**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA – UFSB**
**INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS – IHAC**
**CAMPUS PAULO FREIRE**
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS - PPGER**
**MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

**ALESSANDRA SOUSA TEIXEIRA**

# "QUANDO É QUE AS CRIANÇAS FALAM ESSAS COISAS E A GENTE NÃO VÊ [OUVE]?" UMA ETNOGRAFIA INTERSECCIONAL COM/ENTRE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE TEIXEIRA DE FREITAS-BA

**TEIXEIRA DE FREITAS - BA**

**2021**

**ALESSANDRA SOUSA TEIXEIRA**

# "QUANDO É QUE AS CRIANÇAS FALAM ESSAS COISAS E A GENTE NÃO VÊ [OUVE]?" UMA ETNOGRAFIA INTERSECCIONAL COM/ENTRE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE TEIXEIRA DE FREITAS-BA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino e Relações Étnico-Raciais, da Universidade Federal do Sul da Bahia.

Orientador: Dr. Paulo de Tássio Borges da Silva.

**TEIXEIRA DE FREITAS - BA**
**2021**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul da Bahia
Sistema de Bibliotecas

T266q Teixeira, Alessandra Sousa -
"Quando é que as crianças falam essas coisas e a gente não vê [ouve]?": uma etnografia interseccional com/entre crianças da educação infantil de Teixeira de Freitas - BA / Alessandra Sousa Teixeira. Teixeira de Freitas, 2021 - 156 f.

Memorial (Mestrado) – Universidade Federal do Sul da Bahia, Campus Paulo Freire, Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais, 2021.
Orientador: Prof. Dr. Paulo de Tássio Borges da Silva.

1. Educação infantil. 2. Interseccionalidade. 3. Etnografia. 4. Teixeira de Freitas (BA). I. Título. II. Silva, Paulo de Tássio Borges da.

CDD – 372.21

Bibliotecária: Amanda Luiza de S. Mattioli Aquino - CRB 5/1956

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA – UFSB**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

**MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

# "QUANDO É QUE AS CRIANÇAS FALAM ESSAS COISAS E A GENTE NÃO VÊ [OUVE]?" UMA ETNOGRAFIA INTERSECCIONAL COM/ENTRE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE TEIXEIRA DE FREITAS-BA

**Autora:** Alessandra Sousa Teixeira

**Comissão avaliadora:**

Paulo de Tássio Borges da Silva

Prof. Dr. Paulo de Tássio Borges da Silva/PPGER/UFSB - Orientador

Prof.ª Dra. Luzineide Miranda Borges – UESC- Membra externa.

Lílian Lima Gonçalves dos Prazeres

Prof.ª Dra. Lílian Lima Gonçalves dos Prazeres/PPGER/UFSB – Membra interna

**TEIXEIRA DE FREITAS - BA**

**2021**

**DEDICATÓRIA**

À Ana Júlia, minha filha.

## AGRADECIMENTOS

Aos meu pais, Maria de Lourdes e Nandito, pois disseram sim à minha vida e me deram total apoio nessa caminhada. Foram muitos os almoços e jantares, caronas, ofertados a mim e à Ana Júlia para que eu pudesse estudar e trabalhar.

Aos espíritos amigos, pelo suporte espiritual. Em muitos momentos senti a presença de vocês tecendo esse texto junto comigo.

Aos meus antepassados, nas pessoas das minhas avós, Chica e Nezinha, e minhas tias, Maria e Margarida (*in memoriam*), pois graças ao esforço de vocês eu pude ter uma vida mais leve e para honrá-las eu posso ir um pouco mais longe!

À Ana Júlia, minha filha querida, por ser luz em meu caminho. Por me desafiar a ver a vida com outros olhos e confiar em mim. Mamãe te ama demais!

À Fabrício por ter aceitado viver comigo a experiência de trazer um ser ao mundo!

Às minhas tias Zinha e Mocinha, pelas orações que me sustentaram.

Ao meu tio Jorge, pelas orações e palavras de incentivo.

À Cristal, minha companheira arteira de todas as horas. Obrigada por não me deixar estudando sozinha nas madrugadas. Agradeço a você também, Lua, por saber a hora certa de renovar minhas energias com seus afagos peludos.

À minha irmã Andreia e ao meu irmão Rafael, por tudo! Amo vocês!

Ao Lucas, meu sobrinho. Seu sorriso me enche de esperança!

Aos meus cunhados, Luciano e Carol, pela parceria.

À Ana Carolina, minha irmã mais nova, por me lembrar todos os dias que a vida pode ser sempre celebrada com um bom pijama, bolo de aniversário, praia, churrasco, passeio de carro e piscina. E, sim! Quando a pandemia passar, a madrinha vai viajar com você!

À minha sobrinha, Maria Clara, por ser beleza e alegria em minha vida!

Ao Professor Paulo de Tássio, que me aceitou no meio do caminho. Serei grata sempre. Você é um orientador primoroso, exigente, organizado, generoso e cuidadoso. Agradeço pelas dicas de chá, de músicas, de óleos essenciais de alecrim para me ajudar a ter foco e pela paciência com minhas bagunças no texto.

Às professoras da banca, Luzi e Lílian, pelo respeito às minha limitações e pelas contribuições valiosas para minha pesquisa.Tenho muita admiração por vocês!Professora Luzi, gratidão pelo ebó para Omolu, feito na intenção da saúde do meu pai.

À Niara, Aziza, Kalifa, Imani, Abidemi, Anaya, Jafari, Aduke e Samir, crianças da pesquisa. Vocês me fazem querer ser uma pessoa melhor e a não desistir do meu compromisso com um mundo mais justo. À mãe de Niara, pela coragem!

À Janine Dagnoni, minha psicóloga, pelo suporte e carinho. Foram muitos os desafios de todas as ordens. Graças a seu incessável incentivo eu não desisti de tentar a seleção para o mestrado.

Às minhas amigas Lívia, Quitéria, Kézia e Janine, por compartilharem comigo do desejo de oferecer uma Educação Infantil de qualidade para todas as crianças.

À amiga Jilnete, pela companhia, pelas mensagens carinhosas, pelos mimos e por me fazer dar muitas risadas!

Aos amigos que fiz no PPGER: Paulo César, por ter sido meu suporte espiritual nas horas mais desafiadoras. Yuri, por ter salvado meus dias com suas palhaçadas. Suzana, obrigada por ter sido escuta atenta e carinhosa. Aelson, pela presença silenciosa. Silas, gratidão pelas trocas e apoio nesses meses. A Jaqson, Jamaira, Joice, Marcos, Márcio, Nikátia, Maicon, Letícia, Edson e Fernanda pelas trocas, pelos lanches e boas risadas.

Aos meus amigos, amigas, professores e professoras da UNEB, são muitos e não quero deixar ninguém de fora. A vocês toda minha admiração, respeito e gratidão.

Às professoras, diretoras, coordenadoras e pessoal de apoio das escolas onde trabalho. A partilha diária com vocês é valiosa para mim.

Agradeço aos professores e professoras do PPGER pelo compromisso com o trabalho e pelo carinho recebido.

Por fim, agradeço a Deus por, até hoje, ser uma sobrevivente da Pandemia da Covid-19.

