas para construir e entender as identidades das pessoas ao seu redor.

O questionamento da Menina Aranha, autodeclarada branca, sobre a possibilidade de Aranha Fantasma se vestir como Wandinha — já que afirmou não ser adequado, pelo fato de a colega não ser branca como a personagem — evidencia como as crianças, desde cedo, internalizam ideais estéticos e associam características, como a cor da pele, a personagens ou padrões culturais. Além disso, sugere que o ideal de branqueamento permeia o universo infantil de ambas.

Em outro relato envolvendo personagens, a pesquisadora está com Mel e Lua, que se autorreconhecem como brancas. Vejamos:

Mel aparece com uma boneca e uma sacola de compras do supermercado e me chama para brincar, ela me pergunta: “O que nós vamos fazer? “. Aponto para outra boneca negra, seguro também no colo e digo: “Essa será minha filha”. Ela afirma com um sorriso e vamos para um cantinho da sala, no lugar tem um tapete e almofadas. Brinco com as bonecas, dou comidinha, enquanto Mel tira as compras da sacola, repentinamente ela diz: “AH já sei!”. Vai até a bancada da sala e volta com um pote que tem vários amarradores de cabelo, senta no meu colo e me pede para que eu faça um penteado, escolhe um amarrador e diz: “Espera! “. Olhando para a colega que agora se aproxima diz: “Pega o pente largo”. Lua vai até a bancada onde tem uma cesta e diz de lá mesmo. “Não achei, não está aqui”. Não satisfeita, Mel levanta a procura do pente, procura na cesta, na bancada, e nas colmeias, mas sem sucesso volta para que eu continue o penteado. Termino, ela olha para mim e diz: “Agora é você”. Solta meu cabelo e faz de conta que é cabeleireira, começa a prendê-lo de um lado, e fala algo que não consigo entender. Pergunto então à Lua que me diz: “Arlequina¹²”. Pensativa eu reflito: como eu e Lua escutamos a mesma coisa e se não fosse ela eu não conseguiria entender o que Mel estava dizendo. Bom! Agora sabia que ela falava “vai ficar uma Arlequina linda”. Ela sai e volta com um batom, abre, e fazendo de conta, passa o dedo no batom e passa na minha boca, dizendo: “Faz assim, ó”, me mostrando o movimento que era para eu fazer com a boca. De repente! Ela resolve passar o dedo no batom cor de rosa e diz que vai

¹² A referência à personagem "Arlequina" alude a uma personagem fictícia originária do universo da DC Comics. No tocante à presença da personagem Arlequina no imaginário infantil, é importante observar que essa figura é notadamente associada ao Batman. Ela conquistou popularidade não apenas nos quadrinhos, mas também em diversas outras mídias, como desenhos animados, filmes e produtos licenciados, incluindo brinquedos. A oferta de brinquedos atende à demanda gerada por essa popularidade, refletindo a influência significativa que personagens da cultura *pop* exercem sobre as preferências e brincadeiras das crianças. Em alguns contextos, a Arlequina é associada a características específicas, como a maquiagem marcante e os trajes coloridos. Vale notar que, na maioria das representações, ela é retratada como uma mulher branca. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Arlequina>. Acesso em: 20 de nov. 2023.

passar na minha bochecha para ficar bonito. Falo rindo: “Só um pouquinho”. Nesse momento, ela muda de ideia e de Arlequina diz que serei a “Barbie girl”, cantando um dingo conhecido da boneca. Como num passe de mágica, passo de Arlequina para Barbie¹³ Girl e parece que o disparador para isso foi o batom cor de rosa, acredito que juntando ao fato de eu ser branca e loira. Com o batom em mãos se vira para a colega que nos acompanha, passa batom no dedo e depois no braço de Lua, e em seguida nas duas bonecas, no rosto dizendo: “Pa ficar Barbie girl”. Estrela chega para a brincadeira, parece interessada no que está acontecendo. Mel então, arruma o cabelo da colega passando a mão tirando e colocando um arquinho que ela já usava, e diz: “Está linda”. Olha para o braço da colega e no mesmo movimento que já havia feito com Lua e as bonecas passa o batom rosa dizendo: “Precisa ficar Barbie”. Pergunto a ela se meu braço é de Barbie, ela olha, faz cara de quem hesita um pouco, depois pega o batom e faz de conta que passa em mim também. (Diário de bordo da pesquisadora, 18 de ago. 2023).

Figura 17 - Mel passando batom rosa nas bonecas



Fonte: Acervo pessoal.

¹³ A menção à personagem Barbie, nesse contexto, refere-se à icônica boneca produzida pela empresa de brinquedos Mattel. Ela tem sido criticada por sua representação estereotipada de beleza, frequentemente promovendo padrões de corpo inatingíveis e reforçando ideais de branquitude. Sua influência na construção de padrões de beleza, especialmente na infância, tem sido objeto de debates sobre representatividade e diversidade na indústria de brinquedos e na sociedade em geral.

Figura 18 - Mel passa o batom na pele de Estrela



Fonte: Acervo pessoal.

Como já mencionado, é fundamental adotar uma abordagem de escuta atenta ao que as crianças estão comunicando sobre as questões raciais. Nesse sentido, aqui observamos duas situações que conduzem a pensar, com criticidade, a influência das imagens na construção das suas identidades.

É, sem dúvida, necessário ponderar que a instituição de educação infantil não é o único espaço frequentado pelas crianças e, como já foi explicitado, a convivência familiar, a inserção em outros espaços sociais como organizações religiosas, clubes, espaços recreativos, bem como o acesso a programas televisivos e imagens que circulam na mídia, contribuem muito para a constituição da identidade (Amaral, 2013, p. 148).

Frente ao exposto, é viável ponderar que o ideal de beleza e a representação da branquitude propagados pela boneca Barbie influenciam a construção do senso estético, enfatizando a promoção de um modelo racial único tido como ideal: branco(a), hetero, loiro(a), magro(a), de olhos claros. Dessa maneira, a representação midiática, salientando que as crianças podem estar mais expostas a personagens brancos, como desenhos animados e brinquedos, pode levar à associação de personagens brancos(as) como padrão ou ideais. Sob essa perspectiva, é essencial considerar a relevância dos espaços, imagens, artefatos, histórias e pessoas que compõem o mundo das crianças. À vista disso, Dias (2007, p. 199) alerta para o fato de que:

O dia-a-dia da escola é cercado por imagens de pessoas. Além das pessoas reais, há as imagens originadas de revistas, livros didáticos ou produzidas pelas próprias educadoras e alunos. Naturalmente, tanto as imagens vindas de fora quanto as produzidas na escola estão permeadas das crenças, conceitos e valores da sociedade sobre o belo, limitando, como se sabe, a presença negra. Mesmo considerando que, nos últimos anos, aumentou consideravelmente a presença positiva de pessoas negras e de outros grupos

não-brancos em peças publicitárias e em produções de massa, como novelas, ainda é pertinente a crítica sobre o tratamento subalternizado dado à imagem da população negra.

O próximo relato mostra que, ao adentrar o universo das páginas de um livro, as crianças são expostas a um leque variado de imagens que estimulam, para além da curiosidade, suas percepções e entendimentos sobre o mundo. Vejamos:

[...] levei para a escola alguns livros que apresentam personagens negras(os) e os deixei primeiro dentro do caixote de livros e depois os coloquei em cima de um banco que fica no meio sala. Observo que Sonic Amarelo se aproxima e pega um dos livros e começa a folheá-lo, [...], pergunto a ele: "Você sabe como é o nome desse livro? O pequeno príncipe preto". Nesse momento Sapo se aproxima e me pergunta se eu trouxe o livro do Kiriku e a feitiçeira, eu falo: "Olha, o Sonic Amarelo está vendo este aqui". Ele insiste: "Será que eu posso vê na sala de leitura o livro do Kiriku?". Respondo: "A prô esqueceu de trazer, o livro está lá na outra escola, segunda-feira eu trago ele ta bom?". Ele faz uma afirmação de que tudo bem, logo olha para os livros, pega um me mostra e pergunta: "Como chama esse livro aqui?". Respondo: "Princesas Negras". Sonic Amarelo observando o colega, fala que também quer ver o livro. Sugiro que os dois o vejam juntos. Se sentam no banco, a princípio fico em pé observando. Sonic Amarelo é quem segura o livro e abre na primeira página, começa a fazer barulho com a boca, rir e movimentar a língua para fora. Pergunto: "Você está lendo?". Sapo diz: "Ele tá lendo com a língua". Sonic Amarelo aponta para uma das imagens e diz: "Ela ta, ela ta". Pergunto: "Ela tá o que?", e ele interrompe não dizendo nada, depois continua: "Nada, é que eu não sei falar as letras". Pergunto: "Você quer saber falar as letras? Quer que eu leia?". Ele afirma que sim, fazendo gesto com a cabeça. Sapo me pede novamente: "O pô eu queria ver o livro do Kiriku". Respondo compadecida: "Ô meu amor, eu trago outro dia tá bom", não imaginava que ele havia gostado tanto. Sonic Amarelo vira a página e continua me perguntando: "Que está escrito aqui?". Digo: "Power" poder". Sapo repete: "Poder aahhh", em seguida aponta para umas galinhas d'angola representadas na página e me pergunta: "Que é isso aqui?". "O que você acha que é isso aí?". Sonic Amarelo responde na frente: "Eu acho que é passarinho". Sapo fala: "É frango" o colega contesta, "Não é não", e me pede para ler apontando na página do livro as letras. Continuo então: "A pele escura tem riqueza de melanina, sim, um pigmento responsável pela cor da pele, dos olhos e dos cabelos". Enquanto leio Sonic Amarelo aponta com o dedo encostando no rosto de Sapo que incomodado diz: "Ô!". Em seguida o colega fala: "Você tem a pele escura". Quando termino a frase Sapo diz: "Meu cabelo ta preto escuro". Enquanto Sapo fala comigo passando a mão sobre seus cabelos, Sonic Amarelo está atento as imagens do livro e diz: "Olha esses cabelos". Leio outro trecho e nesse momento Sapo comenta: "Eu acho esse cabelo esquisito". Sonic Amarelo aponta para o meu cabelo e pergunto: "O meu cabelo é esquisito?". Eles dizem: "Não é esse aqui ô", apontando para a imagem no livro em que uma das princesas tem o cabelo estilo Black Power, pergunto: "Porque é esquisito?". Sapo responde: "É porque eu não sei o nome dessas coisa". Eu falo: "O nome desse cabelo aqui é Black Power, esse aqui tem tranças, olha que bonito". Sapo: "Mas como é o nome?". Respondo: "Esse de tranças é rastafári e esse tem birotos". Sapo para na imagem em que o cabelo tem birotos e me questiona: "Mas como é o nome?". Respondo: "Nome não sei, é um cabelo preso, olha o meu está preso também". Na próxima página, tem a imagem de uma mulher tocando violão nessa imagem ela usa turbante, Sapo comenta: "Meu avô toca violão". Sonic Amarelo aponta para as imagens e ri: "Olha aqui", Sapo fala: "Mas é muito esquisito o cabelo dela". Sonic Amarelo complementa, mais não consigo entender, apenas

entendo no momento em que fala: “tá parecendo um monstro”. Respondo: “Não acho”. Ele me olha e insiste que eu leia. Continuo a leitura, enquanto isso, Sapo puxa a gola da camiseta olhando por dentro da roupa, me chama a atenção e diz: “O pô”, pede pro Sonic Amarelo para ficar quieto, ele reage: “Para di fala ô”. Porém Sapo insiste para me contar sua descoberta dizendo: “O pô eu so peto escuro igual o meu pai”. Sorrio perguntando: “Você é Preto escuro igual ao seu pai? você é um menino negro né?”. Ele balança a cabeça afirmando que sim, continuo e falo olhando para o Sapo que parece estar encantado com sua descoberta, “Você é um príncipe Negro” e o olhar dele se enche de satisfação afirmando novamente com a cabeça. Pergunto para Sonic Amarelo: “E você, que cor você é? ” Sapo se adianta em responder, aponta para o amigo e diz: “Ele é só banco”. Sonic Amarelo diz sorrindo: “Sim, eu so branco”. Sonic Amarelo volta para o livro e me pergunta: “Fala o que tá escrito aqui”. Leio mais um trecho do livro, Sapo interrompe e pergunta: “Qual o nome delas? ” (apontando para a imagem no livro) falo: “Não sei, pois não falam seus nomes, sei que são as Princesas Negras ”. [...]. Apontam para a imagem de três mulheres e me perguntam o porquê daquela cor, nesta imagem as mulheres não tem o mesmo tom de pele como nas ilustrações anteriores o que chama a atenção dos dois. Procuro explicar que existem diferentes tons de pele[...]. Ficamos mais de 10 minutos e Sapo e Sonic Amarelo exploraram o livro fazendo questionamentos, apontamentos e levantando hipóteses sobre as coisas, penso o quanto um livro, as imagens repertoriam e aguçam a curiosidade das crianças. (Diário de bordo da pesquisadora, 18 de ago. de 2023).

Figura 19 - Sonic Amarelo e Sapo olham o livro "Princesas Negras"



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 20 - Sonic Amarelo e Sapo interagindo com as imagens do livro



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 21 - Imagem de uma das páginas do livro *Mulher negra com turbante*



Fonte: Meireles; Souza (2018).

Figura 22 - Imagem apontada por Sapo em que questiona: Qual o nome delas?



Fonte: Meireles; Souza (2018).

No relato, é evidente a exploração ativa das imagens realizada por Sapo e Sonic Amarelo. A conexão estabelecida com as ilustrações do livro destaca-se, especialmente, na fala de Sonic Amarelo que, ao folhear as páginas, imitou o comportamento leitor. Posteriormente, expressou sua curiosidade, pedindo para que eu lesse, explicando: “[...] é que eu não sei falar as letras”. Esta experiência destaca a relevância do diálogo estabelecido entre as crianças e o texto visual. A esse respeito, Debus (2017, p. 29) salienta que “[...] as ilustrações de um livro infantil não devem ser mera reprodução do texto verbal”. Assim, as imagens não apenas complementam, mas enriquecem a narrativa de maneira intrínseca. Como já discutido, essa integração ressalta a importância da comunicação visual estabelecida nos livros com as percepções das crianças, sugerindo o cuidado nessas escolhas.

Ademais, o relato destaca a percepção delas sobre as diferenças raciais, evidenciando que o diferente pode causar estranhamento. Nesse contexto, as crianças notam nuances nas tonalidades de pele e tipos de cabelo, gerando reflexões e até mesmo comentários preconceituosos diante do desconhecido, o que remete a pensar que:

Se as crianças negras receberem mensagens positivas dos adultos e de seus pares acerca de seus atributos físicos e demais potencialidades, aprenderão a se sentir bem consigo. De outro lado, se as crianças brancas aprendem que seus atributos físicos e culturais não são os melhores nem os únicos a ser valorizados, os dois grupos aprenderão a considerar as diferenças como parte da convivência saudável (Silva Jr; Bento; Carvalho, 2012, p. 29).

Outro aspecto digno de nota é a fala de Sapo ao questionar "*Qual o nome delas*". Sua fala, ao apontar para as princesas negras e indagar seus nomes, parece transcender à simples curiosidade e levanta a hipótese de que ele possa estar estabelecendo uma conexão com a ideia de que as princesas brancas são conhecidas por nomes específicos. As princesas negras, portanto, também deveriam ter esse mesmo nível de individualidade e reconhecimento. Comprovada ou não essa hipótese, o fato é que a curiosidade, os estranhamentos e as percepções de Sapo e Sonic Amarelo, ao explorarem as imagens do livro, nos levam a afirmar a necessidade de ampliação do repertório para incluir representações diversas na narrativa infantil. Sobre o exposto, em sua pesquisa, Amaral (2013, p. 164) se depara com situação parecida, o que a conduziu a seguinte reflexão da qual partilhamos:

[...] sobre o fato das princesas negras, com seus cabelos crespos, tranças e adereços, não terem chegado nem perto do imaginário infantil, pois, em geral, as instituições continuam a valorizar um único "modelo" de princesa – branca, cabelos loiros, olhos claros – e, assim, a profecia de uma história só continua a se perpetuar junto às crianças, não sendo diferente com aquelas que frequentavam o CMEI Galha Azul, fazendo-as se identificar, em grande parte das vezes, com as características pertencentes ao grupo de pessoas brancas.

Os diálogos das crianças sobre as questões raciais também se fizeram presentes em suas interações com as bonecas negras, revelando suas percepções e experiências com esse brinquedo, muitas vezes carente de diversidade e representação.

Mel me chama para cuidar de sua bebe e a cada momento chama também outras colegas, me parece que é um cuidado compartilhado, sua bebe sempre chora e ela está atenta a qualquer choro e sempre quer acolhê-la. Ela traz a bebe para eu segurar, Sonic Amarelo está brincando com

massinha, se aproxima com olhar curioso, presta atenção ao que eu e Mel brincamos, fica observando por um tempo. Pergunto a ele então: “Você quer cuidar da Melissinha (nome da bebe dada pela Mel)”. Ele hesita, faz com a cabeça sinalizando que não. Mel vê a negativa do colega e uma expressão em seu rosto demonstra que não gostou. Pergunto novamente, “Porque não quer cuidar da bebe de Mel? ”. Ele então responde, passando o dedo sobre a testa da boneca: “É que eu não gosto dessa cor”. Perguntei a ele com olhar de quem não entendeu: “Que cor? ” Ele me pareceu sem jeito e então respondeu olhando para a boneca: “Não gosto dessa daí”. E saiu andando para outro canto da sala, Mel não diz nada, pega a bebe no colo e a leva de volta para casa, [...] (Diário de bordo da pesquisadora, 16 de jun. 2023).

No relato apresentado, a resposta de Sonic Amarelo revela uma preferência associada à cor, indicando a existência de preconceitos raciais ao manifestar aversão à cor da pele negra, representada pela boneca. Em outro relato, verificamos que:

[...] Aranha Fantasma resolve ir ao mercadinho, a brincadeira agora é outra, junto com Estrela e Sol tira todas as bonecas para pegar o caixote, ao mesmo tempo elas colocam todas as bonecas umas ao lado das outras na prateleira do mercadinho que nesse momento estavam vazias. Observo o movimento, e falo num tom de surpresa: “Quantas bonecas! ”. Sol afirma que sim com a cabeça e um sorriso, vejo que ela agora está sozinha organizando-as, não entendo muito bem se por tamanho. Resolvi então fazer outra pergunta: “Qual delas é mais bonita? ”, nesse momento ela percorre com o dedo tocando nas bonecas escolhidas sinalizando as bonecas brancas, em exceção as bonecas negras [...] (Diário de bordo da pesquisadora, 30 de jun. 2023).

Sol, ao indicar as bonecas brancas como as mais bonitas, levanta questões sobre as percepções de beleza e padrões estéticos presentes na sociedade. O relato seguinte também converge para tal possibilidade:

[...] Beatriz e Menina Aranha brincam no ônibus, ambas trocam os cuidados com uma boneca (branca) Mel vem acompanhada de sua “filha”, uma boneca (negra) e entra também. Sonic Vermelho se aproxima, pede para Beatriz se pode ser o pai de sua filha, porém ela não aceita. [...] Ele se chateia com a negação da colega. Notei várias vezes que Sonic Vermelho assume o papel de pai nas brincadeiras de faz de conta. Mel estava sentada também no ônibus, e na tentativa de ajudá-lo, perguntei para ela se Sonic Vermelho poderia brincar também. Mel responde afirmativamente com a cabeça e um sorriso. Olho para Sonic Vermelho que acompanha a conversa e falo: “Você pode ser o pai da filha da Mel”. Ele olha em direção a Mel com a boneca em mãos, e diz: “Dessa boneca feia eu não quero”, saindo do ônibus falando algo mais que não consigo escutar demonstrando não querer mais a brincadeira. (Diário de bordo da pesquisadora, 18 de ago. 2023).

Ao expressar sua recusa em brincar com a boneca negra, descrevendo-a como "feia", levantam-se questões, como já visto nos relatos anteriores, sobre as percepções de beleza estarem associadas à cor da pele, sugerindo-se a existência de um preconceito racial e da afirmação de estereótipos de beleza, que merecem reflexão.

[...] Me aproximo de onde estão Aranha Fantasma, Sol e Sonic Vermelho. As meninas ninam e trocam as roupas da boneca (branca) que Aranha Fantasma trouxe de casa. As duas revezam nos papéis. Sonic Vermelho se aproxima. Vejo uma boneca negra que foi deixada por Mel, pego a boneca e coloco em cima da bancada, próximo de Aranha Fantasma e Sol. Primeiro perguntei as meninas se não querem brincar com a boneca e Sol me olha com cara de negação, porém não fala nada, então olho para Sonic Vermelho que nesse momento assume papel de pai na brincadeira e pergunto: "Ah porque você não brinca com ela?" Ele faz gesto com a mão e boca, uma expressão que indica, não quero, depois se aproxima da boneca, passa a mão sobre ela e faz alguns apontamentos. Escuto apenas que ele diz: "Cabelo preto, ela é feia". Falo que não entendi, então Aranha Fantasma que escuta a conversa me responde: "É porque ela é feia". Aponto para a boneca (branca) que a Aranha Fantasma segura e pergunto: "E essa aqui". E ele me diz: "Essa é bonita sim" e Aranha fantasma faz a mesma afirmação. [...]

Homem Aranha escuta a conversa e chega mais perto, parece estar compadecido com a situação. Ele me pergunta o que aconteceu, eu com a boneca nas mãos, respondo que o colega falou que não quer brincar com a boneca porque ela é feia e a boneca da Aranha Fantasma é mais bonita (aponto para a boneca). Ele me responde com uma pergunta: "A "Gi"? Ela também tem outro nome, você sabia? É Giovanna". Eu afirmo que sim. Ele então olha para a boneca negra e diz: "Parece que é bonitinha" passando a mão sobre ela. Respondo: "Mas ninguém quer brincar com ela". Ele complementa: "É que tá todo mundo brincando de outra coisa (olhando ao redor da sala), aí ela vai ficar sem pai, sem mãe. Sol escutando nossa conversa pega a boneca leva ao colo, vai perto de Aranha Fantasma, observa que converso com Homem Aranha, [...] sai e deixa a boneca no canto do banco não brincando com ela. (Diário de bordo da pesquisadora, 18 de ago. 2023).

A recusa de Sonic Vermelho em brincar com as bonecas ocorreu nos dois eventos no mesmo dia. É relevante destacar que o menino foi observado várias vezes representando o papel de pai durante as "brincadeiras de casinha", uma atividade frequente entre as crianças. Nesse cenário, tanto Aranha Fantasma quanto Beatriz trouxeram bonecas para a escola. Diante dessas circunstâncias, poderíamos levantar a hipótese de que sua recusa à boneca negra, em duas ocasiões, estaria associada à novidade da situação, possivelmente porque ele desejava brincar com as bonecas trazidas por suas colegas, as quais eram diferentes e representavam uma experiência inédita para ele.

Contudo, é intrigante questionar por que ele escolheu usar o termo "feia" em ambas as ocasiões e por que não simplesmente negou e disse "não quero". A escolha persistente do termo "feia" para expressar sua recusa levanta indagações sobre suas atitudes em relação à cor da boneca e, conseqüentemente, à reprodução de estereótipos existentes em nossa sociedade. Isso destaca a necessidade de explorar a dinâmica das brincadeiras e as experiências vividas pelas crianças nesses contextos, visto ser por meio delas que também recriam o mundo a sua volta, cabendo

aos(às) adultos(as) envolvidos(as) no processo de desenvolvimento e aprendizagem escutá-las para entender as complexidades de suas interações.

A fim de compreendermos um pouco mais sobre as escolhas das crianças, apresentamos o relato abaixo:

Me aproximo de Estrela e outra colega, elas estão brincando com bonecas brancas e de cabelos loiros, trocando suas roupas. Vejo que Estrela tem dificuldade em trocar a roupa da boneca e ofereço ajuda. Pergunto se tem mais bonecas e Estrela traz outra boneca branca. Eu sei que existem também bonecas negras na sala, então falei: “Vamos trocar a roupa de todas elas? “. Prontamente elas pegam as bonecas e vão colocando em cima da mesinha, ambas pegam outras bonecas brancas para fazerem as trocas (pode ser uma escolha aleatória?). Eu realizo a troca das bonecas negras. Todas trocadas, sugiro que escolham uma delas para brincar. Elas olham, parecem procurar e ambas fazem a opção pelas bonecas brancas. Sol, Aranha Fantasma e Hulk se aproximam e perguntam: “Que vocês estão fazendo? “. Respondo: “Trocando as roupas das bonecas, olha todas estão vestidas, escolhe uma para brincar. ” Nesse movimento de escolhas das crianças pelas bonecas, Hulk escolhe uma boneca negra, Sol e Aranha Fantasma optam por bonecas brancas e Thor que chega na brincadeira, pega uma bebe negra, a única com estereótipos de bebe que ele nina e da mamadeira. [...] (Diário de bordo da pesquisadora, 15 set. 2023).

Figura 23 - Estrela trocando as bonecas



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 24 - Bonecas vestidas



Fonte: Acervo pessoal.

Diante dessas observações, surge a necessidade de questionar se a preferência por bonecas brancas é uma escolha espontânea ou uma preferência confirmada pela percepção de que são consideradas mais bonitas. A constatação de que os brinquedos trazidos de casa eram predominantemente bonecas brancas reforça tal inclinação. Amaral (2013, p. 187), que igualmente vivenciou essa experiência, comenta:

A escolha por trazer e brincar com bonecas e bonecos brancos, de certo modo, confirmou a impressão resultante das observações realizadas em sala, de que as crianças rejeitavam as bonecas pretas, e como a construção da identidade é um processo que ocorre simultaneamente em diferentes espaços, na família e na instituição educativa, especialmente quando se trata de criança pequena, é possível inferir, por meio da observação dos brinquedos trazidos de casa, que os pais e responsáveis pelas crianças também compartilhavam a preferência por bonecas brancas.

Os dados apresentados sobre a preferência das crianças por bonecas de tez branca não são exclusivos. Eles também foram evidenciados nos resultados da tese de Corrêa (2017, p. 105):

Os dados sobre a boneca considerada mais feia são importantes para nossa pesquisa, 60% das crianças indicaram a boneca preta como a mais feia, 24% escolheram a boneca branca, 12% disseram que nenhuma boneca é feia e apenas 3% escolheram que todas são chatas. No item sobre a boneca que parece com você, 56% das meninas indicaram a boneca branca e 44% escolheram a boneca preta. Conforme os dados, sobre qual boneca pode ser considerada sua amiga 76% das crianças escolheram a boneca branca como

amiga, 16% indicaram a boneca preta, 7% explicitaram que todas podem ser suas amigas e apenas 2% das crianças disseram que nenhuma pode ser sua amiga.

As evidências sinalizam que, neste estudo, também há uma preferência pela boneca branca na maioria das escolhas das crianças. Ademais, elas sofrem a influência do meio em que vivem nessas escolhas, conforme evidenciado pelas observações de seus gestos, falas e atitudes.

Nas observações, apesar dos indícios de maior presença de bonecas brancas nas brincadeiras das crianças, Mel se destacava como uma exceção quanto à sua escolha, pois foi observada, na maioria das vezes, em companhia de uma boneca negra (Fig. 25). Além disso, essa era a que escolhia para a pesquisadora ao participar de suas brincadeiras, conforme se observa no relato a seguir:

O almoço terminou e o local escolhido para brincadeira hoje é o pátio. Cada criança vai em direção a um lugar, procurando os brinquedos e brincadeiras. Mel vai até a caixa de bonecas, e fica remexendo. Me aproximo e pergunto se quer ajuda. E ela me diz que não encontra sua filha. Ela continua remexendo, por fim seu olhar muda, ela me olha com um sorriso, me mostrando a boneca (Registro do diário de bordo da pesquisadora, 28 de jul. 2023)

Figura 25 - Mel e sua "filha"



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 26 - Mel e Lua brincando com bonecas



Fonte: Acervo pessoal.

A ação de Mel, ao contrário do comportamento de outras crianças, sugere que ela tem uma visão positiva em relação à representação racial das bonecas. Essa escolha provavelmente reflete experiências vivenciadas por ela que valorizam a diversidade racial. Isso reforça a ideia de que as experiências vivenciadas pelas crianças, em casa, na escola ou na sociedade em geral, desempenham papel fundamental na formação de suas visões sobre raça e diversidade. A sua leitura de mundo sobre as questões raciais aponta que elas têm diferentes compreensões acerca do tema e são capazes de refletir sobre tudo que as cercam.

Ilustrando como a interação social é um aspecto fundamental do desenvolvimento infantil e como as crianças, em situações de brincadeira, estão ativamente envolvidas na troca de informações e na formação de suas visões de mundo, apresentamos este outro relato:

Observo um grupo de meninos conversando, a discussão é se vão deixar o colega jogar bola com o grupo ou não, ouço alguém dizer: “Porque você não vai brincar com as meninas?” Sonic Vermelho a quem a pergunta é direcionada responde: “Porque minha mãe falou que não é para eu ficar brincando com as meninas é pra mim brincar com os meninos”. O grupo se entreolham e não vendo outra alternativa deixam o colega brincar (Diário de bordo da pesquisadora, 16 de jun. de 2023).

Em outro episódio, fui convidada por Mel para participar da brincadeira com bonecas. Estávamos tirando algumas fotos quando aconteceu o seguinte:

Homem Aranha se aproxima, entrego o celular e peço para que tire a foto, ele parece se interessar pela brincadeira, porém Mel o repreende dizendo: "Aqui não pode, não é brincadeira de menino, vai brincar pra lá ó". Apontando para alguns meninos brincando no outro lado do pátio. Nesse momento, também atento meu olhar e vejo o quão dividido está o grupo, os meninos brincando de carrinhos, correndo ou na marcenaria e as meninas na cozinha, a maioria delas brincam com as bonecas. As cores dos brinquedos também chamam a atenção, apesar de haver brinquedos de outras cores, muitos remetem a cor rosa (Diário de bordo da pesquisadora, 23 de jun. 2023).

Em diversos momentos, durante as observações, tornou-se evidente como a diferença de gênero está explícita no contexto das brincadeiras infantis. A questão também foi identificada por Corrêa (2017) que, em sua pesquisa, notou que, na escolha de brinquedos, os meninos geralmente optavam por carrinhos e ferramentas, enquanto as meninas preferiam bonecas e materiais relacionados a utensílios e equipamentos de cozinha. Essa preferência evidencia a existência de espaços sociais distintos para meninas e meninos. Os termos frequentemente utilizados pelas crianças, como "isso é coisa de menina!", "eu não gosto de boneco/boneca", "eu gosto de carrinho" e "isso é brinquedo de menina!", eram justificativas para estabelecer um padrão comportamental entre os gêneros.

Figura 27 - As meninas brincando na cozinha negociam quem pode entrar na brincadeira



Fonte: Acervo pessoal.

Em nosso trabalho, não observamos que tais atitudes fossem influência de falas e/ ou percepções das professoras, ou mesmo dos espaços, uma vez que estavam à disposição e livre escolha por todos(as).

Não temos o foco de discutir tais questões em detalhes, e sim reconhecer sua presença nas interações entre as crianças em diferentes momentos, levando-nos a inferir

[...] que algumas preferências e posicionamentos defendidos pelas crianças são pautados em escolhas previamente realizadas pelos adultos – familiares, educadores, representantes da indústria e produtores do discurso midiático – que imprimem diferenças de cores para meninos e meninas no vestir, no brincar, enfim, nos modos de ser e estar no mundo.

Essa construção social se efetiva diariamente, nas vivências, nas posturas assumidas e principalmente em frases como: “homem não chora”; “isso é coisa de menina”; “como as meninas são bem-comportadas”, entre outras que, amiúde, são ouvidas e repetidas na família e nos espaços sociais. (Amaral, 2013, p. 125).

Se pensarmos na questão da raça, isso não é diferente. Para Finco e Fabiana Oliveira (2011, p. 59), essas questões “[...] influenciam na vida das crianças, pois essas são parte do mundo e estão no mundo, suas vidas são construídas na interação com muitas forças e por meio de relacionamento com muitas pessoas e instituições”. Crianças, desde tenra idade, estão expostas a mensagens e representações raciais e de gênero que refletem na sua leitura de mundo e influenciam sua formação identitária. A socialização é um processo importante para qualquer pessoa, inclusive para elas e, no contexto estudado, notamos como as interações entre crianças/crianças e adultos(as)/crianças podem contribuir para o processo de desenvolvimento social, cognitivo e emocional dos(as) pequenos(as).

No contexto educacional, as práticas pedagógicas e os espaços exercem influência significativa na leitura de mundo das crianças, podendo reforçar ou modificar suas percepções. Dessa maneira, verificamos que a leitura que elas fazem do mundo está intrinsecamente ligada ao que lhes é partilhado pela mídia, família, escola e outros grupos sociais dos quais participam.