## LISTA DE FIGURAS


| | | |
|---|---|---|
| Figura 01 | Arquivo pessoal: Monitoria no Acampamento Goiânia- PRONERA/MST | 27 |
| Figura 02 | Arquivo pessoal: Crianças no Acampamento Goiânia- PRONERA/MST | 27 |
| Figura 03 | Arquivo pessoal: Crianças no Acampamento Goiânia - PRONERA/MST | 28 |
| Figura 04 | Pedagogia da Terra – MST – Assentamento 1º de Abril – Prado | 33 |
| Figura 05 | Programa Formar em Rede – Instituto Avisá-la | 34 |
| Figura 06 | Centro Municipal de Educação Infantil – Estrela da Manhã – Infantil3 | 36 |
| Figura 07 | Centro Municipal de Educação Infantil – Estrela da Manhã – Infantil3 | 37 |
| Figura 08 | Centro Municipal de Educação Infantil – Vinicius de Moraes | 38 |
| Figura 09 | Centro Municipal de Educação Infantil – Vinicius de Moraes | 39 |
| Figura 10 | Centro Municipal de Educação Infantil – Vinicius de Moraes | 39 |

## LISTA DE SIGLAS

| | |
|---|---|
| ANPED | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior |
| CEERT | Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade |
| CESTEF | Centro de Ensino Superior de Teixeira de Freitas |
| CMDCA | Coordenação Geral da Educação Infantil |
| CMEI | Centro Municipal de Educação Infantil |
| COED | Conselho Municipal de Direito da Criança e do Adolescente |
| CONTEF | Confederação Nacional dos Conselhos Municipal de Educação |
| COVID 19 | Corona Vírus Disease (doença do coronavírus). “19” se refere a 2019 |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CRAS | Centro de Referência em Assistência Social |
| DCRB | Documento Curricular Referencial da Bahia |
| DNC | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| DNCr | Departamento Nacional de Crianças |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| FUNDEB | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Professores da Educação Básica |
| FUNDEF | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização dos Professores da Educação Básica |
| FUNABEM | Fundação Nacional do Bem-estar do Menor |
| GEAS | Grupo de Estudos e Aprendizagens |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LBA | Legião Brasileira de Assistência |
| LBV | Legião Brasileira da Boa Vontade |
| LDB | Lei de diretrizes e Bases da Educação |
| LGBT | Lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais |
| MEC | Ministério da Educação e Cultura |
| MIEIB | Movimento Interfóruns da Educação Infantil do Brasil |
| MST | Movimento Sem Terra |

| | |
|---|---|
| MNMMR | Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua |
| NAPEI | Núcleo de Apoio Pedagógico da Educação Infantil |
| NEJA | Núcleo de Educação de Jovens e Adultos |
| OAB | Ordem dos Advogados do Brasil |
| ONG | Organizações não governamentais |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| PROFA | Programa de Formação de Professores Alfabetizadores |
| PROINFÂNCIA | Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil |
| PPGER | Programa de Pós Graduação em Ensino e Relações Étnico-raciais |
| PME | Plano Municipal de Educação |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PNLD | Programa Nacional do Livro Didático |
| PRONERA | Programa Nacional de Educação em Áreas de Reforma Agrária |
| RCNEI | Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil |
| SECAD | Secretaria de Educação à Distância, Alfabetização e Diversidade |
| SECADI | Secretaria de Educação à Distância, Alfabetização, Diversidade e Inclusão |
| SPFV | Serviço de Proteção e Fortalecimento de Vínculo |
| SUAS | Sistema Único de Assistência Social |
| SEPPIR | Secretaria Especial de Promoção de Igualdade Racial |
| TOPA | Todos pela Alfabetização |
| UESB | Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia |
| UESC | Universidade Estadual de Santa Cruz |
| UFSCar | Universidade Federal de São Carlos |
| UFMG | Universidade Federal de Minas Gerais |
| UFRB | Universidade Federal do Recôncavo Baiano |
| UFRGS | Universidade Federal do Rio Grande do Sul |
| UFSB | Universidade Federal do Sul da Bahia |
| UNCME | União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação |
| UNEB | Universidade do Estado da Bahia |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. |
| UNESULBAHIA | Faculdades Integradas do Extremo Sul da Bahia |

UNICEF Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância

## RESUMO

A presente pesquisa se insere no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER), Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), bem como nos diálogos desenvolvidos no grupo de estudos "Currículo, Diferença e Formação de Professores". A propostatem como objetivo geral: Compreender os impactos causados nos processos de subjetivação das crianças a partir das relações étnico-raciais e suas interseccionalidades com as questões de gêneros e sexualidades nas instituições de Educação Infantil da rede municipal de Teixeira de Freitas. E como objetivos específicos: a) Refletir sobre as políticas curriculares para a Educação do Infantil no Brasil e em Teixeira de Freitas e suas ausências para com as questões de raça, etnia e suas intersecções com gêneros e sexualidades; b) Levantar informações acerca dos limites e possibilidades das instituições e suas professoras em lidar com as questões de raça, gêneros e sexualidades na educação infantil; e c) Identificar o movimento feito pelas crianças no sentido de resistir às normatizações pré-estabelecidas e endereçadas à raça, à etnia, aos gêneros e às sexualidades na sociedade e que se reproduzem nas instituições de educação infantil. O caminho metodológico está dentro do campo da pesquisa qualitativa interseccionalizada, com inspiração pós-crítica. Assim, o trabalho está direcionado numa perspectiva etnográfica de aproximação e relação com as crianças, fazendo uso da etnografia virtual, *etnoprintgrafia* (BORGES, 2019) e da análise documental. A pesquisa aponta reflexões e caminhos nos diálogos com as crianças e infâncias numa perspectiva interseccional de raça, etnia, gêneros e sexualidades, problematizando políticas curriculares e perspectivando caminhos antirracistas de não sexistas na Educação Infantil.



**Palavras-chave**: Educação Infantil. Interseccionalidade. Etnografia. Teixeira de Freitas.

## ABSTRACT

This research is part of the Graduate Program in Education and Ethnic-Racial Relations (PPGER), Federal University of Southern Bahia (UFSB), as well as in the dialogues developed in the study group "Curriculum, Difference and Teacher Training" . The proposal has as general objective: To understand the impacts caused in the processes of subjectivation of children from ethnic-racial relations and their intersectionalities with the issues of gender and sexualities in the institutions of Early Childhood Education in the municipal network of Teixeira de Freitas. And as specific objectives: a) Reflect on the curriculum policies for Early Childhood Education in Brazil and in Teixeira de Freitas and their absence in relation to issues of race, ethnicity and their intersections with genders and sexualities; b) Gather information about the limits and possibilities of institutions and their teachers in dealing with issues of race, gender and sexuality in early childhood education; and c) Identify the movement made by children in order to resist pre-established norms addressed to race, ethnicity, genders and sexualities in society and which are reproduced in early childhood education institutions. The methodological path is within the field of qualitative research, with post-critical inspiration. Qualitative research works with a non-quantifiable reality, but with "the universe of meanings, motives, aspirations, beliefs, values and attitudes that correspond to a deeper space of the relations of processes and phenomena that cannot be reduced to the operationalization of variables ” (MINAYO, 1994, p. 21). Thus, the work is directed towards an ethnographic perspective of approximation and relationship with children, making use of virtual ethnography, ethnoprintgraphy (BORGES, 2019) and documental analysis. The research points out reflections and paths in the dialogues with children and childhoods in an intersectional perspective of race, ethnicity, genders and sexualities, problematizing curricular policies and considering anti-racist ways of non-sexist in Early Childhood Education.



**Keywords:** Early Childhood Education. Intersectionality. Ethnography. Teixeira de Freitas.

**SUMÁRIO**

**CONSIDERAÇÕES INICIAIS**..... 15
**1. ALINHAVOS DE MEMÓRIAS**..... 22
**1.1PRIMEIROS ALINHAVOS: MEMÓRIAS DE UMA INFÂNCIA MIGRANTE**..... 25
**1.2 RETORNANDO À BAHIA**..... 25
**1.3 CAMINHANDO PELA EDUCAÇÃO BÁSICA E PELO ENSINO SUPERIOR: ENTRE A DOCÊNCIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS)**..... 29
**1.4 UMA PARADA PARA A MATERNIDADE E A INSERÇÃO EM OUTROS CAMPOS DE ATUAÇÃO**..... 35
**REFERÊNCIAS**..... 42
**2. INTERSECCIONALIDADES DE RAÇA, ETNIA, GÊNEROS E SEXUALIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL**..... 43
**2.1 RAÇA, ETNIA, GÊNEROS E SEXUALIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM AS PESQUISAS**..... 52
**REFERÊNCIAS**..... 62
**3. GOVERNABILIDADE E BIOPOLÍTICA NA CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**..... 67
**3.1 QUANDO AS CONVENÇÕES VIAJAM: INFLUÊNCIAS EARTICULAÇÕES INTERNACIONAIS NA CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL**..... 69
**3.2 OS CONTEXTOS DE PRODUÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL**..... 78
**3.3 O INÍCIO DE UMA ABORDAGEM INTERSECCIONAL NAS POLÍTICAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**..... 97
**3.4 A BNCC E O SILÊNCIO PARA AS QUESTÕES DE RAÇA, ETNIA, GÊNEROS E SEXUALIDADES**..... 102