Essas influências podem formar suas escolhas de maneiras positivas ou negativas. Ao interpretar suas realidades e as do(a) outro(a), as crianças emitem percepções sobre as identidades raciais, destacando diferenças e semelhanças. Elas podem se reconhecer ou não dentro de seus grupos étnico-raciais, e negar essa identidade pode indicar que internalizaram conceitos de beleza ditados pela sociedade, alinhando-se aos padrões influenciados por uma cultura homogênea, assimilando conceitos do que é considerado belo e normal, expressando preconceitos diante do que é considerado fora desses padrões e causa estranhamentos, revelando que sofrem as consequências de se viver em uma sociedade estruturalmente racista.

Em contrapartida, têm a capacidade de recriar e emitir opiniões próprias, muitas vezes contrariando as expectativas dos(as) adultos(as).

Ressaltamos que as observações sobre as percepções das crianças em relação às questões raciais não foram percebidas pelas professoras; esses momentos foram vivenciados apenas com a pesquisadora. A permissão das crianças em deixar que ela participasse de suas experiências favoreceu esse conhecimento. Ao aceitá-la como um membro do grupo, elas demonstraram sua abertura ao diálogo com o(a) outro(a). Isso sugere que estão dispostas a compartilhar suas experiências com os(as) adultos(as), basta que eles(as) também estejam abertos(as) para a perspectiva de escutá-las em quaisquer circunstâncias.

Na próxima subseção, tratamos da importância da educação antirracista como uma ferramenta essencial para criar ambientes educacionais que valorizem e respeitem a diversidade racial.

5.3 “A gente dá para as crianças aquilo que a gente tem”: A Lei 10.639/03 na e pela prática

Falar da Lei 10.639/03, que institui o ensino obrigatório da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", é falar na prática de uma educação antirracista. No cerne dessa lei, encontra-se o compromisso de promover a inclusão e o reconhecimento das contribuições históricas, culturais e sociais dos(as) afro-brasileiros(as), visando não apenas à correção de distorções históricas, mas também à construção de uma sociedade mais justa e igualitária, ao fortalecer a identidade desse povo e ao combater ativamente o racismo por meio da educação.

Como tal, a Educação Infantil tem um papel preponderante nesse contexto, visto que, desde a tenra idade, as crianças formam ideias e opiniões sobre as diferentes coisas do mundo. A ativa participação delas nas discussões sobre diversidade e questões raciais, desde o segmento em foco, contribui para a construção de uma consciência crítica desde cedo. Ao trazer para o ambiente escolar diferentes perspectivas culturais e étnicas, não apenas se quebra o ciclo vicioso de uma cultura hegemônica, mas também se estabelece um ambiente intercultural enriquecedor. É nesse contexto que a introdução da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" se destaca como ferramenta indispensável.

Dessa forma, ao reconhecer a importância da educação intercultural e, simultaneamente, entender o papel fundamental da Educação Infantil na formação de conceitos e valores, podemos fortalecer o compromisso de proporcionar um ambiente escolar que promova efetivamente a diversidade em uma sociedade tão multifacetada quanto a brasileira, composta por inúmeras raças/ etnias. Por isso, ressaltamos a importância da educação intercultural como uma abordagem efetiva na promoção das diferentes culturas. No entanto, é lícito indagar como construir o reconhecimento e a valorização das diferentes culturas e celebrar as diferenças no contexto escolar.

Com vistas a uma possível resposta, é fundamental criar ambientes promotores da diversidade desde a infância, de forma que as crianças cresçam aprendendo a valorizar e respeitar as diferenças entre elas. Corroborando essa ideia, Pereira (2019) acrescenta que esses ambientes e materiais são imprescindíveis para que as crianças desenvolvam uma imagem positiva das diferenças e “[...] as crianças negras construam uma autoimagem de tal forma que se orgulhem de quem realmente são e as crianças brancas não se percebam como as únicas destinatárias da valorização humana” (Pereira, 2019, p. 63).

Logo, trazer para o contexto da pré-escola a valorização das diferentes culturas e celebrar as diferenças proporciona a todas as crianças a oportunidade de conhecer e compreender a existência de diferentes formas de ser e estar no mundo. Conforme já discutido, a literatura infantil desempenha papel valioso, como podemos notar no relato a seguir:

O almoço termina, vamos até um espaço externo onde tem grama artificial. Nesse espaço as crianças entram e começam a correr de um lado para outro. A professora Elisa procura chamá-las para fazer uma roda, nesse momento, algumas se aproximam, enquanto outras permanecem correndo, procuro ajudar, chamando as crianças e após um tempo todas se reúnem para a roda. Ainda assim é difícil chamar a atenção de algumas crianças que ficam bastante inquietas e naquele momento não demonstram querer ouvir a história, mas a professora insiste, faz os combinados, cantam uma música e então é hora de começar. Optei por filmar esse momento. A professora apresenta primeiro o livro, o título é “Amoras” do autor Emicida, mostrando a capa. Em seguida, pergunta às crianças se elas conhecem a fruta amora, e algumas crianças vão dizendo que sim. Ela questiona qual a cor e dizem: vermelha, roxa, marrom. Ela complementa perguntando: “E quando está bem madura?”. As crianças mantêm a resposta de que é vermelhinha. Ela então diz: “Bem pretinha”.

A leitura começa, observo que já há uma dispersão no grupo o que vai contagiando outras crianças. A professora interrompe a leitura várias vezes para chamar a atenção das crianças, porém observo que muito é em vão. Apesar das interrupções, vejo crianças atentas à história que permaneceram na roda. Ela então continua a leitura, e ao final retoma com as crianças a parte que aparece uma criança negra, perguntando sobre a cor da menina. Nesse momento, algumas crianças dizem que ela é marrom. Ela então

pergunta: na nossa sala tem alguém com a cor parecida da menina? Observo, as crianças se entreolharem alguns(as) dizem ser marrom também, nesse momento vejo Sapo (negro), que aponta para o colega ao seu lado. Homem Aranha aponta para Aranha Fantasma. Muitas conversas no momento, não é possível entender as falas e sim os gestos. Sonic Azul e outro colega apontam para Capitão América(branco) e um deles diz: “Você é rosinha”. Escuto que Homem Aranha na troca com Aranha Fantasma diz ser branco. A intervenção da professora foi a de provocar essa discussão e reflexão sobre o reconhecimento da percepção das crianças e a conversa se encerra. (Diário de bordo da pesquisadora, 11 de ago. 2023).

O primeiro aspecto importante a considerar é que a opção de apresentar um livro com protagonistas negros(as), bem como de autores(as) negros(as) é uma decisão que contribui significativamente para promover a representatividade e diversidade no trabalho com as crianças. “No combate ao racismo, a literatura afro-brasileira configura-se como uma possibilidade de restabelecer as representações da diversidade no ambiente escolar, no sentido de promover a inclusão cultural” (Silva; Santos, 2020, p. 4). Ao trazer isso para o contexto delas, a professora não apenas ofereceu uma oportunidade de exploração literária, mas também provocou discussões e reflexões sobre as questões raciais.

Nas situações de conversa mediadas pelo professor, quando ele garante os direitos de fala e de escuta, as crianças podem aprender a perceber como agem nas diversas situações, expressar suas intenções, os pensamentos e os sentimentos e a ser um aprendiz confiante. Elas aprendem ainda a comunicar suas próprias necessidades e opiniões, ao mesmo tempo que reconhecem e aceitam as necessidades, os direitos e as opiniões de outras pessoas. Isto as auxilia a construir sua identidade como meninos e meninas, negros e brancos (Silva Jr; Bento: Carvalho, 2012, p. 37).

Observamos que as crianças, ao expressarem suas percepções sobre os diferentes tons de pele durante a discussão, não apenas reconhecem os personagens do livro, mas também se autorreconhecem nesse contexto. A abordagem da professora proporciona um espaço para que expressem suas leituras de mundo e compartilhem suas ideias e percepções individuais relacionadas à diversidade étnico-racial. Isso sugere que o tema poderia demandar atenção mais prolongada ou ser retomado em outro momento, permitindo uma exploração mais aprofundada das percepções das crianças sobre o tema de maneira contínua e reflexiva.

Assim, escutá-las é estar aberto(a) ao que elas têm a nos dizer e ensinar. A abertura ao diálogo implica disponibilidade (Freire 2011), bem como confiança em acreditar que são capazes de emitir opiniões e que seus questionamentos são

relevantes. Para a professora Elisa, a relação de aprendizado entre professor(a) e criança é explicitada no próximo relato:

É uma troca! A gente não tá mais pra poder ensinar essas crianças. Essa lógica de querer você trazer um conteúdo pra ensinar, já não está mais nessa perspectiva né. Então hoje a gente tem um ponto de vista de uma educação participativa. Então, eu estou para elas e elas estão para mim também. Então, a gente aprende muito com eles no dia a dia, na conversa, eles trazem alguns insights que a gente não tem. Eles despertam a gente para poder pensar umas coisas que a gente não pensaria. Então acho que ouvir as crianças ajuda a gente, a buscar a essência em relação a vida. Assim eles trazem pra gente, eles apontam para a gente pontos de observação que a gente não teria se eles não nos mostrassem (Entrevista realizada, prof. Elisa, em 06 de jul. 2023).

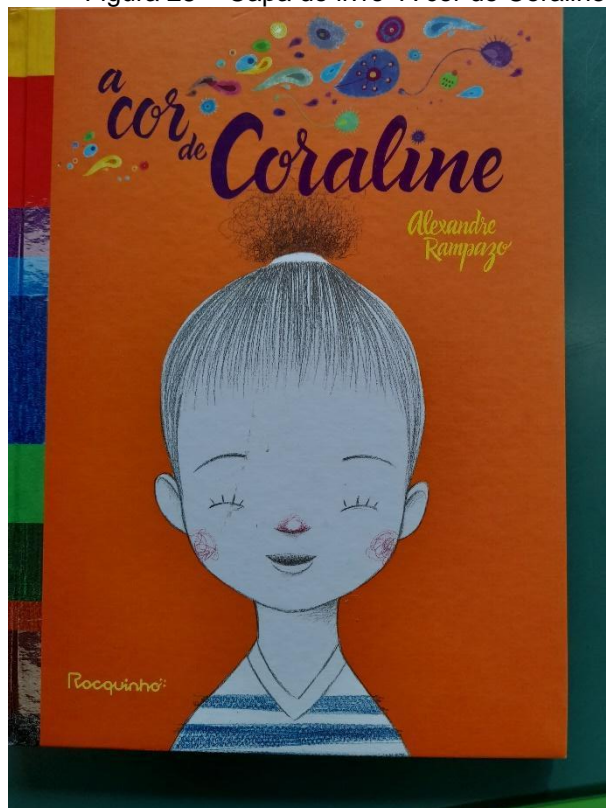
A professora enfatiza a importância de uma educação participativa, na qual ela não é a provedora de conhecimento, mas uma aprendiz ao lado das crianças, sugerindo uma dinâmica de coaprendizagem, em que tanto ela quanto as crianças contribuem para a construção do conhecimento. A docente reconhece que, por meio das interações diárias e da escuta, as crianças oferecem perspectivas únicas, que desafiam e enriquecem o pensamento dos(as) adultos(as).

Em outro relato, a educadora sugere mais uma abordagem. O livro escolhido é “A cor de Coraline” (Fig. 28 e 29), a sala é organizada antecipadamente com papéis, lápis de cor com tons de pele, espelhos e imagens de fotografias de pessoas de diferentes raças/etnias. Sou convidada para ler a história:

[...] Início mostrando a capa do livro que será lido, ao fazer essa apresentação Sapo comenta: “Parece muito com a prô Eliane”. Não entendo muito bem então pergunto: “Parece o quê?” E Sapo repete: “Parece com você, prô. Ela é tão bonitinha”. Respondo agradecendo a Sapo. [...] Dou início à leitura até que cheguei a uma parte do livro em que dizia: “Mas será que tá certo, a cor da pele é só uma? Imediatamente Huck falou: “Não, é um monte, pode ser azul, vermelho, todas as cores”. A resposta de Hulk é com base na alusão que o autor do livro faz, sobre os tons de pele e as cores da caixa de lápis de cor, portanto as cores, azul, vermelho, etc. Aranha Fantasma complementa: “Pode ser marrom que nem a minha” [...]. Ao final do livro, mostrando a imagem das personagens Pedrinho e Coraline, Homem Aranha diz: “Então a cor dele é branco e dela é preta”. Respondo: “Sim, isso mesmo, ele é um menino branco e ela uma menina negra”. [...] Com as imagens expostas na parede a professora pede as crianças que observem as imagens, perguntando a elas: “Com quem será que cada um se parece? Procurem nas fotografias alguém com quem mais vocês se parecem”. Na sala ao lado em que as imagens foram colocadas há um espelho grande, ela pede para que se olhem no espelho e procurem uma das imagens das pessoas que se pareçam. Após isso, mostra para as crianças os lápis tons de pele, pedindo para elas procurarem o lápis com que elas irão fazer seu autorretrato “Olha a sua cor de pele” “Qual a sua cor de pele”. E não interfere na escolha. As crianças se aproximam e vão pegando os lápis, Homem Aranha observa vários e fica procurando até encontrar a cor. Observo Sapo parado em pé, parecendo não entender o que a professora havia proposto. Me aproximo e

falo para Sapo procurar qual a cor que mais se parece com seu tom de pele, apontando para o pote com lápis de diferentes tons de pele: -“Ali ó, procura ali”. Sapo pega o lápis preto e colore sua pele, dizendo mais uma vez que se parece com seu pai. Homem Aranha 2 me mostra um lápis em tom de marrom que escolheu [...]. Do outro lado, sentada em uma das mesinhas e com um espelho à sua frente, observo Aranha Fantasma se olhando no espelho e parece indecisa com sua escolha de lápis. Pergunto: “Encontrou um lápis que se parece com seu tom de pele? ” Me mostra o desenho da colega, mas entendo que ainda não se decidiu. Observo o desenho e a pintura das crianças, Homem Aranha como em outras vezes escolhe um tom de pele que representa uma pessoa branca, também observo Menina Aranha que em outras vezes também utilizou o lápis que representa pessoas brancas e assim como agora o faz. Aranha Fantasma se aproxima do pote com lápis e escolhe outra cor, ainda parece indecisa em suas escolhas, e volta para a mesa. Sigo observando a movimentação, Sapo me chama e diz que conseguiu desenhá-lo, “Agora vou fazer minha pele, passando o lápis preto sobre o desenho. [...] Caminho pela sala para observar, me aproximo de Homem Aranha 2, nesse momento já está colorindo com o lápis marrom seu desenho, me pareceu satisfeito com seu autorretrato, quando me mostrou abriu um lindo sorriso em seu rosto. Passo pela mesa em que está Aranha Fantasma, Huck, Aranha Fantasma, Mel e Beatriz. Huck e Aranha Fantasma continuam se olhando no espelho, [...]. Pergunto para Aranha Fantasma se ela conseguiu achar o tom de pele dela, ela aponta para o desenho me mostrando que está colorindo. Dessa vez, ao contrário do que já havia observado, ela utiliza um lápis em tom de marrom, em outra ocasião a observei se retratando com um lápis em tom de salmão. Eu ainda estava presente quando ela diz olhando para o seu desenho “É que eu não consigo fazer o olho”. O colega observando, querendo ajudá-la a solucionar seu problema, entrega para ela um lápis com um tom mais claro, dizendo: “É porque você tem que fazer com esse daqui ó”. [...]. Ela vira a folha e começa a refazer o desenho, não pega o lápis que o colega ofereceu, apenas o olha e continua com o que já havia escolhido. Ao final, a professora chama um por um e vai colocando seus nomes nas folhas elogiando os autorretratos (Diário de bordo da pesquisadora, 21 de ago. 2023).

Figura 28 - Capa do livro A cor de Coraline.



Fonte: Rampazo (2021).

Figura 29 - Referência de Hulk ao dizer que as pessoas podem ser de todas as cores



Fonte: Rampazo (2021).

A atividade proposta no relato, contextualizada pela história do livro, proporcionou às crianças a oportunidade de expressar sua identidade e compreender

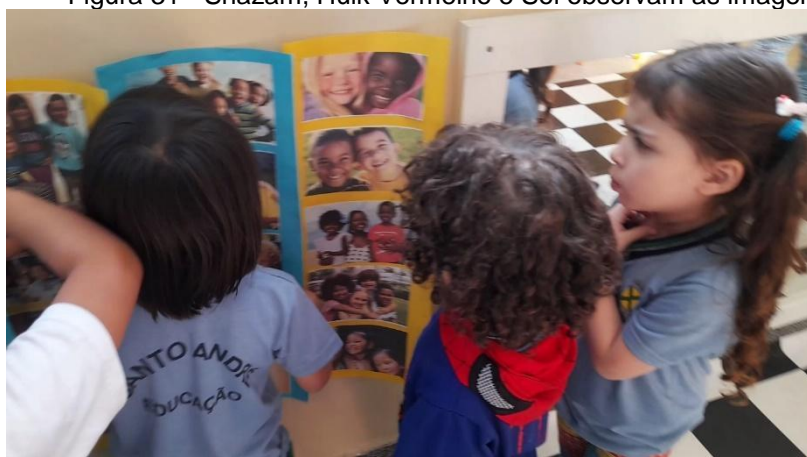
as nuances de suas características físicas, incluindo os tons de pele. Ao contemplar imagens de pessoas com características diversas (Fig. 30, 31, 32 e 33), sugerindo que as crianças as observassem, favoreceu-se o reconhecimento da diversidade racial e étnica, estabelecendo comparações e identificando semelhanças com suas próprias características.

Figura 30 - Sol aponta com curiosidade as crianças indígenas



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 31 - Shazam, Hulk Vermelho e Sol observam as imagens



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 32 - Sonic Vermelho e Batman observam seus tons de pele, olhando para o braço, Menina Aranha ao fundo conversa com a professora



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 33 - Estrela, Sonic Vermelho e Hulk observam as imagens, enquanto conversam e apontam com que mais se parecem



Fonte: Acervo pessoal.

A utilização do espelho desempenhou um papel fundamental na construção da autoimagem. Além disso, o emprego de lápis de cor representando uma ampla gama de tons de pele permitiu que cada criança se visse representada. Isso não apenas destacou a variedade de cores disponíveis para essa representação, mas também enfatizou que as pessoas não se limitam a uma única cor de pele. Por conseguinte, um único lápis não é suficiente para abranger essa diversidade, conforme se observa nas imagens a seguir.

Figura 34 - Aranha fantasma aproxima os lápis do rosto e olhando para o espelho compara as cores, escolhe o marrom como seu tom de pele



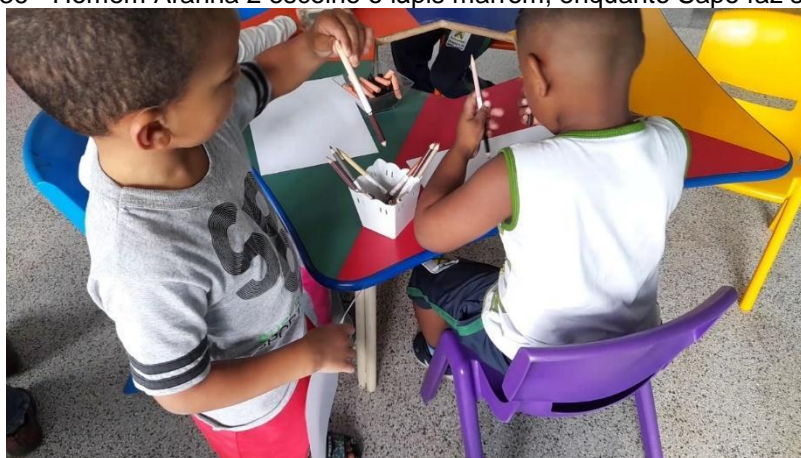
Fonte: Acervo pessoal.

Figura 35 - Sonic Azul, Hulk Vermelho, Homem Aranha e Shazan, procuram o lápis que mais se assemelha aos seus tons de pele



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 36 - Homem Aranha 2 escolhe o lápis marrom, enquanto Sapo faz seu autorretrato



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 37 - As crianças utilizam o espelho. Na fotografia, Hulk Vermelho olha para sua imagem refletida



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 38 - Menina Aranha fazendo seu autorretrato



Fonte: Acervo pessoal.

A abordagem de não interferir nas escolhas realizadas pelas crianças, na busca de uma cor que as representasse, demonstrou incentivo à autonomia das crianças, permitindo que expressassem suas percepções individuais sobre suas características. Além disso,

Se consideramos as crianças sujeitos ativos e reflexivos, não podemos obrigá-las a assumir uma identidade, seja ela qual for. Ainda que acreditemos ser mais saudável que uma criança negra (aos nossos olhos) se aceite, tenha orgulho de si e dos antepassados, a identidade, inclusive a étnico-racial, é socialmente construída. Não cabe à professora definir para a criança sua identidade, seja qual for o âmbito. O que lhe cabe é fornecer elementos positivos nos quais as crianças negras e não negras possam se apoiar na constituição de sua identidade (Dias, 2012, p.187).

A indecisão de algumas crianças na escolha do lápis com o tom de pele e o fato de haver crianças que indicaram não as representar com um tom de lápis coerente com a sua cor de pele podem indicar o desafio de conectar suas características ao autorreconhecimento, levando a considerar a influência de padrões predominantes de representação racial na sociedade. Ademais, podem ser uma oportunidade para mais exploração e discussão, exigindo uma reflexão crítica. Por isso, escutar as crianças é imprescindível a fim de conhecer o que elas estão interpretando sobre suas identidades.

A criança reflete sua cultura no modo como conversa, alimentando os assuntos com ideias originais e explicações singulares sobre os eventos que presencia ou conhece. À medida que os temas relativos às questões raciais também estiveram presentes e disponíveis para a conversa entre as crianças, elas poderão, com base em seus modos próprios de pensar e ver o mundo, ampliar o que sabem e aprender a lidar com essas questões, de forma que enriqueçam a vida no coletivo (Silva Jr; Bento; Carvalho, 2012, p. 37-38).

O ocorrido com Aranha Fantasma nos leva a concordar com essa afirmação. Durante a observação, verificamos que ela muda a percepção sobre sua cor de pele, reconhecendo-a como de outro tom. Lembramos que a menina se autorreconheceu como branca e, ao se retratar anteriormente, havia utilizado um lápis bege, comumente utilizado para representar pessoas de tez branca.

Em geral, destacamos um ambiente de aprendizado reflexivo, em que as crianças puderam explorar a diversidade de maneira tangível e expressar suas próprias identidades. Do mesmo modo, salientamos a necessária e contínua exploração da prática pedagógica na discussão da temática racial junto às crianças, a fim de promover uma compreensão mais profunda e equitativa da diversidade racial que as conduza ao autorreconhecimento de suas identidades e de seu pertencimento.

Em outro relato, realizado na companhia da professora Selma — lembrando que, durante o período da pesquisa, a turma passou por uma troca, e a professora Selma permaneceu ao longo de um mês antes de finalizar a investigação —, cuja presença não era novidade para as crianças — uma vez que ela fazia parte do corpo docente da pré-escola como professora de apoio e, por conseguinte, já havia ficado com a turma em outras ocasiões —, ela nos contou suas experiências com a literatura da temática racial, mencionando alguns títulos que costumava ler para as crianças. Comentei, então, sobre o livro “Amor de cabelo”, e a docente combinou de o trazermos para as crianças. A experiência com mais essa narrativa é contada a seguir:

Apresento o livro mostrando a capa e Aranha Fantasma fala: “Eu já sei que história você vai lê”. Pergunto: “Sério, você já conhece essa história? Onde você ouviu essa história”. Ela me respondeu: “Em lugar nenhum eu só aprendi”. Pergunto: “Ué, mas onde você aprendeu? Você viu o livro? Alguém contou? ”. Ela explica: “É porque aquele dia na creche alguém contou e tem esse livro”. [...] “quando eu tava na creche”. Pergunto: “Alguém mais conhece esse livro aqui? ” Um coro de vozes diz que conhecem, alguém no fundo fala: “Eu não conheço”, alguém diz: “é um livro de dormir” Respondo em tom de pergunta: “Será que é um livro de dormir? ” Aranha Fantasma fala: “É o pai da menina tentando arrumar o cabelo da menina” Falo: “Nossa você se lembra, faz tempo que ouviu essa história”. Ela me diz: “Eu tinha 3 anos”. Continuo: “Então eu vou contar essa história e vou falar o nome desse livro Amor de cabelo” e começo a leitura, enquanto leio sou interrompida algumas vezes, não pelo interesse no livro, mas porque algumas crianças acabam se distraíndo, conversando com os colegas ou andando pela sala, mas continuo, quando falo que Zuri tem dois pufs poderosos, Homem Aranha se aproxima para olhar a imagem de perto. Sonic Amarelo comenta: “A roupa dela é rosa”. [...] Ao final da história pergunto: “Quem tem um amor de cabelo? ” A professora Selma ajuda na intervenção junto as crianças, mostra seu cabelo, dizendo como gosta dele, vai conversando com as crianças elogiando seus cabelos também. Aranha Fantasma, Homem Aranha, Menina Aranha, Beatriz, Batman levantam a mão afirmando que sim. Pergunto: “Quem gosta de arrumar os cabelos? ” Menina Aranha é a primeira a falar e diz: “Sim, mas dói”, vejo Menina Aranha sempre com os cabelos presos, normalmente trançados. Hulk vem me mostrar como queria um penteado, diz que “Amarrado não”, ao contrário de Menina Aranha, desde o início de minhas observações a vejo de cabelos soltos. A Menina Aranha então declara: “Quero o meu solto”. Shazam se aproxima e diz: “O meu é diferente, é lisinho”, comparando seus cabelos aos da personagem do livro e com os colegas da sala. Aranha Fantasma diz: “Vou procurar um que tem alguém como eu” Nesse momento ela se volta a procurar pelas prateleiras na sala de leitura, um livro que tenha alguém que a represente, porém no momento não encontra. Ajudo ela nessa busca, percorremos as prateleiras, mas realmente entre muitos livros, observo que poucos trazem personagens negros(as). Na escola os livros que abordam a temática racial ficam na sala dos(as) professores(as), armazenados em uma caixa e disponíveis para os(as) docentes, portanto depende que eles(as) tragam essa literatura para as crianças (Diário de bordo, da pesquisadora, 11 de set. de 2023).

Além dos pontos já evidenciados nos relatos anteriores, destacamos o cabelo como um marcador identitário. Em relação a isso, Gomes (2003, p. 173) elucida que “[...] no processo de construção da identidade, o corpo pode ser considerado como um suporte da identidade negra e o cabelo crespo como um forte ícone identitário”.

A atitude de Aranha Fantasma em buscar um livro que a representasse, bem como a subsequente dificuldade de encontrá-lo enfatizam a necessidade de ampliar a representatividade racial na literatura que está ao acesso das crianças e maior atenção aos livros aos quais estão expostas. A leitura de mundo evidenciada pela interpretação do cabelo arrumado na expressão de Menina Aranha, quase como um protesto, ao afirmar “Quero o meu solto”, e de Hulk, ao dizer “Preso não”, ressaltam a

capacidade de as crianças emitirem suas próprias opiniões, preferências e posicionamento. Ademais, Veiga (2023, p. 97) alerta:

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.

Essas interações ressaltam a importância de reconhecer e respeitar a individualidade de cada criança, promovendo um ambiente que valorize suas escolhas e autoexpressão, além da autoestima.

Em outra observação, a proposta da professora não é com a literatura, e sim com um brinquedo — sua própria boneca. Vejamos:

A Professora Selma, leva para a escola uma boneca sua para mostrar às crianças. Nesse dia está bem quente, as crianças acabaram de chegar na escola e são acolhidas por ela que neste momento se senta no banco dentro da sala e algumas crianças se sentam no chão ao redor dela. Aranha Fantasma, a pedido da professora, vai pegar uma boneca que está em cima de sua mesa e a apresenta às crianças. Na apresentação ela diz que a boneca se chama Sara, e que ganhou a boneca. Quem lhe deu a boneca gosta do nome Sara, então colocou em sua homenagem. Outras crianças notam e se aproximam para ver a boneca Sara. A boneca é feita de pano, com fenótipos de uma pessoa negra. A prô entrega a boneca e a primeira a segurá-la é Sol que olha e abraça a boneca; como combinado, Sol passa a boneca para Beatriz que a segura no colo a olha e a entrega para Menina Aranha, seguindo ela entrega a boneca para Sonic Amarelo que olha, ri, fala algo, mas não consigo escutar. Ele segura a boneca e logo a entrega para Hulk. Reparo que ela é quem fica mais com a boneca, olha, passa a mão, abraça e diz: “Que linda” olhando seu vestido e passando a mão pelos cabelos. Após olharem a boneca, ela é recolhida pela prô, pois ela anuncia que é hora do almoço. (Diário de bordo da pesquisadora, 18 de ago. de 2023).

Figura 39 - Beatriz segurando a boneca Sara, Menina Aranha ao seu lado e Hulk disputam a boneca Sara



Fonte: Acervo pessoal.

O relato ressalta a importância de integrar elementos culturais e étnicos à Educação Infantil, fornecendo uma oportunidade para discussões sobre diferentes culturas e identidades. Livros, brinquedos e outros elementos que mostrem a representatividade da cultura afro-brasileira e africana atuam como mediadores nesse processo. No entanto, a indagação que persiste é se esses elementos são suficientes e se sua presença garante uma educação antirracista.

Como afirmam Silva Jr., Bento e Carvalho (2012, p. 24): “Nem só de brinquedos e livros se faz a Educação Infantil”. Em resposta, observa-se que a presença desses materiais, por si só, não efetiva uma educação antirracista. Contudo, eles são mais que necessários; devem estar ao alcance das crianças para que vejam, observem, brinquem e se vejam nos livros, nos brinquedos e nas paredes da escola, reconhecendo-se que, isoladamente, não são suficientes. É imperativo haver intencionalidade por parte dos(as) educadores(as). “É importante destacar que a garantia legal dos direitos não promove sua concretização. São as atitudes efetivas e intencionais que irão demonstrar o compromisso com tais direitos” (Brasil, 2006, p. 32).

Ao trazer uma boneca para o contexto da sala de aula, a professora não apenas introduziu representatividade, mas também destacou características importantes do brinquedo em diversos momentos, demonstrando que também valoriza tais aspectos, participando do diálogo junto com as crianças e dando-lhes a oportunidade de conhecer como as crianças pensam e lidam sobre as questões raciais.

A valorização da escuta ganha destaque ao contemplarmos os variados temas que elas expressam por meio de suas brincadeiras ou desenhos, utilizando distintas linguagens. É essencial compreender que as crianças são capazes de interpretar o mundo no contexto das questões raciais, de maneira espontânea ou quando orientadas pelo professor(a), conforme evidenciado nos relatos. Portanto, escutá-las vai além de momentos organizados para tal, como as rodas de conversa e de histórias. De todo modo, deve ocorrer durante todas as vivências das crianças no contexto da pré-escola.

Durante as brincadeiras, o olhar e a escuta atenta do(a) professor(a) são fundamentais a fim de identificar situações necessárias de intervenção do ponto de vista das questões raciais; não para que as crianças se vejam como iguais, mas para que se respeitem mediante as diferenças que as compõem. Observando-se esses momentos, é possível verificar pistas para possíveis caminhos de trabalho, à medida que revelam como as crianças constroem

sua identidade, como veem o(a) outro(a), como interpretam e/ou subvertem os papéis sociais, como escolhem os brinquedos ou materiais disponíveis e interagem com eles, no que diz respeito ao manuseio e expressões, verbais ou não verbais (Bonfante, 2023, p. 66).

No que se refere às observações realizadas no campo, a escuta das crianças sobre as questões raciais foram mais voltadas às ações pontuais, inferindo-se que não eram o ponto de partida para essas práticas. Além disso, observamos a presença de materiais que favoreciam a representatividade das crianças negras, como bonecas. Todavia, na sala de leitura, acessada pelas crianças para manusear os livros, eles são escassos e, como já dito, fica a critério e escolha dos(as) professores(as) favorecer esse contato.

Reconhecer a importância da literatura que aborda a temática da cultura afro-brasileira e africana é essencial no contexto do trabalho com a educação para e nas relações étnico-raciais. Esse reconhecimento não apenas deve ser considerado pelo professor(a), mas também deve ser incorporado de maneira efetiva em suas práticas pedagógicas junto às crianças. A abordagem, portanto, não é apenas uma escolha pessoal do(a) educador(a), mas uma responsabilidade e um ato político que visam a promover uma educação mais inclusiva e consciente.

A falta dos livros que incluem a representatividade para as crianças negras leva a pensar que esse espaço acaba por privilegiar uma única cultura, não contemplando a diversidade das crianças. Conforme relatado pelas professoras Elisa e Selma, em relação à representatividade das crianças negras,

[...] tem que ter, elas têm que se enxergar naquilo que elas estão brincando, sobretudo se é o jogo simbólico, é elas querendo ser aquilo que elas não podem ainda, mas brincam para poder ser, como que eu posso né? Como que eu vou ter só bonecas brancas na sala, se eu tenho criança que é parda, que é negra? Então eu tenho que trazer para eles aquilo que é real, aquilo para que eles possam se identificar na brincadeira simbólica (Entrevista realizada, prof. Elisa, em 06 de jul. 2023).

Sim, é importante que se sintam representadas, porque a nossa cultura é formada por outras culturas, e é importante ter essa representatividade para essa criança negra, para ela não se sentir inferior as crianças brancas, se sentir menos importante, conhecer a riqueza que tem, a beleza que tem, a importância que tem a sua cor (Entrevista realizada, prof. Selma, em 27 de out. 2023).