**REFERÊNCIAS**..... 106
**4. A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE TEIXEIRA DE FREITAS – BA**..... 110
**4.1 AVANÇOS E RETROCESSOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE TEIXEIRA DE FREITAS - BA – DA IMPLANTAÇÃO AOS DIAS ATUAIS**..... 113
**4.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORAS (ES) – DESAFIOS E AVANÇOS**..... 119
**4.3 CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL CURRICULAR - POSSIBILIDADES REMOTAS EM MEIO À PANDEMIA DA COVID-19**..... 124
**REFERÊNCIAS**..... 129
**5. ETNOGRAFANDO ENTRE/COM CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE TEIXEIRA DE FREITAS – BA**..... 131
**5.1 COMPONDO *ETNOPRINTGRAFIAS* INTERSECCIONAIS**..... 134
**5.2 "QUANDO É QUE AS CRIANÇAS FALAM ESSAS COISAS E A GENTE NÃO VÊ?"**..... 142
**5.3O CASO NIARA**..... 143
**5.3.1Um bate-papo com as crianças**..... 145
**5.3.2A conversa com a Mãe**..... 146
**5.3.3 A conversa com as professoras**..... 147
**5.3.4A conversa com a mãe e as professoras**..... 149
**5.4 BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL – O QUE DIZEM OS RELATÓRIOS DAS PROFESSORAS?**..... 150
**REFERÊNCIAS**..... 153
**ALGUMAS CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS**..... 156

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A presente dissertação, intitulada **"Quando é que as crianças falam essas coisas e a gente não vê [ouve]?" Uma etnografia interseccional com/entre crianças da educação infantil de Teixeira de Freitas-BA**, está vinculada aos meus percursos formativos desenvolvidos a partir de 2019, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER), Campus Paulo Freire, da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). A pesquisa está orientada pelo objetivo geral: Compreender os impactos causados nos processos de subjetivação das crianças a partir das relações étnico-raciais e suas interseccionalidades com as questões de gêneros e sexualidades nas instituições de Educação Infantil da rede municipal de Teixeira de Freitas.

Nos diálogos desenvolvidos com a pesquisa, os seguintes objetivos específicos guiaram este trabalho: a) Refletir sobre as políticas curriculares para a Educação do Infantil no Brasil e em Teixeira de Freitas e suas ausências para com as questões de raça, etnia e suas intersecções com gêneros e sexualidades; b) Levantar informações acerca dos limites e possibilidades das Instituições e suas professoras em lidar com as questões de raça, gêneros e sexualidades na educação infantil; e c) Identificar o movimento feito pelas crianças no sentido de resistir às normatizações pré-estabelecidas e endereçadas à raça, ao gênero e às sexualidades na sociedade e que se reproduzem nas instituições de educação infantil.

Em diálogo com Abramowicz (2011), essa nos endereça o interesse de saber o que a criança vê quando olha.O que a/o menina/menino negra/negro sente, pensa, deseja e imagina na instituição de Educação Infantil. Como essas crianças percebem o espaço e as relações na educação infantil? Que pré-escola e creche vê uma criança? E como construir e expressar esse olhar e esse ponto de vista infantil? Segundo Abramowicz (2011):

> [...] A fala da criança é uma inversão nos processos de subalternização, é um movimento político. Já sabemos que são os adultos quem falam das/sobre as crianças e que isso faz parte de uma das linhas do processo de socialização. É o adulto quem fala na nossa hierárquica ordem discursiva. É importante destacar que não há algo na fala das crianças que seja excepcional ou diferente (apesar de que pode casualmente até haver), mas a criança ao falar, faz uma inversão hierárquica discursivas que faz falar aquelas cujas falas não são levadas em conta, não são consideradas. Isso significa que não precisamos quando pesquisamos crianças fazer esforços imensos de interpretação, buscando sentidos ocultos ou desvelamentos surpreendentes, o que vale é a inversão [...] (ABRAMOWICZ, 2011, p. 24).

Dessa forma, para uma aproximação com as crianças e suas infâncias, busca-se nesta pesquisa elementos da Sociologia da Infância, "entendida como um campo de estudo da

criança e da infância que tem como alguns de seus principais elementos os conceitos de cultura de pares e o protagonismo infantil, frequentemente mobilizados para explicar a cultura infantil" (DIP; TEBET, 2019, p. 31).

O que a Sociologia procura mostrar é que a criança é construtora de cultura e é capaz de interferir na cultura adulta. Assim, pesquisar a criança a partir de sua voz e de seu lugar na instituição de Educação Infantil vai se inscrever no que Abramowicz (2011) chama de uma micropolítica, uma espécie de movimento político, uma vez que a escola está orientada para a conformação de uma criança que não vê, não sente e não se expressa. Ainda de acordo com Finco e Oliveira (2011):

> O grande desafio está em dar visibilidade a uma criança concreta, que difere de uma criança homogeneizada. Está em conhecer as especificidades das crianças e das infâncias das camadas populares, que podem ser pobres, negras, meninos ou meninas, com marcas regionais e dialetais e acabaram sendo excluídas da história. Buscamos, dessa forma, contribuir para o aprofundamento e o questionamento das concepções a respeito das crianças pequenas brasileiras e da educação infantil pública, numa perspectiva de gênero e raça, para a construção de uma pedagogia da infância que respeite a construção das identidades das crianças pequenas e que não transforme suas diferenças em desigualdades (FINCO; OLIVEIRA, 2011, p. 58).

As instituições de Educação Infantil se configuram como espaço de trocas e de compartilhamentos de experiências entre adultos e crianças e entre crianças e seus pares. Como então as/os meninas/meninos negras/negros estão ocupando esses espaços? No sentido de compreender a autoria das crianças na produção de suas geografias e o uso que deles fazem, utilizaremos referenciais da geografia da infância, uma vez que a ela "atribui-se 'ler' a infância através do espaço geográfico e de suas expressões" (LOPES; COSTA, 2017, p. 105).

Pensar em ocupação dos espaços, das relações das e pelas crianças e agenciamentos por parte delas exige do pesquisador que reconheça o importante papel de atuação delas. Logo, trabalharemos a partir do conceito de criança atuante, trazido pela Antropologia da criança, que de acordo com Cohn (2009):

> É aquela que tem papel ativo na constituição das relações sociais em que se engaja, não sendo, portanto, passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais. Reconhecê-lo é assumir que ela não é um "adulto em miniatura", ou alguém que treina para a vida adulta. É entender que, onde quer que esteja, ela interage ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações (COHN, 2009, p. 28).

Nossa proposta está dentro do campo da pesquisa qualitativa, com inspiração pós-crítica. A pesquisa qualitativa trabalha com uma realidade não quantificável, mas com "o

universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que correspondam a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis" (MINAYO,1994, p. 21).

A abordagem qualitativa exige que o pesquisador explique sua visão de mundo e da realidade social em que este se encontra inserido. Não se pode ser neutro, tampouco condicionado pelos fenômenos apresentados. As ações serão desenvolvidas a partir de negociações e acordos com os sujeitos investigados em seu próprio campo de atuação. Neste sentido, a visão que temos da sociedade orienta em grande medida a nossa análise e, consequentemente, nossa atuação sobre essa realidade. Segundo Thiollent (1986):

> Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1986, p.14).

É importante destacar que a proposta inicial, antes da pandemia, consistia em realizar oficinas pedagógicas com as crianças: com uma turma de creche e com outra da pré-escola, ambas localizadas nas instituições onde eu trabalho como professora e coordenadora pedagógica. No entanto, diante do contexto pandêmico em que nos encontramos, foi necessário pensar em adequações que não comprometessem a pesquisa, que preservassem as crianças e conseguissem atender aos objetivos propostos.