Em seus relatos, ambas as professoras concordam que a representatividade no contexto escolar é importante para as crianças, especialmente para as negras. Em outro momento, ao serem questionadas sobre o trabalho na perspectiva de uma educação para e nas relações étnico-raciais, elas explicitaram suas opiniões,

concordando que é importante e necessário abordar tais questões com as crianças e o trabalho deve ser realizado no dia a dia, continuamente, e não apenas em datas comemorativas:

Eu acho que é muito importante trabalhar essas questões todas, mas assim abordar, e não assim, ter um dia certo. Por exemplo, trabalhar só em novembro, mas durante todo o ano né. Trabalhar o folclore, todas essas questões são importantes, são importantes né... pra nós (Entrevista realizada, prof. Selma, em 27 de out. 2023).

Bom, na verdade é assim, deveria não precisar ter atenção para educar nesse aspecto, mas deveria ser algo natural da gente enquanto é convivência mesmo com todas as raças e culturas, mas a gente tem que tocar no assunto por que a gente sabe que tem uma defasagem aí enquanto história. Então né assim, hoje é... se a gente não colocar isso em jogo é. A gente não vai quebrar algumas questões que são ali estruturais né, então hoje eu penso que é fundamental estar no currículo pra poder a gente tocar nesse assunto com as crianças, então provocar mesmo trazer pra eles situações [...]. A questão é no dia a dia deles se identificar, de ter consciência de corpo mesmo, consciência de dizer quem eu sou né (Entrevista realizada, prof. Elisa, em 06 de jul. 2023).

A compreensão que ambas têm sobre o trabalho com a educação para e nas relações étnico-raciais é que deve ser contínuo, e não apenas pontual em determinada data. A professora Elisa se lembra também da necessária abordagem com esse trabalho, refletindo sobre a defasagem histórica e social da população negra em relação aos(às) brancos(as). Se não for discutido com as crianças, não é possível enfrentar as questões estruturais, o racismo estrutural.

Em relação a como pode ser desenvolvido o trabalho, as docentes expressaram suas opiniões, conforme pode ser visto a seguir:

[...] então, hoje eu penso que é fundamental estar no currículo pra poder a gente tocar nesse assunto com as crianças, então provocar mesmo, trazer pra eles situações. E pensando na Educação Infantil não dá para a gente querer também fazer algo muito complexo com eles, até por conta de compreensão mesmo. Então eu penso que é muito na questão de história mesmo, de leitura, é... de também trazer essa questão de autoreconhecimento né, [...]. (Entrevista realizada, prof. Elisa, em 06 de jul. 2023).

Eu acho muito importante, porque assim, nós precisamos abordar de uma maneira tranquila com as crianças, lúdica, da maneira com histórias, mas nós não podemos deixar de falar sobre as diferenças né, etnias as religiões, enfim que cada pessoa tem uma crença, e a questão do respeito, enfim [...]. (Entrevista realizada, prof. Selma, em 27 de out. 2023).

Ambas as professoras reconhecem a importância do trabalho sobre a educação para e nas relações étnico-raciais na Educação Infantil. Ademais,

compartilham a convicção de que, ao abordar essas questões com as crianças, é essencial adaptar a discussão ao entendimento delas. Assim, as docentes dão exemplos do trabalho com histórias, já que são parte do trabalho na Educação Infantil. Nessa perspectiva, Dias (2012, p.185) considera que

[...] o lúdico é fundamental ao abordamos a diversidade étnico racial na educação infantil. Não se trata aqui de falar para os pequenos sobre os malefícios da escravidão no Brasil ou como é feio discriminar, deve-se buscar no patrimônio cultural brasileiro referências que as levem a conhecer a história e cultura afro-brasileira e indígena, de modo a valorizá-las. Trabalhar por meio desse patrimônio com as diferentes linguagens será de fato uma contribuição para construir novos olhares sobre as histórias e as heranças culturais desses grupos ainda insuficientemente valorizadas no currículo da educação infantil.

Compreendemos a especificidade do trabalho na Educação Infantil, bem como a capacidade das crianças de, como vimos, discutir e falar sobre diferentes temas. Desse modo, à medida que as reconhecemos e respeitamos como protagonistas e como seres capazes de compreender e interpretar o mundo à sua volta, somos desafiados a reconhecê-las como produtoras ativas de cultura e, como tal, aptas a intervir no mundo.

Outro aspecto importante levantado pelas professoras — e que explica o fato de que, apesar do reconhecimento do trabalho com a educação para e nas relações étnico-raciais, as práticas antirracistas observadas se concentraram mais na leitura de livros sobre a temática — é a falta de repertório, revelado pelas professoras, o que pode ser justificado nestes outros relatos:

Eu vejo que nós enquanto professores precisamos nos apropriar mais, a gente dá para as crianças aquilo que a gente tem. Só que eu preciso me apropriar mais enquanto o repertório para mim, assim eu não tenho tanta propriedade em questão de saber de conhecimento repertório assim então eu penso que eu, que eu, eu preciso buscar mais de conhecer mais histórias, de conhecer, conhecer mais a cultura para poder eu ter mais é... segurança, é enquanto conhecimento mesmo pra trazer isso para o dia-a-dia das crianças, eu acho que é isso (Entrevista realizada, prof. Elisa, em 06 de jul. 2023).

Meu carro chefe são as histórias e eu acredito que ainda estou assim eu estou engatinhando, tem muito mais a ser trabalhado tem muito a ser aprendido da minha parte para passar para os meus alunos (Entrevista realizada, prof. Selma, em 27 de out. 2023).

Com base nas percepções das professoras, evidenciou-se o papel central das histórias como uma abordagem pedagógica para se trabalhar a educação para e nas

relações étnico-raciais. Debus (2017, p.22) justifica o uso da literatura com essa finalidade:

A palavra ficcional arrebatava o leitor para um tempo e espaço que não são seus. Desse modo, ele experimentava um viver distante do seu, ao mesmo tempo tão próximo, e, ao voltar desse encontro ficcional, já não é o mesmo; ele é capaz de reconfigurar o seu viver.

Dessa maneira, elas reconhecem as narrativas como um meio eficaz para promover a compreensão e gerar discussões significativas sobre diversidade junto às crianças; entretanto, como já discutido, nem só com livros se concretiza uma educação antirracista. Quanto a isso, ambas expressam a consciência da necessidade de se apropriar mais de conhecimentos e repertório cultural para melhor abordar questões sobre a temática racial com as crianças.

As educadoras reconhecem que o que oferecem está diretamente relacionado ao que têm de conhecimento e experiência pessoal, sugerindo que há mais a ser aprendido e desenvolvido no trabalho pedagógico. Ao refletirem sobre isso, concordam com a concepção de Freire (2011) sobre a formação contínua dos(as) professores(as), destacando a reflexão crítica sobre a própria prática como forma de aprimorar e aperfeiçoar as práticas futuras. Essa abordagem ressalta a importância da análise reflexiva como ferramenta essencial para o desenvolvimento profissional.

A necessidade de aperfeiçoar a prática pedagógica para um efetivo trabalho com as questões raciais desde a creche foi apresentada por Bonfante (2023) e Veiga (2023) em suas pesquisas, nas quais destacaram a importância da busca por conhecimento e fundamentação teórica para aprimorar as abordagens pedagógicas, defendendo a necessidade de ir além do senso comum e dos modismos, enfatizando a importância da reflexão sobre a prática para construir conhecimento sólido, relativo à temática. A falta desse conhecimento reflete na prática com as crianças, em que as ações relacionadas à educação para e nas relações étnico-raciais acabam sendo mais pontuais e não se refletem em um trabalho contínuo que permeia o dia a dia das crianças no contexto da pré-escola.

Também suas percepções são pouco exploradas e, algumas vezes, sequer são conhecidas pelos(as) professores(as). Isso nos permite dizer que a disponibilidade para a escuta, no que concerne às questões raciais, vem acompanhada da hipótese de que o(a) educador(a) tem de acreditar que esse conhecimento é importante para as crianças, tal qual outros que permeiam o universo

infantil da pré-escola. Cabe aqui a consideração da professora Elisa, em que ela reflete sobre o trabalho desenvolvido com as crianças acerca das questões raciais.

É já usei assim, pra trabalhar com eles, pra dar, com uma intenção de trazer uma discussão, uma provocação foi: “Com qual penteado eu vou”. Esse foi o que eu usei. Tem alguns outros que usei, mas foi com a intenção de trazer outras provocações. Mas, esse semestre eu fiquei muito também na questão dos insetos que era o tema da sala de pesquisa, então esse semestre eu trouxe muitas leituras para isso, mas eu tenho que trazer mais, outras opções de leitura né (Entrevista realizada, prof. Elisa, em 06 de jul. 2023).

Conforme seu relato, a docente entende que o trabalho com as questões raciais é relevante, porém priorizou outros conhecimentos, justificando que esse seria o interesse das crianças. Concordamos com o fato de ela proporcionar tal exploração, porém a curiosidade das crianças, bem como as relações por elas estabelecidas socialmente, seja na pré-escola ou em qualquer outro espaço, são permeadas por muitos outros conhecimentos. Portanto, o trabalho com a educação para e nas relações étnico-raciais de ser valorizado como parte fundamental do aprendizado das crianças. Isso sugere dizer que, ao valorizar apenas um tipo de conhecimento, corremos o risco de perpetuar um currículo homogêneo, monocultural e etnocêntrico, que não celebra as diferenças. Por conseguinte, a promoção de uma abordagem mais abrangente, intercultural e inclusiva é essencial para enriquecer a experiência educacional de todas as crianças.

Além da entrevista com as docentes, a pesquisa incluiu a investigação do Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar e do documento curricular da rede municipal de Santo André. Ambos servem como orientações para a prática pedagógica; o PPP focaliza a unidade escolar, e o documento curricular orienta a rede municipal.

Este último contém um capítulo dedicado às culturas afro-brasileiras e indígenas, estabelecendo diretrizes para o ensino de história e cultura desses grupos na Educação Infantil e no ensino fundamental. Reconhece-se o compromisso com essas comunidades, visando ao reconhecimento, valorização e afirmação de seus direitos. O documento destaca o racismo estrutural como uma presença informal e velada nas instituições, questionando a ideia de democracia racial como obstáculo para reconhecer a persistência do racismo. Sua fundamentação parte dos princípios e diretrizes para a educação das relações étnico raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, além do Parecer do Conselho Nacional de Educação 03/2004.

O PPP é específico da comunidade escolar, renovado anualmente e destacando metas e ações para o ano letivo. Em relação a ele, não há especificamente uma meta voltada para o cumprimento da Lei 10.639/03, mas, de maneira geral, citam-se, como objetivos de aprendizagem para as crianças, envolvendo aspectos que devem estar presentes nesse trabalho, por exemplo: o desenvolvimento da identidade, o respeito às diferenças, a valorização e vivência da cultura brasileira, a valorização as características de seu corpo e o respeito às características dos(as) outros(as) — crianças e adultos(as) — com os quais convivem. De maneira generalizada, remete-nos a pensar em aspectos voltados para uma educação antirracista e implica reconhecer que:

A criticidade possibilita a construção de um documento fundamentado, tornando-se base da construção da identidade das escolas, a fim de evitar desconstruções ou até mesmo negligências em relação à abordagem das questões étnico-raciais no cotidiano. Até porque a Lei 10.639/03 não pode ser uma escolha; ela é uma exigência (Bonfante, 2023, p. 91-92).

Isso destaca a importância de uma abordagem sistêmica e colaborativa. É preciso que o trabalho sobre a educação para e nas relações étnico-raciais esteja explicitamente declarado nesses documentos. Ademais, que sejam criadas metas e ações a serem desenvolvidas por toda a equipe escolar. Nesse sentido, Silva Jr., Bento e Carvalho, (2012, p. 15) afirmam:

Transformar práticas educacionais que não incorporam da mesma forma todas as crianças e suas famílias é tarefa exigente e que necessita de uma equipe decidida. Os gestores da unidade educativa têm papel-chave neste processo quando possibilitam a vivência democrática, pluralista e, ao mesmo tempo, profissional; quando organizam as ações, planejam, avaliam constantemente o processo e o reorganizam sempre que necessário. Os profissionais da instituição de Educação Infantil constituem um corpo vivo e dinâmico, responsável pela construção do projeto educacional, conhecido como projeto pedagógico. Nele, os conhecimentos relativos ao tema racial devem ser contemplados. Além deste documento geral norteador, outros pequenos projetos podem dinamizar as intenções e a prática cotidiana. Para isto, nada melhor do que elaborar e implantar um projeto institucional, que tem como maior mérito conjugar, ao mesmo tempo, informação, conhecimento, formação continuada e práticas pedagógicas transformadas coletivamente. Esses projetos podem durar um ou mais semestres, e as práticas desenvolvidas deverão ser incorporadas paulatinamente à rotina da instituição.

Em síntese, arquitetar uma educação antirracista vai muito além de um posicionamento pessoal por parte dos(as) educadores(as); deve existir um trabalho conjunto para que a Lei 10.639/03 realmente se faça presente na prática.

Os dados revelam que, embora alguns elementos que caracterizam uma educação antirracista estejam nesses espaços, expressos por falas, documentos, intenções e materiais, ainda que escassos, todos(as) têm conhecimento da lei e reconhecem que o trabalho com a educação para e nas relações étnico-raciais é necessário, todavia não é efetivo. Ainda existem muitos desafios a serem vencidos que, na prática, impedem um trabalho mais efetivo nessa direção — ao que tudo indica, pela carência de materiais suficientes e de qualidade —, bem como um processo formativo para os(as) professores(as), refletindo em dúvidas e insegurança. Assim, o trabalho com essa temática no cotidiano não acontece.

No cenário educacional, as práticas pedagógicas e os espaços exercem influência significativa na leitura de mundo das crianças. Enquanto não houver um comprometimento efetivo com a educação antirracista — acreditando-se que, de fato, ela é importante para todas as crianças e urgente desde a creche, como afirmam Veiga (2023) e Bonfante (2023) —, não conseguiremos que essas vozes sejam efetivamente escutadas. Esse é um chamado para uma transformação coletiva, em que a educação antirracista não seja apenas um discurso, mas uma prática enraizada que almeje um futuro mais justo e inclusivo para todos(as).

6 PRODUTO EDUCACIONAL- “NÃO TEM COR DE PELE AQUI?” NARRATIVAS INFANTIS SOBRE RAÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta seção, discorreremos sobre a proposta do produto final. Mais especificamente, apresentamos como pretendemos desenvolvê-lo e os objetivos principais na sua veiculação para o público-alvo.

6.1 Proposta do produto educacional

O produto educacional a ser desenvolvido, intitulado: “‘Não tem cor de pele aqui?’ Narrativas infantis sobre raça na educação infantil”, é parte desta pesquisa de mestrado e consiste em um material de apoio pedagógico, apresentado por meio de *e-book*, cujo público-alvo são os(as) professores(as) da Educação Infantil. Entendemos que discutir o racismo em todos os níveis da educação não é apenas necessário, mas também urgente, se desejamos efetivar uma educação para e nas relações étnico-raciais. Portanto, é imperativo que esse diálogo seja iniciado desde a mais tenra idade.

A educação para e nas relações étnico-raciais (ERER) é um caminho fundamental para desconstruir estereótipos, preconceitos e discriminações arraigados na sociedade e contribuir para a formação de cidadãos e cidadãs conscientes, críticos(as) e comprometidos(as) com a promoção da igualdade e da justiça. Em razão disso, almejamos, com a elaboração desse produto, promover a discussão sobre a temática das relações raciais sob uma perspectiva que permita a esses(as) profissionais, que atuam nas creches e pré-escolas, refletir sobre a urgência de reconhecer e enfrentar o racismo, o preconceito e a discriminação no espaço escolar, como forma de construir uma educação antirracista.

Para tanto, propomos utilizar, como base para a realização desse material de apoio, os dados coletados durante as observações no campo investigado. As observações, que tiveram como foco escutar as crianças e identificar a leitura de mundo que fazem em relação às questões raciais, se constituíram em material escrito, fotográfico e audiovisual, analisado e selecionado mediante os objetivos do estudo, e, posteriormente, utilizado na criação de mini-histórias, com a finalidade de trazer as narrativas infantis como disparadoras para as discussões acerca da temática proposta.

De maneira dinâmica e criativa, pretende-se que as mini-histórias dialoguem com temas como diversidade, discriminação, preconceito e racismo, despertando no(a) leitor(a) questionamentos e provocações sobre a realidade do contexto educacional da Educação Infantil.

A nosso ver, as crianças têm muito a contribuir para a prática pedagógica, e defendemos a ideia de que os(as) professores(as) podem aprender com elas. Por isso, a apresentação das vozes infantis por meio de mini-histórias visibiliza e dá destaque ao que os meninos e as meninas compreendem sobre as questões raciais. Para o(a) docente, esse pode ser um conhecimento relevante, bem como uma referência da/à prática docente para se discutir o racismo, o preconceito e a discriminação desde a educação da primeira infância.

Além disso, evidenciar as vozes infantis fortalece a percepção da criança competente, protagonista e atuante na sociedade, desmistificando a ideia de que questões como o racismo não precisam ser debatidas com alunos(as) dessa faixa etária, uma vez que ainda não revelam atitudes preconceituosas e/ou compreendem tais questões.

Em relação à estrutura, o *e-book* será organizado da seguinte maneira:

A- Elementos pré-textuais: capa, folha de rosto, dedicatória e prefácio.

B- Elementos textuais, dispostos deste modo:

- 1- **Apresentação:** será dada uma visão geral do trabalho, indicando-se o público-alvo, o objetivo e a justificativa da elaboração, além de contextualizar o(a) leitor(a), informando que o produto é parte desta pesquisa de mestrado.
- 2- **A potência das vozes infantis na construção de uma educação antirracista:** discorrerá de que maneira as vozes infantis podem servir como referência à prática docente na discussão do racismo, do preconceito e da discriminação desde a primeira infância. À vista disso, será discutido como as crianças podem contribuir para a prática pedagógica no contexto das relações raciais, evidenciando e sugerindo como os(as) professores(as) podem aprender com as crianças, mediante as trocas, por meio do diálogo e da escuta atenta a essas vozes, reconhecendo-as como uma referência na promoção da educação antirracista.
- 3- **A importância da representatividade negra no cotidiano educacional:** elucidará como os materiais pedagógicos, brinquedos e imagens refletem a

diversidade racial, enfatizando-se como trazer para o contexto escolar essa representatividade é importante, no sentido de estimular a empatia, a compreensão da diversidade e o diálogo sobre racismo com as crianças, além de reafirmar o pertencimento racial.

- 4- **A percepção da identidade racial pelas crianças:** envolverá a exploração das narrativas e experiências das crianças nas relações e interações com os(as) outros(as). Nesse sentido, serão focalizadas as perspectivas infantis sobre o reconhecimento e desenvolvimento de sua própria identidade racial, como também a forma como compreendem e interpretam as identidades raciais dos(as) outros(as).

Para fundamentar tais discussões, dialogamos com os estudos e pesquisas da sociologia e da pedagogia da infância, que defendem a criança como um ser capaz, protagonista, produtor de cultura. Ademais, baseamo-nos nos estudos das ciências sociais, relacionados às relações raciais no Brasil, que discutem conceitos importantes como o racismo, o preconceito e a discriminação.

Por fim, esperamos que o produto educacional a ser desenvolvido não se configure como um manual a ser seguido à risca ou mesmo tenha respostas prontas. Pelo contrário, almejamos que o material apresentado provoque reflexões, ideias e conhecimentos que possam apoiar, sensibilizar e inspirar práticas pedagógicas que desejam repensar o contexto educativo na promoção de uma educação cidadã para todos e todas, e, portanto, comprometida com e por um mundo melhor.

7 CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao explorar o título desta seção, a escolha da palavra "caminhos" conduz a uma reflexão. A preferência por esse termo não se baseia exclusivamente em seu sentido literal. O vocábulo transmite a ideia de continuidade, sugerindo que partimos de um ponto específico, mas não estamos restritos(as) a uma trilha exata. Os "caminhos" implicam a existência de múltiplas possibilidades, o que, ao mesmo tempo, é instigante e desafiador. Por isso, ao apresentarmos as considerações finais deste estudo, conduziremos este desfecho aos caminhos da educação antirracista.

Na escrita deste trabalho, levantamos discussões que, por vezes, nos foram propostas pelas circunstâncias vivenciadas no decorrer da pesquisa, como foi o caso da seção dedicada à existência ou não do racismo na Educação Infantil. Outras foram percursos tomados por nós mesmas, e todos, sem exceção, foram explorados a fim de vislumbrar nosso objetivo principal: Compreender a leitura de mundo das crianças em relação às questões raciais, evidenciando de que maneira pode contribuir para uma educação antirracista no contexto de uma turma da pré-escola.

A essência da investigação foi guiada pela seguinte indagação: Como a leitura de mundo das crianças em relação à questão racial pode contribuir para a construção de uma educação antirracista no contexto da pré-escola? Essa pergunta orientou cada fase do trabalho, impulsionando-nos a mergulhar nas percepções das crianças e nas interações sociais que influenciam suas visões de mundo e contribuem para as reelaborações e ressignificações de suas experiências, tomando-se, como local privilegiado, o contexto da Educação Infantil pré-escolar e a temática das relações raciais.

Escutar as crianças foi o que nos pareceu o mais adequado. Ao optarmos por esse caminho, sabíamos dos desafios, especialmente para a pesquisadora, uma mulher adulta e branca. Ter consciência disso garantiu um olhar mais sensível e preocupado diante de tais limitações, porém não a livrou dos deslizes a que está submetida duplamente. Adentrar o campo proporcionou dias de aprendizagem junto às crianças. A aceitação delas para com a pesquisadora foi essencial para que pudesse participar de suas culturas infantis, perspectiva defendida por Corsaro (2009). Participando de suas culturas, escutando suas vozes, fomos, aos poucos, entendendo as complexas e dinâmicas relações estabelecidas pelas crianças.

Verificamos que elas reconhecem nossas diferenças e, ao aceitarem a presença da pesquisadora, não ignoraram isso; apenas demonstraram a sua capacidade de empatia e abertura ao diálogo com o(a) outro(a). O estreitamento dessa relação de confiança foi o ponto-chave, pois permitiu que tivéssemos acesso a informações que, por exemplo, não estavam disponíveis aos olhos das docentes.

Aprofundando-nos nas perspectivas infantis, nosso objetivo foi compreender não apenas como as crianças percebem e interpretam as questões raciais, mas também como essas percepções podem influenciar diretamente o trabalho docente. Nesse sentido, partimos da hipótese fundamental de que professores(as) abertos(as) ao diálogo com as crianças têm a oportunidade de aprender com elas, inclusive sobre as questões raciais.

A natureza dessa suposição reside na crença de que a leitura de mundo que as crianças fazem sobre as relações raciais pode servir de ponto de partida para a construção de uma educação antirracista. Sob essa perspectiva, a interação aberta e receptiva entre educadores e crianças não apenas amplia a compreensão docente, mas também estabelece as bases para um ambiente educacional mais inclusivo e igualitário, o que conduz à premissa de que a escuta é fundamental para uma educação que se pretende dialógica e favoreça todas as vozes presentes no cenário educativo.

Com essa perspectiva, no contexto estudado, comprovamos, várias vezes, que a escuta das crianças foi sempre uma boa oportunidade para as discussões sobre as questões raciais. No entanto, constatamos que a referida hipótese não encontrou respaldo no contexto investigativo. Apesar de a prática docente revelar disponibilidade para acolher as vozes das crianças como ponto de partida para suas práticas, esse mesmo acolhimento não se estendeu às questões raciais, indicando também que a educação antirracista ainda não se efetivou.

Tal constatação foi solidificada pelos poucos momentos em que ocorreram discussões com as crianças sobre as questões raciais. Além disso, nas várias ocasiões em que a pesquisadora identificou a leitura de mundo das crianças sobre tais questões, as professoras não tiveram o conhecimento dessas percepções. Relataram poucos casos em que trouxessem vivências relacionadas a essas questões com a turma, indicando uma lacuna no entendimento da leitura de mundo das crianças sobre a temática racial.

Esses achados sugerem que tal leitura não era considerada o ponto de partida nas práticas pedagógicas das docentes. É importante ressaltar que isso não implica a inexistência de situações em que essas discussões tenham ocorrido, conforme apresentado na seção concernente aos resultados. Todavia, elas não eram tomadas como base para as práticas educacionais. Em síntese, mesmo diante de alguns casos pontuais, a falta de conhecimento das professoras sobre a leitura de mundo das crianças acerca das questões raciais sugere que essa perspectiva não era incorporada de maneira consciente às práticas pedagógicas da turma investigada.

Esse cenário nos leva a refletir sobre o motivo de práticas comprometidas com as infâncias, e suas opiniões não se mostravam igualmente abertas às discussões acerca das questões raciais. Uma possível explicação deve-se ao fato de que o trabalho com a educação para e nas relações étnico-raciais não recebe a mesma relevância que o trabalho com outros conhecimentos, o que resulta na manutenção de um currículo monocultural e etnocêntrico, pois não abre espaço para as diferentes culturas. Isso igualmente nos leva a questionar o mito da democracia racial, destacando que, no contexto educativo, persiste a ideia de uma relação harmoniosa entre as diferenças raciais, entre brancos(as) e negros(as).

A necessidade de compreender esses fundamentos é essencial para orientar futuras intervenções e estratégias educacionais, visando à construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e sensíveis às perspectivas das crianças, especialmente em relação ao trabalho com a Educação para e nas Relações Étnico Raciais.

Na compreensão da leitura de mundo das crianças acerca das questões raciais, destacamos a relevância das experiências e vivências na pré-escola. As interações entre pares desempenham papel fundamental na construção de ideias, saberes e opiniões sobre as coisas e o mundo. Portanto, observamos que, no contexto da Educação Infantil, é imperativo considerar que os espaços e materiais exercem influência significativa nas percepções das crianças. Ao abordar a temática racial, a preparação desses espaços deve visar à valorização e ao reconhecimento da diversidade racial. Os elementos que compõem esses ambientes precisam refletir, de maneira autêntica, a diversidade étnica e cultural da sociedade brasileira. É fundamental evitar a perpetuação de estereótipos e, ao contrário, promover a desconstrução deles.

A leitura de mundo das crianças sobre as questões raciais evidenciou que elas percebem as diferenças e semelhanças entre as pessoas, utilizando termos raciais ao

se reconhecerem e reconhecerem os(as) colegas e outras pessoas com as quais convivem. Nesse processo, constroem sua própria identidade podendo afirmá-la ou negá-la. Tal negação ou afirmação está intimamente ligada às mensagens sociais e culturais lidas sobre o mundo, destacando aspectos positivos ou negativos que influenciam esse reconhecimento.

Nesse contexto, as crianças revelam estar suscetíveis às influências dos padrões de gênero e raciais, como também podem expressar estranhamentos e manifestar preconceitos. Os preconceitos relacionados à cor da pele se tornaram evidentes, por exemplo, na maneira como elas interagiram com bonecas negras e reagiram a imagens de personagens negras em livros. Tal comportamento revela a influência dos estereótipos raciais que permeiam a sociedade, evidenciando que estão sujeitas às consequências de viver em uma sociedade estruturalmente racista, o que denota que o ideal de branqueamento permeia o universo infantil, recaindo sobre suas escolhas durante as brincadeiras e interações, exemplificando a influência da cultura e do meio social em suas ações. Contudo, como também verificamos, apesar de reproduzirem o mundo adulto(a), as crianças demonstram seu próprio entendimento nas relações estabelecidas entre os pares e, em um movimento criativo e colaborativo, ressignificam o mundo oferecido a elas.

Sendo assim, a interação social é um aspecto fundamental para o desenvolvimento infantil, pois as crianças, em especial em situações de brincadeira, estão ativamente envolvidas na partilha de informações e na formação de suas visões de mundo. Observamos que não aceitam passivamente as ideias e opiniões, mas antes, refletem criticamente sobre elas, evidenciando que a capacidade de recriação é uma maneira de resolução dos seus problemas e de não aceitação do que lhes é afirmado. Esses fatos reafirmam que o contexto da Educação Infantil é um campo de oportunidades para se discutir com as crianças o seu dia-a-dia, a comunidade e a sociedade da qual fazem parte, incluindo as questões raciais.

Por isso, assumimos que a exploração atenta das percepções infantis não só enriquece a prática pedagógica, mas também fornece indicativos valiosos para a promoção de uma educação comprometida com a diversidade e a igualdade racial. O presente estudo não apenas se propôs a identificar as nuances da leitura de mundo das crianças, mas também a destacar a importância da parceria colaborativa entre educadores(as) e crianças como uma postura a ser assumida nas iniciativas para uma educação antirracista.

Ao questionarmos as docentes sobre o trabalho com a educação para e nas relações étnico-raciais, notamos que demonstraram conhecimento em relação à Lei 10.639/03, reconhecendo a importância desse tipo de abordagem com as crianças. No entanto, simultaneamente, ressaltaram a existência de insegurança e uma lacuna de conhecimento ao lidar com tais questões, destacando a necessidade de investir em formações para a construção de conhecimento específico que as permita discutir, de maneira eficaz, as questões étnico-raciais com o público em foco. A insegurança expressa indica que, embora haja o reconhecimento da importância dessa temática, é fundamental um investimento mais robusto no desenvolvimento profissional para garantir uma abordagem mais consistente e informada.

Além disso, as educadoras demonstraram a preocupação em abordar a temática das questões étnico-raciais com as crianças de maneira simples, sem complexidades. A consideração das educadoras acerca do que é compreensível ou adequado para as crianças reflete, em certa medida, um olhar que parece subestimar suas capacidades. Isso nos leva a pensar sobre o papel do(a) adulto(a) historicamente constituído em uma sociedade que, por longo período, silenciou as vozes infantis, podendo inadvertidamente cair nas armadilhas do adultocentrismo.

Entender a criança como produtora de cultura significa reconhecer que, desde os primeiros anos de vida, ela não apenas absorve informações do ambiente, mas também contribui ativamente para a criação e transformação da cultura. É perceber que as crianças são capazes de participar ativamente de discussões e reflexões também complexas, como as étnico-raciais.

Ademais, os resultados ressaltaram a necessidade de materiais adequados para o trabalho com a educação para e nas relações étnico-raciais, ou seja, de recursos educativos que possam efetivamente contribuir para uma abordagem abrangente e significativa da temática, reforçando a ideia de que a necessária intencionalidade no trabalho por parte dos(as) professores(as) deve ser complementada por uma atenção ativa ao processo formativo.

Tal reflexão nos conduziu a uma discussão mais ampla, revelando que a inclusão de elementos e materiais, por si só, não é suficiente. Há uma necessidade premente de integrar uma variedade de aspectos de forma conjunta. Isso inclui não apenas materiais que tragam representatividade autêntica das diferentes culturas no contexto educacional, mas também professores(as) capacitados(as) para conduzir o

trabalho, apoio de toda a equipe escolar e da instituição de ensino, e, acima de tudo, um compromisso com todas as crianças.

Neste trabalho, dedicamos uma seção ao compromisso da Educação Infantil para a promoção de uma educação antirracista. Partimos de um ponto crucial: a compreensão de que a educação antirracista visa a construir uma sociedade mais justa, solidária e igualitária. Destacamos alguns pontos nesse processo, enfatizando as mudanças de atitudes e o posicionamento mais que reativo, porém político e social, por parte dos professores(as). Ressaltamos que a educação antirracista é uma iniciativa mais ampla, que deve envolver toda a comunidade educativa, não sendo uma ação isolada de um(a) educador(a) que irá resolver o problema. O racismo é um problema danoso, complexo e perverso que, infiltrado nos espaços, passa despercebido aos olhos pouco críticos e comprometidos com uma educação para todos(as); ou é extremamente percebido por aqueles(as) que não desejam perder seus privilégios e trabalham para a sua manutenção.

Essa constatação sugere que, apesar dos 20 anos de implementação da Lei 10.639/03, a preocupação com a educação antirracista ainda não gerou muitos efeitos no ambiente educacional. Nesse âmbito, mesmo com a proposição para o trabalho com a educação para e nas relações étnico-raciais, presente no Documento Curricular da Rede de Ensino de Santo André, a responsabilidade de promover e organizar essa ação não pode recair unicamente sobre os(as) professores(as), pois deve ser um trabalho coletivo desenvolvido por todos(as) os(as) envolvidos(as) no processo educativo. A instituição educacional, na qualidade de provedora e organizadora, deve desempenhar papel preponderante na sua efetivação e, para tanto, deve contar com o suporte técnico e financeiro da própria Secretaria de Educação. Esse respaldo se revela indispensável para assegurar a implementação efetiva das iniciativas planejadas, abrangendo desde ações pedagógicas até infraestrutura. Desse modo, possibilita-se um ambiente propício e comprometido com a construção de práticas educacionais verdadeiramente antirracistas, propiciando um ambiente educativo mais inclusivo e consciente da diversidade cultural.