Recorri, então, ao meu diário de campo onde, desde que começaram as disciplinas do mestrado em 2019, comecei a tomar notas de cenas etnográficas. Essas cenas contêm ricas ferramentas de análises e considerei, junto com meu orientador, que a partir delas poderíamos fazer com que fossem reverberadas as vozes das crianças, num entendimento que precisamos imaginar um universo de pesquisas, em que pesquisas que não tenham que dialogar diretamente com crianças possam ser entendidas como pesquisas com crianças (COHN, 2020).

Nesse sentido, tais análises se tornam relevantes para compreendermos como as crianças percebem as questões étnico-raciais, de gêneros e sexualidades, bem como os possíveis conflitos advindos das diferenças no cotidiano da sala de aula desde a tenra idade, sob a perspectiva delas. Esperamos que o resultado desta pesquisa contribua para o aprofundamento do conhecimento no campo da Educação sobre as relações étnico-raciais, de gêneros e sexualidades a partir da percepção das crianças, e possa nos oferecer pistas em relação às possíveis necessidades formativas das professoras.

Cabe aqui dizer do meu papel nesta pesquisa, já que nela eu transito por dois lugares, o de professora e o de coordenadora da educação infantil. Ao pensar em lacunas na formação das professoras, não há uma intenção de fazer uma discussão de apontamento de faltas. Minhas reflexões estão na ordem da afetação, do/no lugar de afetada por essas funções que desempenho há 20 anos na rede pública na educação infantil de Teixeira de Freitas e que, após minha entrada no mestrado, ganharam outros sentidos. Assim, essa produção etnográfica é também autobiográfica, tendo em vista que este texto também fala de mim, da minha vida.

Nesse sentido, pensando em como se dá minha afetação nesse campo, recorro ao diálogo com Fravet-Saada (2005), quando diz que, ao ocuparmos determinado lugar num sistema, não significa que teremos informações sobre "os afetos do outro; ocupar tal lugar afeta-me, quer dizer, mobiliza ou modifica meu próprio estoque de imagens, sem, contudo, instruir-me sobre aquele dos meus parceiros" (FRAVET-SAADA, 2005, p. 159). É minha afetação que abre os espaços para os diálogos com as crianças, refletindo as interseccionalidades de raça, etnia, gêneros e sexualidades na Educação Infantil.

Dito isso, não me proponho a produzir um receituário pedagógico interseccional para a educação infantil. O que pode ser lido como falta, não se endereça a uma falta de competência ou desejo das profissionais da Educação Infantil em construir uma prática pedagógica interseccional, mas às articulações discursivas e disputas de significações que impedem categorias como raça, etnia, gênero e sexualidades serem legítimas de estarem em produções curriculares para a Educação Infantil. Assim, o texto é uma etnografia com/entre crianças num movimento de resposta ético-político, uma tentativa de construir, borrar discursos hegemônicos e construir escapes sem receituários ou cartilhas, entendendo que meu texto poderá ter ressonâncias e significações que não têm como ser mensuradas.

O método de pesquisa etnográfico que utilizamos advém da antropologia interpretativa, que propõe um mergulho na cultura dos indivíduos que pretendemos conhecer a fim de compreender como eles se relacionam com essa cultura. Assim, realizei uma descrição etnográfica interpretativa, que, de acordo com Geertz (1987), se fez microscópica. No entanto, o que foi visto e interpretado pode representar tecidos culturais maiores, pois "é justamente essa extensão de nossas análises a contextos mais amplos que, justifica com suas implicações teóricas, as recomenda à atenção geral e justifica nosso empenho em construí-las" (GEERTZ, 1987, p. 31). Para o autor, as profundidades podem ser encontradas nas miudezas do mundo.

Compreendo assim que meu trabalho é da ordem das miudezas do cotidiano. O que antes não era possível ser visto e interpretado, se fez possível no encontro entre minhas

anotações e leituras realizadas. E tudo isso pode ser representativo de outros espaços, onde as relações entre as crianças e entre crianças e adultos são atravessadas pelas questões de raça, etnia, gêneros e sexualidades. Nesse percurso de pesquisa, também lancei mão da análise documental e da netnografia, a qual "[...] se baseia na perspectiva de processos interpretativospara analisar práticas e demais elementos da cibercultura, tais como a comunicação" (TAVARES; PAULA, 2014, p. 1628). O ciberespaço nos oferece várias possibilidades de interação que se configuram como lugar de pesquisa e aprendizagem. Nesse sentido, foram utilizadas *etnoprintgrafias*, entendidas como "texto imagem para pensarmos numa pedagogia do olhar, nesse caso especificamente, numa educação antirracista" (BORGES, 2019, p. 78), de jornais virtuais de vários estados, coma intenção de dar visibilidade ao tema das relações étnicas, raciais, de gêneros e sexualidades.

O produto desta pesquisa de mestrado se apresenta como uma dissertação no formato *multipaper*. "O formato Multipaper refere-se à apresentação de uma dissertação ou tese como uma coletânea de artigos publicáveis, acompanhados, ou não, de um capítulo introdutório e de considerações finais" (MUTTI, KLÜBER, 2018, p. 03). Nesse formato os capítulos possuem suas individualidades (objetivos, revisão bibliográfica, método de pesquisa, discussão e resultados) e podem ser submetidos para apresentação em congressos ou divulgação em periódicos. Nesta dissertação, por exemplo, o 3º capítulo já foi apresentado em um evento. Escolhemos esse formato na organização deste trabalho, pois esperamos que este texto tenha uma maior circulação, sobretudo na Educação Infantil, entendendo que sua comunicação em artigos facilitará a divulgação e o acesso.

A dissertação segue o seguinte itinerário de escrita: No primeiro capítulo, apresento o meus A**linhavos de memórias**, em que mergulho em minhas memórias da infância como criança migrante, bem como em minha trajetória com os estudos das crianças, na EducaçãoInfantil, com as relações étnico-raciais e formação de professores (as). São memórias que se alinhavam com experiências formativas em meio a assentamentos do MST, monitorias e formação de professores (as), não excluindo minha parada para a maternidade, tão negligenciada pelas agências de fomentos à pesquisa no Brasil

No segundo capítulo, **Intercessionalidades de raça, etnia, gêneros e sexualidades na Educação Infantil,** apresento estudos que mostram a importância de trabalharmos com temáticas que envolvam os marcadores de diferença (raça, etnia, gênero, sexualidades e classe), que atravessam as crianças na Educação Infantil. Ademais, apresento os resultados do levantamento realizado em artigos e dissertações, a partir dos quais observo uma ausência de pesquisas com abordagens interseccionais na Educação Infantil.

No terceiro capítulo, intitulado **Governabilidade e biopolítica na construção de políticas para a Educação Infantil,** trato das políticas curriculares para a Educação Infantil, as influências e articulações de agências internacionais na construção dessas políticas e no endereçamento de políticas que visam direcionar a vida das crianças pobres, negras, indígenas e periféricas. Também apresento a resistência dos movimentos sociais, da sociedade civil e dos (as) pesquisadores (as) e profissionais que atuam na área da infância na proposição de dispositivos políticos que estejam a favor da vida das crianças e suas infâncias. Vale dizer que esse capítulo foi apresentado no IX Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares, com o título: Quando as convenções viajam: influências e articulações internacionais na construção das políticas curriculares para a educação infantil no Brasil.

No quarto capítulo, apresento a **Educação Infantil no município de Teixeira de Freitas – Bahia** e as instituições onde foram desenvolvidas a pesquisa, EMEI Jardim Caraípe e CMEI Vinicius de Moraes. No capítulo foi feito um resgate da trajetória de implantação da modalidade a partir de 1998, abordando as formas de atendimento e identificando os movimentos que marcaram sua história, tendo como referência a política nacional, os documentos publicados pelo Ministério da Educação (MEC) e as legislações que fundamentam sua oferta.

O quinto e último capítulo traz o título**: Etnografando entre/com crianças na educação infantil de Teixeira de Freitas – BA**. Nele se abordam os caminhos trilhados no diálogo com as crianças em meio ao contexto da pandemia da Covid-19.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com criança em infâncias e a sociologia da infância. *In*: FARIA, Ana Lúcia G.; FINCO, Daniela (Orgs). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas-SP: Autores Associados, 2011. p. 17-33.