Logo, é crucial compreender que a efetividade desse trabalho vai além da presença de documentos, falas ou intenções isoladas. Dito de outro modo, boa vontade, bonecas negras e algumas obras literárias não constroem uma educação antirracista por si sós. O trabalho com a educação para e nas relações étnico-raciais exige um posicionamento ativo, uma postura comprometida e, principalmente, um

compromisso com todas as crianças, negras ou não negras. O objetivo é que as crianças negras se sintam valorizadas, enquanto as brancas não se percebam como as únicas representantes da cultura, promovendo-se uma verdadeira valorização da diversidade cultural no ambiente educacional.

Antes de finalizarmos, sugerimos que cada instituição que deseja desenvolver o trabalho com a educação para e nas relações étnico-raciais compreenda seus próprios caminhos, adotados até o momento, e neles, por meio do exercício da práxis pedagógicas, identifiquem novas vias a serem exploradas. Com isso, desejamos que o presente estudo possa colaborar com outras investigações no campo da pesquisa com as crianças, em especial sobre as relações raciais, bem como contribuir para a reflexão acerca dos saberes e fazeres no trabalho com as crianças pequenas, no cotidiano das instituições de Educação Infantil.

Esta pesquisa delineou um percurso que permanece aberto, revelando achados ao longo do caminho. Mais do que oferecer respostas definitivas, formulamos novas hipóteses. Assim, os resultados compartilhados não representam um ponto final; talvez possam indicar novos caminhos para uma educação antirracista.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. *In*: FARIA, Ana Lucia Goulart de; FINCO, Daniela. (Orgs.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 17-35.

ABRAMOWICZ, Anete. OLIVEIRA, Fabiana de. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. *In*: BENTO, Maria Aparecida Silva. (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012. p. 194-220.

ALBANO, Ana Angélica. **O espaço do desenho**: a educação do educador. 16.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. **A infância pequena e a construção da identidade étnico**: potenciais e limitações sob o olhar do professor. 2013. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

ANDRADE, Mario de. Do desenho. *In*: ANDRADE, Mario de. **Aspectos das artes plásticas no Brasil**. 2. ed, São Paulo: Martins, 1975. p. 69-77.

ARAUJO, Débora Cristina; DIAS, Lucimar Rosa. Vozes de Crianças Pretas em Pesquisas e na Literatura: esperar é o verbo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, p. 01-22, 2019.

AUGUSTO, Aline de Assis. **Infâncias e relações étnico-raciais**: experiências com crianças na Educação Infantil de uma escola pública do município de Juiz de Fora, MG. 2017. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

BENTO, Maria Aparecida Silva. A identidade racial em crianças pequenas. *In*: Bento, Maria Aparecida Silva. (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos e conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2011. p.98-117.

BENTO, Maria Aparecida da Silva (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

BONFANTE, Vanessa Figueiredo. **Formação docente**: uma travessia possível e potente na efetivação de uma educação antirracista na creche. 2023. 232f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2023.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília. DF. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 11 mar. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 08 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 3. ed. Brasília. DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019. 61 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/559748/lei_de_diretrizes_e_bases_3ed.pdf. Acesso em: 11 mar. 2023.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. V. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 08 fev.2023.

BRASIL. **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". Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 11 mar. 2023.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 3/2004, aprovado em 10 de março de 2004a. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**.

21p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 11 mar. 2023.

BRASIL. Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**. Brasília, 22 de junho de 2004b, Seção 1, p. 11.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: MEC, SEB, 2004c. 35p. Disponível em: <https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. **Lei 11645 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”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 11 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010. 36p.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 08 fev. 2023.

BRASIL. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**, Brasília. DF: SECAD; SEPPIR, junho, 2013. Disponível em: <https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/plano.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 15 mar. 2023.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: CANDAU, Vera Maria, MOREIRA, Antônio Flávio. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 13-37.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 13, n. Especial, p. 678–686, 2020.

CARDOSO, Gabriela. **Relações Étnico-Raciais e Identidades na Educação Infantil**. 2018, 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação: Processos Socioeducativos e Práticas Escolares, Departamento de Ciências da Educação, Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2018.

CARINE, Bárbara. **Como ser um educador antirracista**. 4. ed. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

CARVALHO, Silvia Pereira. Os primeiros anos são para sempre. *In*: BENTO, Maria Aparecida Silva. (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012. p. 81-97.

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação: Repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

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

CORRÊA, Lajara Janaina Lopes. **Um estudo sobre as relações étnicorraciais na perspectiva das crianças pequenas**. 2017. 179 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

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

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

COMPROMISSO. *In*: PRIBERAM. **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa** [em linha], 2023. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org> [consultado em 18 de abr. 2023]

CORSARO, William A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. *In*: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

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

CRUZ, Silvia Helena Vieira; SCHRAMM, Sandra Maria de Oliveira. Escuta da criança em pesquisa e qualidade da educação infantil. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 16-34, out./dez. 2019.

DAVIS, Angela Y. **Mulheres, raça e classe**. 1. ed. Trad. Heci Regina Candiani. São Paulo : Boitempo, 2016.

DEBUS, Eliane. **A temática da cultura Africana e Afro-Brasileira na literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Cortez / Centro de Ciências da Educação, 2017.

DELGADO, Ana Cristina C.; MÜLLER, Fernanda. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 26, n. 91, p. 351-360, maio/ago. 2005.

DIAS, Lucimar. R. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 661-674, 2012.

DIAS, Lucimar. Considerações para uma educação que promova a igualdade étnico-racial das crianças nas creches e pré-escolas. **Revista Eletrônica de Educação**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 567-595, 2015.

DIAS, Lucimar; SILVA, Valeria Pereira da; SILVA, Sandra Aparecida da; ALMEIDA, Ranna Emanuelle de. Educação antirracista uma prática para todos/as, um compromisso ainda de poucos/as. **Kwanissa**, São Luís, v. 04, n. 11, p. 299-314, 2021.

DOMINGUES, Petronio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Revista Tempo**, Rio de Janeiro, n. 23, v. 12, p. 100-122, 2007.

FINCO, Daniela; OLIVEIRA, Fabiana. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil. *In*: FARIA, Ana Lucia Goulart de; FINCO, Daniela. (Orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2011. p. 55-80.

FRANCESCHINI, Luciene. SILVA, Marta Regina Paulo da. MARQUES, Renata Fernandes Borrozzino. “Me empresta o lápis cor da pele?”. “pele de quem?”: decolonizando currículos na educação infantil. **Revista COCAR**, Belém, v.11, n. 22, p. 502-521, jul./dez. 2017.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados / Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e terra, 2011.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**: Formação da Família Brasileira sob o Regime de Economia Patriarcal. São Paulo: Global, 2003.

GALVÃO, Cássia Rosicler. **A diversidade na primeira infância**: as relações étnico-raciais em um Centro de Educação Infantil da cidade de São Paulo (2015-2017). 2018. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GESSER, Verônica; ROSSATO, Cesar. A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidenses. *In*: CAVALLEIRO, Eliane. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: Repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p.11-38.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. *In*: CAVALLEIRO, Eliane. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: Repensando nossa escola. São Paulo. SP: Selo Negro, 2001. p. 81-96.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, n.21, p. 40-51, 2002.

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.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 67-89.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da; BRITO, José Eustáquio de. Ações afirmativas de promoção da igualdade racial na educação: lutas, conquistas e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 42, e258226, 2021.

IBGE. **Panorama**. Santo André último censo de 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/santo-andre/pesquisa/23/22469?detalhes=true>. Acesso em: 05 maio 2023.

IBGE. **Pesquisa cor ou raça da população brasileira com base na autodeclaração**. De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD Contínua), 2021. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>. Acesso em: 08 maio 2023.

KOHAN, Walter Omar. Paulo Freire e a (sua) infância educadora. *In*: SILVA, Marta Regina Paulo da; MAFRA, Jason Ferreira. (Orgs.). **Paulo Freire e a educação das crianças**. São Paulo: BT Acadêmica, 2020b. p. 83-100.

KRAMER, Sonia. **Com a pré-escola nas mãos**. Uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 1993.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. Departamento de Educação da PUC-Rio. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, jul. 2002, p. 41-59.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. *In*: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 13-24.

LOPES, Véra Neusa. Racismo, Preconceito e Discriminação. *In*: MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 185-204.

LOPES, Jader Janer Moreira; OLIVEIRA, Julvan Moreira de. Infância e relações étnico-raciais. Percursos pelos trabalhos da ANPED – GT 21 e 07. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 227-248, 2015.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MALAGUZZI, Loris. História, idéias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, Carolyn; FORMAN, George; GANDINI, Lella. (Orgs.). **As Cem Linguagens da Criança**: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre, RS: Penso, 2016. p. 57-97.

MAYRING, Phillip. **Introdução à pesquisa social qualitativa**: uma orientação ao pensamento qualitativo. 5. ed. Trad. Hartmut Günther. Weinheim: Beltz, 2002.

MEIRELES, Ariane Celestino; SOUZA, Edileuza Penha de. **Princesas Negras**. Rio de Janeiro: Malê, 2018.

MOURA, Aurea Alice de Souza. **As relações étnico-raciais na educação infantil**: discutindo o pertencimento e a identidade das crianças negras. 2020, 108f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2020.

MORESI, Eduardo. (Org.). **Metodologia da Pesquisa**. Brasília, DF. 2003.

MUNANGA, Kabengele. Racismo da desigualdade à intolerância. **Revista São Paulo em Perspectiva**. Fundação SEADE, v. 4, n. 2, p. 51-54, 1990.

MUNANGA, Kabengele. Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia. *In*: BRANDÃO, André Augusto P. (Org.). **Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira**. Caderno PENESB nº 5. Niterói, RJ: Ed. EDUFF, 2004. p. 15-34.

MUNANGA, Kabengele. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. *In*: OLIVEIRA, Iolanda de; GONÇALVES, Maria das Graças; MULLER, Tânia Mara Pedroso. (Orgs.) **Especial Curso ERER** - Educação para as Relações Étnico-raciais. Caderno PENESB n.12. Niterói, RJ: Alternativa / EDUFF, 2010.

MUNANGA, K. **Negritude**: usos e sentidos. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**. Processo de um racismo mascarado. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

PATRIARCA, Paola; GIANCOLA, Carolina. Menino que subiu rampa do Planalto e mandou carta a Lula dias antes pede: 'Precisa igualar as pessoas nesses 4 anos'. **Portal G1** [São Paulo], 02 jan. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/01/02/em-carta-entregue-dias-antes-da-posse-a-lula-menino-que-subiu-rampa-do-planalto-pede-precisa-igualar-as-pessoas-nesses-4-anos.ghtml>. Acesso em: 20 abr. 2023.

PEREIRA, Sara da Silva. **A literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira, com a palavra as crianças**: "eu so peta, tenho cacho, so linda, ó! 2019. 206f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. 4. ed. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PORTAL QEDU. **Censo escolar 2022**. Escolas de educação básica Santo André, SP. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/3547809-santo-andre/censo-escolar>. Acesso em: 06 maio 2023.

RAMPAZO, Alexandre. **A cor de Coraline**. 1. ed. Rio de Janeiro: Rocquinho, 2021.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: Escutar, Investigar e Aprender. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

ROMÃO, Jeruse. (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, DF: Ministério da Educação: 2005.

ROSEMBERG, Fuvia. Educação Infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade. **Cadernos de Pesquisa**, n.44, p. 543-758, jul./set. 2014.

SANTIAGO, Flávio. "**O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado**": hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SANTIAGO, Flávio. Hierarquização e racialização das crianças negras na educação infantil. **Leitura: Teoria & Prática**, v. 33, n. 64, p. 31-47, 2015.

SANTO ANDRÉ. Secretaria de Educação. **Proposta curricular do município de Santo André**. Santo André, 2019.

SANTO ANDRÉ. Secretaria de Educação - DEIF/SE. **Documento Curricular da Rede Municipal de Santo André**. Santo André: 2019.

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes e confluências. *In*: SARMENTO, GOUVEA, Maria Cristina S. de. (Orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.

SILVA, Lucilene Costa e. **Meninas negras na literatura infanto-juvenil: escritoras negras contam outra história**. 2012. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, 2012.

SILVA, Marta Regina Paulo da. Quebrando as armadilhas da “adulterez”: um diálogo sobre infância a partir de Giorgio Agamben e Paulo Freire. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n.2, p.111-123, 2008.

SILVA, Marta Regina Paulo da. Por uma educação infantil emancipatória: a vez e a voz das crianças e de suas professoras. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 58, p. 83-100, 2017.

SILVA, Marta Regina Paulo da; MAFRA, Jason Ferreira. (Orgs.). **Paulo Freire e a educação das crianças**. São Paulo: BT Acadêmica, 2020.

SILVA, Marta Regina Paulo da. Paulo Freire e as crianças: um convite à infância **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 46, n. ed. especial, p. 1009–1019, 2021a.

SILVA, Marta Regina Paulo da. Criança, infância e cidadania: diálogos de inspiração em Paulo Freire. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 28, n. 1, p. 359-379, 16 set. 2021b.

SILVA, Marta Regina Paulo da. Literatura afro-brasileira na Educação Infantil: desafios à formação docente. **Educ. Form.**, Fortaleza, v. 8, e10060, 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**, v.14, p. 664-680, 2020.

SILVA. Petronilha Beatriz Gonçalves E. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre/RS, v. 30, n. 3, p. 489-506, set./dez. 2007.

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. SP: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012. p. 65-80.

SILVA JR., Hédio; BENTO, Maria Aparecida Silva; CARVALHO, Silvia Pereira de. **Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT / Instituto Avisa lá - Formação Continuada de Educadores, 2012.

SODRÉ, Muniz. Cultura, diversidade cultural e educação. [Entrevista concedida a] Azoilda Loretto da Trindade. *In*: TRINDADE, Azoilda Loretto da; SANTOS, Rafael dos. (Orgs.). **Multiculturalismo**: mil e uma faces da Escola. Rio de Janeiro, DP&A, 2002. p. 17-32.

SOUZA. Ana Carolina, Bustamante Dias. **A identificação étnico-racial da criança**: Um olhar para os imaginários presentes no ambiente escolar. 2019. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

SOUZA, Elisabeth Fernandes de. Repercussões do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCNs. *In*: CAVALLEIRO, Eliane. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: Repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 39-64.

SOUZA, Ellen de Lima; CARVALHO, Alexandre Filordi de. “Cadê a criança negra que estava aqui?” da visibilidade seletiva ao apagamento da criança negra na BNCC. **Debates em Educação**, v. 14, n. especial, 2022.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Cultura, diversidade cultural e educação. *In*: TRINDADE, Azoilda Loretto da; SANTOS, Rafael dos. (Orgs.). **Multiculturalismo: mil e uma faces da Escola**. 3. ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2002. p. 17-32.

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

TRINIDAD, Cristina Teodoro. Vivências de igualdade étnico-racial nas instituições de educação infantil Educação infantil. *In*: BENTO, Maria Aparecida da Silva. (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012. p. 118-137.

VEIGA, Aline Aparecida Souza de Carvalho. **Relações étnico-raciais na creche: práticas que incentivam o respeito ao “outro”**. 2023. 311p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional, Universidade de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2023.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Pesquisadora: Eliane Cristina Uzeloto Enumo/ Orientadora: Marta Regina Paulo da Silva

1. Apresentação da entrevista e solicitação para gravar.
2. Como você gostaria de ser chamada ao longo desta pesquisa?

I. PERFIL DO(A) ENTREVISTADO(A)

- 1). Idade:
- 2). Sexo/gênero:
- 3). Raça/etnia: Como se autodeclara, de acordo com os padrões do IBGE
- 4). Formação inicial/curso:
- 5). Especializações/ Pós-Graduação:
- 6). Tempo de experiência na docência:
- 7). Tempo de experiência na educação infantil:
- 8). Tempo de atuação no município:
- 9). Tempo de atuação nesta EMEIEF

II. RELAÇÕES RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

- 1). Qual sua opinião sobre educar para e nas relações étnico-raciais?
- 2). Você acredita que as crianças pequenas reconhecem seu pertencimento étnico? Por quê?
- 3). Você já presenciou alguma situação de racismo (entre adultos ou entre crianças)? Caso tenha presenciado uma situação de racismo, poderia descrevê-la?

4). O que você acredita que pode se constituir em uma educação antirracista?

5). Na perspectiva de uma educação antirracista, quais as ações da pré-escola neste sentido?

6). Quais as ações que você vem desenvolvendo com suas crianças neste sentido?

7). Considerando a importância das histórias na formação das crianças, quais são as histórias que conta para as elas? Nelas existem protagonismos negros(as)? Neste ano, você já usou algum? Qual?

8). Avalia ser importante existir representatividade de pessoas negras e das culturas afro-brasileira e africana na pré-escola? Por quê?

9). Além das histórias, que outras atividades, materiais, objetos, etc., trazem a representatividade da população negra no cotidiano da pré-escola?

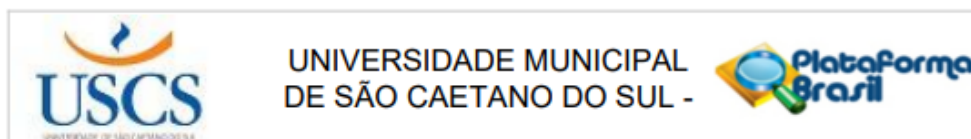
10). Em sua experiência no trabalho com as crianças, é possível aprender com elas? E o que você acredita que podemos aprender com elas, em especial no que se refere às questões raciais?

11). Você tem conhecimento sobre a Lei 10.639/03? Qual seu entendimento sobre ela?

12). Você já participou de alguma formação (cursos, palestras, etc.) que tratasse da temática das relações raciais? Essa formação discutiu o dia a dia da sua prática junto as crianças na educação infantil?

13). Finalizando, gostaria de comentar mais alguma coisa sobre o trabalho com a temática das relações raciais na Educação Infantil?

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Relações Raciais na Educação Infantil: o que dizem as crianças?

Pesquisador: ELIANE CRISTINA UZELOTO ENUMO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 68290623.2.0000.5510

Instituição Proponente: Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

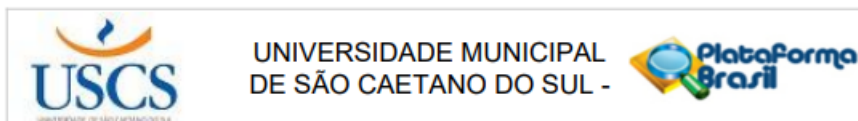
Número do Parecer: 5.982.226

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_2102769.pdf) de 23/03/2023 e/ou Projeto Detalhado (Projeto_pesquisa_cep.pdf) de 23/03/2023.

INTRODUÇÃO: O contexto da educação infantil é um espaço importante de socialização que propicia as crianças construir conhecimentos acerca de si e do mundo, e em uma sociedade marcada pelo preconceito e reprodução de estereótipos as crianças não estão alheias a esses comportamentos e atitudes. Assim, compreender como se dão as relações raciais no contexto escolar é fundamental, pois este espaço "é locus de relações sociais que estruturam e marcam o processo de socialização" (SOUZA, 2001, p. 61), e esse posicionamento dos grupos frente as questões raciais surge desde a mais tenra idade, e a partir do momento em que as crianças aprendem e internalizam esses conceitos começam a moldar comportamentos e estruturar modos de agir. Nesse sentido, é importante que os(as) professores(as) da educação infantil estejam abertos(as) ao diálogo com as crianças e aos significados que elas estão construindo acerca do mundo, incorporando esses discursos à prática pedagógica como modo de contribuir com ações afirmativas de enfrentamento ao preconceito e discriminação racial. Em levantamento realizado no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD), foi constatado que ainda são tímidas as

Endereço: Rua Santo Antonio, 50, 2º andar. **CEP:** 09.521-160
Bairro: Centro **Município:** SAO CAETANO DO SUL
UF: SP **Telefone:** (11)4239-3282 **Fax:** (11)4221-9888 **E-mail:** cep@online.uscs.edu.br

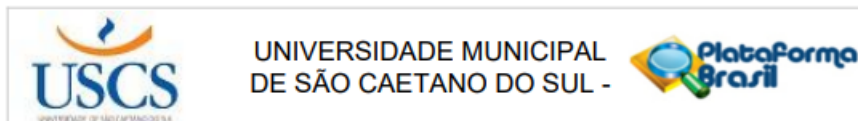


Continuação do Parecer: 5.982.226

investigações realizadas com as crianças acerca das relações raciais na educação infantil, ponto esse que nos instiga a trazê-las como ator social e interlocutoras nesta investigação. As poucas pesquisas mostram que a convivência com a diversidade no contexto da educação infantil promove estranhamentos, que, por vezes, são silenciados e ocultados pela cultura hegemônica e eurocêntrica, além disso apontam que as crianças, na mais tenra idade, explicitam suas ideias sobre a temática racial. Também apresentam as crianças como sujeitos sociais atuantes dando visibilidade as suas vozes, no entanto, o intuito dessas vozes contribuírem para práticas antirracistas não se constitui como objetivo nesses trabalhos. Sendo assim, a presente pesquisa encontra aqui uma lacuna para discutir as relações raciais no contexto da educação infantil, no sentido de que a escuta das crianças possa contribuir no trabalho docente visando uma educação antirracista. Destarte, para a concretização desse trabalho, foi definida a temática das relações raciais, fundamentando-se na pergunta: Como a leitura de mundo das crianças em relação à questão racial pode contribuir para a construção de uma educação antirracista no contexto da pré-escola? Com esse intuito, promovemos a criança como sujeitos desta pesquisa por efeito de escutá-la e visibilizar sua leitura de mundo expressa em suas múltiplas linguagens, compreendo que elas podem contribuir na construção de uma educação e sociedade mais justa. Nesta perspectiva, esta investigação tem como objetivo geral compreender a leitura de mundo das crianças em relação às questões raciais evidenciando de que maneira pode contribuir para uma educação antirracista no contexto da pré-escola. Para fundamentar e embasar os estudos sobre a temática desta pesquisa o trabalho dialogará com os estudos e pesquisas de: Bento (2012); Candau (2013), Cavalleiro (1998, 2001, 2003); Corsaro (2005, 2009, 2011); Freire (1989, 2011); Gomes (2002, 2008); Munanga (2020); Nascimento(1978); Ribeiro (2019); Rosemberg (2014); Santiago (2014); Silva (2020, 2021); Trindade(2002); Trinidad (2011), entre outros que poderão contribuir com este estudo à medida que a pesquisa seja desenvolvida. Com vistas aos objetivos propostos a presente pesquisa poderá subsidiar o conhecimento sobre o contexto escolar da educação infantil e a leitura de mundo das crianças sobre as relações raciais favorecendo que esse espaço seja (re)pensado, afim de contribuir com uma educação antirracista e garantir a qualidade na educação da primeira infância para todos(as). Finalmente, essa pesquisa se delinea em um movimento de escuta e diálogo e promove todos(as) os(as) sujeitos(as) a fazer uma leitura crítica do mundo, oportunizando que assim possam agir sobre ele e transformá-lo.

HIPÓTESE - Parte-se da hipótese de que, o(a) professor(a) aberto(a) ao diálogo com as crianças esteja atento(a) às visões e significados que elas estão construindo acerca do mundo, de seus

Endereço: Rua Santo Antonio, 50, 2º andar.
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

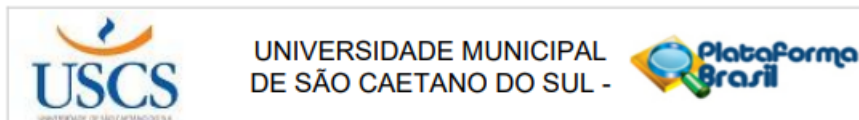


Continuação do Parecer: 5.982.226

pares e de si mesmas e possam aprender com elas, no sentido que essa escuta, interfira no trabalho docente para a construção de uma educação antirracista.

METODOLOGIA – A pesquisa proposta intenta escutar meninos e meninas dentro do espaço da educação infantil pré-escolar, por meio de uma escuta sensível, considerando suas diferentes linguagens. Desejando percorrer o caminho na pesquisa com as crianças, optamos pela pesquisa qualitativa de inspiração etnográfica. O processo investigativo acontecerá em uma pré-escola da Rede Municipal de Santo André – SP, em uma turma do 2º ciclo inicial com crianças na faixa etária dos 4 anos e sua docente. Optou-se por utilizar como instrumentos de coleta de dados a observação participante, registros escritos em diário de campo, além de registros fotográficos e vídeo-gravações que serão posteriormente transcritas, permitindo assim um posterior cruzamento de informações e melhor compreensão acerca da leitura de mundo das crianças em relação as questões raciais. A observação participante será realizada nos diferentes momentos de interação com as crianças como: brincadeiras, rodas de conversa, leituras e outras situações que promovam a comunicação espontânea de suas ideias e opiniões. Pretende-se a participação da pesquisadora durante o período entre os meses de junho de 2023 a setembro de 2023, período que compreenderá a solicitação das autorizações, campo exploratório, observação participante para coleta dos dados), considerando sempre o planejamento das atividades do(a) professor(a) sem interferência nessa rotina. Também será realizada entrevista semi-estruturada com o(a) professor(a) da sala; Investigação documental do Projeto Político Pedagógico da unidade e da Proposta Curricular da Rede Municipal de Santo André. A entrevista semiestruturada com o(a) professor(a) tem como objetivo colaborar na reflexão a respeito da problemática apresentada e servirá como complementar na análise dos dados da pesquisa. Planeja-se que a entrevista tenha duração de aproximadamente uma hora, será gravada, com a autorização do(a) docente, e posteriormente transcrita. A transcrição ficará armazenada no computador pessoal da pesquisadora por dois anos e após este período será descartada. Para a realização da entrevista será utilizado um roteiro com questões norteadoras. A investigação documental, que compreende o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição escolar, assim como o Documento Curricular da Rede Municipal de Santo André trarão informações importantes da instituição como a comunidade escolar, suas características, metas e ações desenvolvidas e a serem desenvolvidas, além das proposições de trabalho, concepção de educação infantil, se constituirão como fontes de análise. Serão colhidas autorizações com o consentimento dos(as) participantes que documente todo esse processo. Para isso, será agendada reunião presencial com os(as) responsáveis pelas crianças para apresentar e

Endereço: Rua Santo Antonio, 50, 2º andar.
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: 5.982.226

explicar os objetivos do estudo em uma linguagem acessível e esclarecer dúvidas. Diante do aceite pelos(as) responsáveis será lido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e será formalizada a assinatura deste documento. Para a professora da turma será adotado o mesmo procedimento. Ainda que os(as) responsáveis autorizem, entendemos as crianças como sujeitos(as) de direitos que devem ser escutadas e respeitadas em suas escolhas, para tanto será realizada roda de conversa com a turma para apresentação da pesquisadora além de explicar em uma linguagem apropriada às crianças os objetivos dessa participação e consultá-las se desejam ou não participar dos momentos em que a pesquisadora estará presente, se aceita conversar, se permite que seja filmada ou fotografada. E mesmo havendo essa concordância a criança poderá desistir de qualquer uma das intervenções e mudar de opinião. Portanto, o estudo em questão adotará a tríade: observação participante; entrevista; e investigação documental.

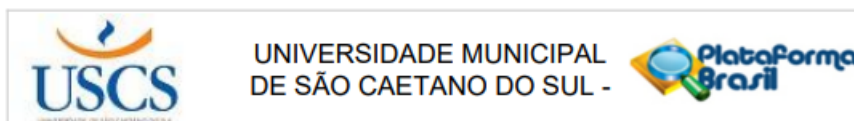
CRITÉRIOS DE INCLUSÃO - Será considerada com prioridade as escolas da rede municipal de Santo André que atendem a pré-escola com turma do segundo ciclo inicial faixa etária 4 anos, cuja docente aceite participar da pesquisa. Após essa verificação e escolhida a turma, será realizado o convite as crianças para participarem da pesquisa, bem como de seus responsáveis aceitarem sua participação. Desse modo, caso a primeira unidade, professora e as crianças convidadas a participarem da pesquisa e mediante a autorização de suas famílias aceite a participação, será contemplada, ou se não houver interesse, o convite será feito a próxima instituição da lista e assim sucessivamente até encontrar uma turma da pré-escola que tenha o desejo de participar do estudo.

CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO - Dentre as unidades educacionais da rede municipal de Santo André, escolhida a turma, estão excluídas as modalidades do ensino fundamental, creche, educação infantil segundo ciclo final, além disso, as unidades de pré-escola que a equipe gestora, os(as) professores(as), as crianças não demonstrarem interesse em participar da pesquisa ou as famílias não autorizarem.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: O objetivo primário será compreender a leitura de mundo das crianças em relação às questões raciais evidenciando de que maneira pode contribuir para uma educação antirracista no contexto da pré-escola.

Endereço: Rua Santo Antonio, 50, 2º andar.
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: 5.982.226

Objetivo Secundário: Identificar a leitura de mundo das crianças em relação às questões raciais; Verificar como as crianças se relacionam entre si e com os (as) adultos (as) com foco nas questões raciais no contexto da pré-escola; Analisar as leituras de mundo das crianças em relação às questões raciais no intuito de identificar indícios que contribuam na construção de uma educação antirracista na educação infantil; A partir dos resultados desse estudo, elaborar material de apoio ao(à) professor(a), um e-book, com mini histórias que tragam essas vozes infantis como balizadoras de reflexões e ações pedagógicas

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

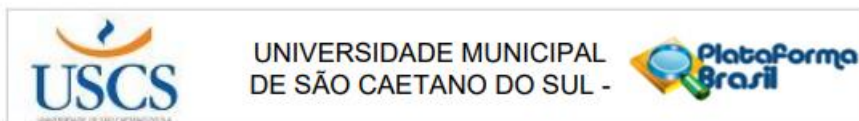
RISCOS: Os riscos são mínimos, visto que pode ocorrer algum desconforto durante a realização dos registros fotográficos e filmagens. Nesse sentido, a pesquisadora ficará atenta, para caso perceba ou a criança e/ou responsável se manifeste, seja interrompida a coleta de registros em tais situações. Os(as) responsáveis e as próprias crianças têm a liberdade de recusar a participação ou a continuação da participação em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo algum. Também pode ocorrer algum incômodo com relação às questões propostas durante a entrevista ao(à) professor(a) da turma a ser pesquisada, tendo o direito de recusar-se a responder alguma pergunta. Os procedimentos adotados obedecem aos critérios de ética em pesquisa conforme a Resolução no. 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde.

BENEFÍCIOS: Quanto aos benefícios, para as crianças destaca-se a promoção dos meninos e meninas como atores sociais participantes e de direitos que lhes garantam que sejam escutados(as), possibilitando melhor compreensão sobre as questões raciais estabelecidas no contexto da educação infantil, objetivando que nesse diálogo suas vozes possam ser referência, no sentido de contribuir para a prática pedagógica como aprendizagem, e por meio desse conhecimento favoreça que esse espaço seja (re)pensado, afim de fomentar a construção de uma educação antirracista e garantir a qualidade na educação da primeira infância para todos(as). Para a produção acadêmica, colabora com o conhecimento sobre a pesquisa com crianças e a temática das relações raciais na educação infantil.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de Pesquisa para elaboração de Dissertação de Mestrado da pesquisadora ELIANE CRISTINA UZELOTO ENUMO do PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO PROFISSIONAL da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, sob orientação da Profa. Dra. Marta Regina Paulo da Silva.

Endereço: Rua Santo Antonio, 50, 2º andar. **CEP:** 09.521-160
Bairro: Centro
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: 5.982.226

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

"Vide item Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações."

Recomendações:

"Vide item Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações."

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não foram identificados óbices éticos nos documentos do estudo.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP-USCS, de acordo com as atribuições 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;

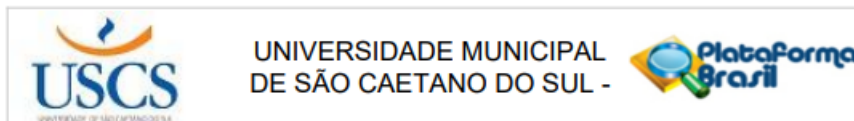
IV – apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção.

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://sites.google.com/online.uscs.edu.br/cep>

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Rua Santo Antonio, 50, 2º andar.
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: 5.982.226

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2102769.pdf	27/03/2023 21:22:09		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_pesquisa_cep.pdf	23/03/2023 18:07:42	ELIANE CRISTINA UZELO ENUMO	Aceito
Outros	Pre_autorizacao.pdf	23/03/2023 18:01:18	ELIANE CRISTINA UZELO ENUMO	Aceito
Outros	Roteiroperguntas_entevista_semiestruturada.pdf	23/03/2023 17:57:10	ELIANE CRISTINA UZELO ENUMO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Professor.pdf	23/03/2023 17:55:11	ELIANE CRISTINA UZELO ENUMO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_crianças.pdf	23/03/2023 17:54:45	ELIANE CRISTINA UZELO ENUMO	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	23/03/2023 14:34:56	ELIANE CRISTINA UZELO ENUMO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_cep.pdf	23/03/2023 14:21:42	ELIANE CRISTINA UZELO ENUMO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CAETANO DO SUL, 03 de Abril de 2023

Assinado por:
Brigitte Rieckmann Martins dos Santos
 (Coordenador(a))

Endereço: Rua Santo Antonio, 50, 2º andar.
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