BORGES, Luzineide Miranda. **#Soudoaxé:** redes educativas e o ciberativismo da Juventude de Terreiro da nação Ijexá. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – ProPED, UERJ, Rio de Janeiro, 2019.

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

DIP. F. Flávia; TEBET. C. de G. Gabriela. Sociologia da infância, protagonismo infantil e cultura de pares: um mapeamento da produção acadêmica sobre o tema. **Revista Zero a Seis**, Florianópolis, v. 21, n. 39, p. 31-50, jan. – jun. 2019.

FAVRET-SAADA, Jeanne. “Ser afetado”, de Jeanne Favret-Saada. Tradução de Paula Siqueira. **Cadernos de Campo**, [S.l.], n. 13, p. 155 -161, 2005.

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 Lúcia G.; FINCO. Daniela (Orgs). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas-SP: Autores Associados, 2011. p. 55-79.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação da Cultura**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

LOPES, M.J. Jader; COSTA F. M. Bruno. **Geografia da Infância:** onde encontramos as crianças? Revista: ACTA Geográfica**,** Boa Vista: Ed. Especial, p. 101-118, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de S. Ciência, Técnica e arte; o desafio da pesquisa social. *In*: _____ (org.). **Pesquisa Social:** teoria método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MUTTI, Gabriele; KLÜBER, Tiago**. Formato multipaper nos programas de pós-graduação stricto sensu brasileiros das áreas de educação e ensino:** um panorama. V Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos. Foz do Iguaçu, jun., 2018. Disponível em: https://sepq.org.br/eventos/vsipeq/documentos/02858929912/11. Acesso em: 26 jan. 2021.

TAVARES, Wellington; PAULA, Ana Paula Paes. **A netnografia como possibilidade metodológica para estudos no campo da EAD.** ESUD 2014 – XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior à Distância Florianópolis/SC, 05 – 08 de agosto de 2014 – UNIREDE.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

**VÍDEO:**

COMO fazer pesquisa com/sobre/para as crianças em tempos de pandemia da Covid 19. [S.l.:s.n.], 2020. 1 vídeo (155 min). Publicado pelo canal Prioridade Absoluta. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5G2J2pFRMjo. Acesso em: 05 jul. 2020.

# 1. ALINHAVOS DE MEMÓRIA

*"[...] Prezo a velocidade*
*das tartarugas mais que a dos mísseis.*
*Tenho em mim um atraso de nascença.*
*Eu fui aparelhado*
*para gostar de passarinhos [...]"*

*Manoel de Barros*

## 1.1 PRIMEIROS ALINHAVOS: MEMÓRIAS DE UMA INFÂNCIA MIGRANTE

Escrever sobre o meu percurso profissional, relembrar o trajeto que me levou a cursar Pedagogia e hoje me tornar educadora, faz-me refletir e indagar sobre vivências e experiências ao longo do itinerário trilhado durante a formação de professora. Fiz um exercício grande para rememorar os fatos, pois distantes na lembrança ficaram alguns acontecimentos. A escrita deste texto provocou em mim movimentos reflexivos importantes, uma vez que me debrucei sobre pesquisar minha biografia. Segundo Momberger (2012):

> [...] o fato de esta fala (e a experiência que relata) ser atravessada pela história, pelo social, pelo político, ser em grande parte feita de representações, crenças coletivas, de discursos alheios, em suma, o fato de ela ser uma fala de sua época e de sua sociedade é plenamente reconhecido pela pesquisa biográfica que vai mais além: faz dela uma dimensão constitutiva da individualidade [...] (MOMBERGER, 2012, p. 526).

Nasci em Itabuna no interior da Bahia. Aos 5 anos, minha família e eu fomos morar em Goiânia, Estado de Goiás. Meus pais buscavam na região Centro-Oeste melhores meios de sobrevivência, a fim de proporcionar às filhas uma vida melhor. Deixar a Bahia, seus pais e seus irmãos, por não conseguirem emprego que garantisse o sustento da família e a educação das filhas, foi uma opção sofrida para meu pai e minha mãe. Nos domingos, recordo-me de vê-los contando histórias da saudosa terra natal, ouvindo Paulo Diniz: "Vou-me embora/ vou-me embora/ vou buscar a sorte/ caminhos que me levam/ não tem sul nem norte/ mas meu andar é firme e meu anseio é forte..."[1].Meu pai, um tanto mais tímido, ficava sentado em um banquinho com meu primo Marcos, que os antecedeu na ida à Capital, e, a fim de embalar a saudade, segurava um cabo de vassoura e cantava por horas e horas. O repertório era grande:

[1] Música – "Vou me embora" de Paulo Diniz. Disponível em. Acesso em: 15 mai.2020.

Benito de Paula, Luiz Ayrão, Roberto Carlos, Gilberto Gil, Os Novos Baianos etc. Eu não compreendia direito o que se passava com eles, mas percebia que meu primo chorava e falavam muito da Bahia. Depois de algum tempo, passei a compreender o que significou para eles este movimento migratório do Nordeste para o Centro-Oeste brasileiro. Era a busca por outra realidade e pela estabilidade financeira.

Éramos três filhas biológicas, mas a última desencarnou por insuficiência respiratória dois dias após ter nascido. De acordo com os relatos de minha família, eu era uma menina muito falante e fujona. Ficava sempre na janela a chamar quem descia a ladeira do Bairro de Fátima para me tirar de casa e levar para passear. Segundo minha tia Lêda, irmã do meu pai, eu adivinhava quando ela começava a descer a ladeira e já começava a gritá-la. Atribuo essa adivinhação às percepções das crianças. Alguns anos após a morte de minha irmã, nossa família foi aumentando por uma necessidade de acolher primos, filhos de um tio alcoolista e uma esposa com deficiência mental e, assim, resultamos em sete. Não tive uma infância de muitas brincadeiras, principalmente em contato direto com a natureza. Morei em bairros comerciais, por isso não me lembro de haver subido em árvores ou brincado com terra. Cresci cercada por muito cuidado e medo nos fundos de uma lanchonete, onde meus pais trabalharam durante quinze anos. Troquei as brincadeiras da infância pelos cuidados e educação dos primos que foram nascendo. Hoje sinto o quanto foi pesado assumir tanta responsabilidade;entretanto, essa experiência me sensibilizou para buscar compreender um pouco mais sobre as diferenças e procurar lançar um olhar mais atento e inclusivo para as crianças e as famílias com as quais trabalho nas escolas.

Estudei nas chamadas “boas escolas”, que eram pagas com muito sacrifício pelos meus pais, pois sempre acreditaram sereste o maior e melhor investimento que poderiam fazer pelas filhas. Ainda em Itabuna, fiz o primeiro ano com cinco anos de idade. Sempre me consideraram muito esperta para a idade, devido ao fato de ser menina falante e gostar de fazer muitos questionamentos. Lá aprendi a ler. Era uma escola bem pequena, que não ofereceu aos meus pais nenhum registro de minha passagem pela instituição. Chegando a Goiânia, fui matriculada numa escola grande, como já citei, com boa infraestrutura. Por não ter documentos que atestassem minha condição de haver cursado a 1ª série do Ensino Fundamental, fui obrigada a repetir o ano. Como isso me chateou! Por muito tempo eu fazia as contas do “prejuízo” por ter ficado retida nessa série.

Não consegui acessar boas recordações daquela instituição, na qual permaneci até a quinta série. Lembro-me de uma professora que estava gestante na época e que era muito brava, principalmente com um colega. Ela gritava o nome dele várias vezes durante a aula, reclamava

de sua falta de cuidado com os objetos, de sua mochila que sempre estava pelo chão da sala (mochila verde, de brim). Ele era uma criança negra e pobre, e eu me sentia muito incomodada com a postura da docente em relação a ele. Recordo-me também da vergonha que eu sentia sempre quando tinha uma festinha na escola e eu chegava sem o lanche que havia sido solicitado. É que minha mãe, como boa salgadeira que era, deixava para enviar os quitutes quentinhos na hora da festa e os tais salgados não saíam da secretaria da escola. O pessoal da direção comia o lanche por lá mesmo e nós, minha irmã e eu, ficávamos aguardando o que nunca chegava.

Segundo Lopes (2013), entre as pessoas que migram é muito comum a presença de crianças que, com suas famílias, vivenciam as mesmas situações que irão acompanhar os adultos na busca de outra realidade (LOPES, 2013, p. 24). Assim como meus pais, vivenciei muitos desafios na terra nova e distante, os primeiros deles se deram no espaço escolar. Por isso, as férias eram esperadas com ansiedade. Passávamos julho e janeiro na Bahia (Itabuna e Ilhéus), comendo o que nos era familiar, ouvindo as músicas que tocavam nosso coração. Depois vivi o movimento contrário de retorno à Bahia. Componho-me dos sons, sabores e costumes de duas regiões distintas do Brasil.

Ainda sobre a postura da escola em relação às comemorações e lanches solicitados para as famílias, reflito hoje trabalhando com crianças pequenas o quanto é importante para elas a participação dos familiares nos eventos que a escola promove. Essa participação pode se dar de diversas formas, inclusive quando elas podem colaborar com o lanche coletivo e dizer que trouxe de casa ou que foi feito por alguém de sua família. Da sexta à oitava séries estudei em colégios de Freira. Já não entrava em cena mais a menina questionadora e falante. Atuava com mais frequência a Alessandra tímida, que tinha vergonha do corpo, que se achava inadequada. A escrita desta dissertação de mestrado possibilitou-me novos encontros com as crianças, aproximando-me um pouco mais da criança que eu fui. Vieram à tona lembranças que, talvez, possam explicara Alessandra tímida e "inadequada" da adolescência. Para além de não ter tido uma infância brincante, eu identifiquei que também fui atravessada pelo racismo. Eu sabia que minha irmã tinha sido "Princesa da Primavera", e eu não. Busquei as fotos antigas e vi que as demais "princesas" também eram brancas. Meu olhar se ampliou para aquela cena. Lembrei-me, também, de que certa feita eu faria par na festa junina com um menino branco dos olhos verdes, mas ele não apareceu para dançar comigo. Assim, permaneci na festa toda enfeitada e não dancei. Senti-me muito envergonhada. Agora sei de onde vem minha resistência às danças com pares quando as professoras estão ensaiando com as crianças. Sempre tive muito receio de que alguma ficasse sem dançar e, para evitar tal situação, eu

sempre dava a sugestão que ensaiassem danças por meio das quais todas pudessem participar e não corressem o risco de ficarem sozinhas.

## 1.2 RETORNANDO À BAHIA...

Ironicamente, treze anos após nossa ida para Goiânia, o desemprego do meu pai nos trouxe de volta à Bahia. O dono do prédio onde funcionava a lanchonete decidira demolir o imóvel. Após várias tentativas de novos empregos e muitas privações materiais, meus pais decidiram voltar. Essa volta foi muito sofrida para mim. Na época eu estava em Maceió - AL, prestando vestibular para Medicina. Quando eu voltei para casa, tudo já estava pronto para a mudança. Não me despedi dos meus amigos. Nem me lembro por quanto tempo a tristeza me acompanhou neste novo processo de mudança. Deixei para trás a Dominique, minha gatinha, e Margareth, minha galinha. Meus animais preferidos.

Viemos morar na cidade de Teixeira de Freitas - BA, onde estava situado o antigo Centro de Ensino Superior de Teixeira de Freitas (CESTEF), hoje Departamento de Educação (DEDC), Campus X, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Decidi que faria Pedagogia, por entendê-la como uma área de conhecimento implicada no cuidado com o outro. Desisti do sonho de ser médica, pois não havia dinheiro para continuar nos cursinhos. Durante toda minha adolescência, alimentei a expectativa de fazer medicina, pois sempre tive uma ligação especial com bebês, gestantes, mães e crianças pequenas. Assim, em 1996, iniciei o curso de Pedagogia. Logo no primeiro semestre, a disciplina Sociologia começou a oferecer respostas aos meus questionamentos em relação às desigualdades sociais. Começava assim a entender a lógica capitalista da vida pelas vias das leituras, como as do autor Léo Hubermam (1986), em seu livro *História da riqueza dos homens*.

No segundo semestre, com a mesma professora, tivemos Sociologia da Educação. Uma das atividades propostas por ela foi a realização de uma Oficina com as Crianças do Assentamento 1° de Abril, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, no Município do Prado - BA. Essa foi a possibilidade também de me enxergar atuando em espaços não escolares, não convencionais, e de tecer diálogos com sujeitos históricos que construíram seus saberes no labor da luta política diária. Aquelas crianças e adultos eram cheias de alegria e esperança, traziam para nós estudantes uma prática real para ser refletida. Especialmente quando passei a compreender que:

> [...] mudar o mundo é tão difícil quanto possível e que é a relação entre a dificuldade e a possibilidade de mudar o mundo que coloca a questão da importância do papel da consciência na história, a questão da decisão, da opção, a questão da ética e da educação e de seus limites (FREIRE, 2000, p. 39).

Durante a graduação, como estagiária com contrato temporário, lecionei Ciências e História em duas escolas estaduais: o Centro Educacional Professor Rômulo Galvão e Centro Educacional Timóteo Alves de Brito, para as hoje denominadas séries finais do Ensino Fundamental. Estava diante de grandes desafios das escolas públicas: salas superlotadas, falta de materiais didático-pedagógicos e de autonomia, ausência de biblioteca, infraestrutura deficiente, dentre outros. Apesar de tudo isso, me sentia feliz em sala de aula, pois as alegrias daqueles adolescentes me impeliam a acreditar na possibilidade de superação das adversidades vivenciadas.

Fui aluna do curso noturno, participei ativamente do movimento estudantil e de alguns projetos de extensão universitária, dentre eles destaco a participação, em 1999, do Programa Nacional de Educação em Áreas de Reforma Agrária (PRONERA) como monitora. Aprofundei-me, desta forma, no conhecimento da proposta de Educação do Movimento Sem Terra. Minha função no projeto era acompanhar, por meio de visitas locais, as turmas de alfabetização nos assentamentos e acampamentos, realizando levantamento das necessidades formativas dos professores, a partir da escuta desses educadores. Participei também de várias oficinas pedagógicas que aconteciam nos finais de semana. Destacam-me na memória o Assentamento Bela Vista e o Acampamento Goiânia, localizados entre os Municípios de Itamaraju e Jucuruçu- BA.

Figura 01 - Monitoria no Acampamento Goiânia- PRONERA/MST.

Fonte: Acervo Próprio

Figura 02 – Crianças na escola do Acampamento Goiânia – PRONERA/MST.

Fonte: Acervo próprio.

Figura 03 - Crianças na escola do Acampamento Goiânia – PRONERA/MST.

Fonte: Acervo Próprio.

Para chegar até o Assentamento Bela Vista, localizado próximo ao município de Itamaraju, eu me deslocava de ônibus pelas estradas ora empoeiradas, ora enlameadas que sempre me traziam muitos questionamentos sobre os modos de vida das pessoas do campo. Em especial, durante minhas viagens, me interessava por saber como aquelas pessoas que não possuíam transporte e moravam naquelas casinhas que se perdiam de vista se organizavam para vir até a cidade fazer suas compras ou socorrer algum doente.

Percebi que há uma conexão entre os moradores, apesar das distâncias que nossos olhos veem da estrada. Eles e elas sabiam o dia e a hora que o moço do leite passava, ou o fazendeiro vizinho costumava visitar suas terras, etc. E assim se programavam para estar na cidade em busca de suprir suas necessidades.

Ouvi muitos causos, o ônibus era quase sempre muito animado, as pessoas levavam alimentos, galinhas, e eu sempre me identifiquei com essa movimentação. O deslocamento para o Acampamento Goiânia, nome que me remetia a afetos, era feito de carro com um motorista contratado pelo programa.

Aparecida, uma jovem assentada, era a monitora local do programa e minha companheira nas visitas às turmas. Certo dia, vivemos momentos de tensão no Acampamento. Os despejos pela polícia eram frequentes e, em umas das visitas que nós fizemos, houve

rumores de que haveria um desses. Confesso que senti muito medo de morrer. No entanto, as pessoas agiam normalmente no acampamento e a vida fluía.

Havia uma escala de pessoas para vigiar a entrada e dar sinal caso a polícia chegasse. Os companheiros confiavam uns nos outros, mas eu não tirava o olho da estrada. Domingas, professora do acampamento, nos acolheu em sua barraca e, após terminadas as visitas, nos recolhemos e descansamos os corpos sobre papelões no chão. Naquela noite, refleti sobre a capacidade de resiliência daquele povo que lutava pela terra. Aquele não seria o primeiro despejo que eles viveriam e nem o último, até que o título de posse da terra estivesse em suas mãos. Aquelas pessoas estavam ali a me ensinar a importância da luta de classes, do processo educativo e da formação política.

## 1.3 CAMINHANDO PELA EDUCAÇÃO BÁSICA E O ENSINO SUPERIOR: ENTRE A DOCÊNCIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS)

No ano de conclusão do curso de Pedagogia, em 1999, a Prefeitura Municipal deTeixeira de Freitas abriu concurso público para professores. Fui aprovada e, no mesmo ano, assumi uma classe de Alfabetização. Naquele tempo, essa série pertencia à Educação Infantil e eu não possuía muitos fundamentos teórico-práticos para conduzir o planejamento e sua execução. O desafio estava posto: articular teoria e prática a partir da reflexão crítica, sobre o trabalho docente coletivo. Por isso, a interlocução dialógica entre minhas colegas professoras e eu foi fundamental para o desenvolvimento do meu trabalho como docente.

No ano seguinte, novamente foram abertas vagas para concurso público para Coordenador Escolar. Novamente aprovada, eu fui coordenar classes de Educação Infantil, com o intuito de compreender melhor as questões pedagógicas com as quais me deparava. Diante das limitações de minha formação inicial em relação ao cotidiano escolar infantil e dos processos de Alfabetização, decidi participar do processo seletivo para o curso de Especialização Lato-Sensu em Alfabetização. Aprovada nessa seleção, passei a estudar na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

Na época, estava atuando como formadora do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), programa promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Teixeira de Freitas- BA. Coordenava um grupo de 40 (quarenta) professoras de classes de Alfabetização de crianças e adultos. Foi um momento de intensa formação, pois me deparava com dois objetos de estudo/pesquisa distintos: a alfabetização e a formação de professores. O desafio nesse momento foi o de contribuir para “transformar saberes em ações coerentes, em

forças capazes de enfrentar o possível, o provisório, o singular, o contraditório que constituem o cerne da prática" (MIRANDA, 2000, p.1). O interesse pela formação de professores (as) partiu das indagações fomentadas naquele grupo, o que me levou a buscar novas leituras acerca do tema em foco.

Foi por meio do curso de Especialização em Alfabetização que cheguei até a docência no Ensino Superior na cidade de Eunápolis – BA. A coordenação do curso de Pedagogia dasFaculdades Integradas do Extremo Sul da Bahia (UNESULBAHIA) necessitava de um (a) professor (a) para trabalhar com a Alfabetização nas turmas de graduação em Pedagogia, então me candidatei à vaga e assumi o trabalho. Lá ministrei as disciplinas Estágio Supervisionado, Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos. Enfrentei muitas resistências, já que a maioria dos (as) alunos (as) tinham mais idade do que eu e, por isso, era vista como "a professorinha".Aos poucos fui sendo respeitada, pois procurei enfrentar mais esse desafio com compromisso e ética, restando-me experiências marcantes, dentre elas a autoafirmação como profissional.

Por intermédio da experiência na UNESULBAHIA, fui convidada para trabalhar como professora visitante no Programa Rede UNEB 2000 de Itapebi/Itagimirim - BA com a disciplina Fundamentos Teóricos da Ação Pedagógica/ Estágio Supervisionado. Logo após o início do curso, houve um desmembramento entre os municípios e passei a lecionar na Rede UNEB de Itagimirim e na Rede UNEB de Itapebi-BA.

Estava trabalhando com formação continuada de professores, dos quais alguns eram efetivos na rede municipal de ensino, ao passo que a maioria desses docentes eram contratados. Foi uma experiência muito boa para o exercício da reflexão acerca da formação em serviço. Tratava-se de educadores oriundos de escolas municipais, nas quais o vício político-partidário emperrava os avanços socioeducativos da comunidade de professores (as)e ainda contávamos com o agravante que era a desesperança na possibilidade de mudança – essas eram as marcas que moviam o cotidiano da comunidade escolar. No entanto, foi possível realizarmos boas reflexões, e pude contribuir em especial para o trabalho de Alfabetização que se realizava naqueles municípios.

Passei a residir na BR 101, pois comecei a viajar diariamente entre Teixeira de Freitas, Eunápolis, Itapebi e Itagimirim. Consequentemente, o cansaço fez com que eu optasse por pedir uma licença sem vencimentos da Secretaria Municipal de Educação de Teixeira de Freitas - BA. Foi então que passei a morar em Eunápolis e a me dedicar ao ensino superior na Rede UNEB e UNESULBAHIA.

Estando na região, fui convidada a trabalhar com a formação de Alfabetizadores em Itaporanga, distrito de Trancoso – BA, em um projeto da Revista Nova Escola/ Editora Abril, cuja autoria é da Professora Guiomar Namo de Mello. Para sua realização, foi firmada uma parceria entre a Prefeitura Municipal de Porto Seguro e a Editora Abril. Eu fui contratada por uma Consultoria de Salvador – Abapuru. Essa foi uma das experiências de formação de professores mais marcantes de minha vida. A maioria das professoras era leiga, e uma delas não fazia as leituras porque me dizia que estava sem óculos, mas descobri que ela própria tinha limites na sua alfabetização.

Uma escola nova foi sendo construída pela Editora Abril e seus parceiros, substituindo as ruínas do antigo prédio, enquanto nós (as professoras e eu) fomos constatando que a garantia de tempo extra turno de trabalho para a formação continuada era uma boa estratégia para a superação dos limites de uma formação inicial deficitária.

Infelizmente, não me restou certificado ou documentos comprobatórios dessa experiência. A discordância com os rumos que a consultoria estava dando ao dinheiro para o financiamento do projeto fez com que eu me retirasse da proposta de formação, permanecendo apenas nove meses no local.

Em 2006, surgiu mais um novo desafio: atuar como professora na Universidade do Estado da Bahia, no Departamento de Educação/Campus X[2], em Teixeira de Freitas, onde fiz minha graduação. Fui aprovada no processo de seleção para professor substituto na disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica, e, com muita alegria, retornei ao departamento, onde havia me graduado em Pedagogia, e comecei a lecionar.

Nessa instituição, lecionei as seguintes disciplinas: Alfabetização, Fundamentos da Educação Infantil, Didática em Pedagogia e Prática Pedagógica I, II, III, IV e Estágio Supervisionado I e II em Licenciatura em Ciências Biológicas e Letras. Estudos, discussões e debates sobre a formação docente sempre foram constantes e, na medida em que a discussão dos (as) discentes em processo de formação ia se manifestando, em mim despertava a necessidade de aprofundar conhecimentos que estão diretamente ligados à formação dos (as) professores (as), tais como currículo, professor reflexivo e pesquisador, profissão e profissionalidade docente.

Coordenei um projeto de Extensão – desenvolvendo atividades de formação de alfabetizadores e coordenadores de turmas de alfabetizandos junto a um dos Núcleos do Programa Todos pela Alfabetização (TOPA) –, vinculado ao Núcleo de Educação de Jovens

[2] A UNEB é multi-campi. Atualmente possui 24 Campi e 29 Departamentos localizados nas diversas regiões do interior baiano. O Campus X está situado na cidade de Teixeira de Freitas, no extremo sul da Bahia.

e Adultos da UNEB (NEJA), sendo responsável pelos municípios de Teixeira de Freitas, Alcobaça, Prado, Vereda, Ibirapuã, Eunápolis e Guaratinga. E, por compreender a impossibilidade de dissociação entre ensino, pesquisa e extensão, procurei fazer deste momento mais uma oportunidade de estudo e de pesquisa, em parceria com dois monitores que atuaram comigo, alunos do curso de Pedagogia e de História. Para minha alegria, um dos monitores foi o Professor Paulo que, na época, era aluno da graduação no curso de Pedagogia. Reencontrá-lo hoje e tê-lo como meu orientador é um presente do universo.

Retornei a mais uma experiência significativa em minha trajetória por meio do trabalho com o Programa Rede Uneb 2000, lecionando a disciplina Fundamentos Teóricos da Ação Pedagógica / Estágio Supervisionado para professores da Rede Municipal de Teixeira de Freitas, sobretudo no tocante ao favorecimento da unidade teoria/prática, uma vez que a natureza do programa é formação em serviço. Daí muitos estudos, aprendizados e leituras se fizeram necessários para contribuir com discussões, debates e reflexões acerca do contexto sócio-político-cultural-educativo da região e do processo formativo dos "Professores-alunos"[3].

Da experiência como monitora do PRONERA, passei a docente do curso de Pedagogia da Terra/PRONERA/MST, que muito contribuiu com aprendizados relevantes, pois apresentava o foco de discussão na formação de educadores (as) do campo, vinculados a movimentos sociais e/ou sindicais. Esse curso de Pedagogia tem como orientação a Pedagogia da Alternância, desenvolvida a partir de diferentes tempos educativos: o Tempo-Escola, compreendido pelo período das aulas presenciais, e o Tempo Comunidade, correspondente ao período em que o educando desenvolve suas atividades acadêmicas em suas comunidades sob a orientação dos monitores, isto é, alunos (as) universitários (as) indicados(as) pelos movimentos sociais do campo. Chamava-me a atenção a organização e a disciplina dos (as) educandos (as) durante o período em que nos encontrávamos no Centro de Formação Carlos Mariguella, no Assentamento 1º de Abril, município do Prado – BA. Acredito que tais comportamentos eram frutos das vivências na militância nos movimentos sociais, pois todas as tarefas eram divididas, desde a organização e limpeza do espaço até as apresentações artísticas, culturais e místicas.

No curso da Pedagogia da Terra, trabalhei com a disciplina Alfabetização de Jovens e Adultos. Reencontro nessa oportunidade com alguns daqueles (as) educandos (as) que

[3] Esse termo é utilizado no projeto de curso para identificar os discentes.

acompanhei durante a monitoria, época em que concluíam o ensino fundamental e alfabetizavam jovens e adultos, hoje cursando o ensino superior.

Figura 04 – Pedagogia da Terra – MST – Assentamento 1º de Abril – Prado - BA

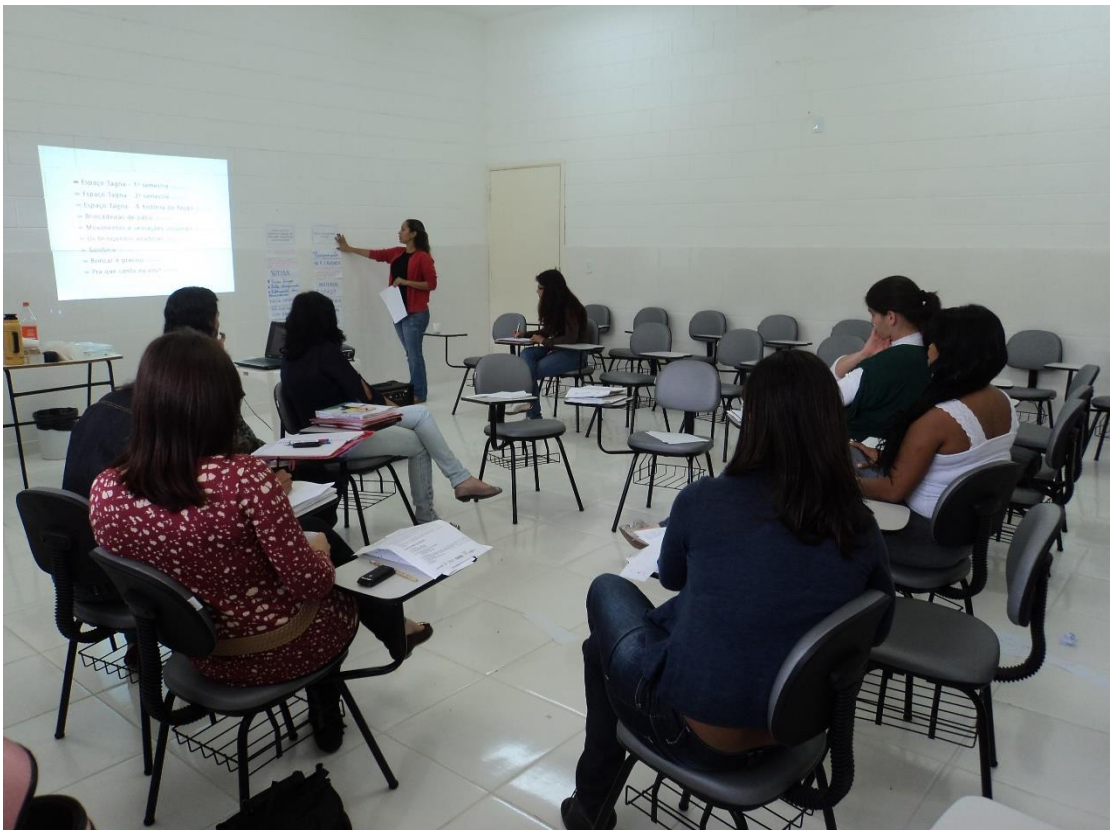
Fonte: Acervo próprio.

Após meu período de atuação no Ensino Superior, com o fim do meu contrato na UNEB, retornei para as minhas atividades na Rede Municipal de Ensino. Recebi um convite para fazer parte da equipe da Secretaria Municipal de Educação, compondo a Coordenação Geral da Educação infantil. Minha função sempre teve ênfase na formação dos professores. Tive a oportunidade de participar do Programa Formar em Rede do Instituto Avisá-la, uma organização não-governamental (ONG), sem fins lucrativos, com finalidade pública, que desde 1986 vem contribuindo para qualificar a prática pedagógica das redes públicas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (séries iniciais).

As temáticas das formações foram: O Brincar, Cultura Escrita, Matemática, Gestão para Saúde e Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial. Considero importante destacar que o município foi premiado três vezes por sua participação nessas formações e passou a ser referência para os demais municípios do Brasil. A partir de uma das

temáticas desenvolvidas naquela ocasião, publiquei um artigo na Revista Avisá-la com o título: “Observar para conhecer e documentar”.

Figura 05 - Programa Formar em Rede – Instituto Avisá-la



Fonte: Acervo próprio.

Outra atuação bastante significativa para minha formação profissional e política foi minha participação como Conselheira no Conselho Municipal de Direito da Criança e Adolescente (CMDCA). Foram quatro anos de trabalho e de muitas aprendizagens.

Durante essas caminhadas, pude adquirir muitos conhecimentos, mas, infelizmente, senti muito a sobrecarga de trabalho, uma vez que assumi muitas atribuições ao mesmo tempo e passei a ter crises de ansiedade com episódios de pânico. Não houve necessidade de me afastar da atividade laboral, apenas nas semanas iniciais, e, logo após o início do tratamento com medicamentos e terapia, voltei ao trabalho com as limitações próprias da minha condição, mas com uma capacidade de superação que antes eu desconhecia em mim. Ressalto aqui a parceria de Eliedna (Dinha), que na época trabalhou comigo em parceria nas turmas da Biologia na UNEB. Seus lanches deliciosos, sua companhia e seu afeto foram muito importantes para mim.

## 1.4 UMA PARADA PARA A MATERNIDADE E A INSERÇÃO EM OUTROS CAMPOS DE ATUAÇÃO

Ser mãe e dar prosseguimento aos estudos sempre foram sonhos para mim. No entanto, priorizei muito o trabalho e, em certa altura, me dei conta que os anos haviam passado e que eu precisaria, naquele momento, priorizar a minha maternidade. Suspendi as tentativas de seleção para mestrado, uma vez que emocionalmente e fisicamente eu não conseguiria desprender todo o esforço necessário que os estudos demandariam de mim, e ao mesmo tempo cuidar de um bebê como ele, de fato, necessita.

Preparei-me, então, para a maternidade, naquilo que a razão nos permite antecipar. E assim entreguei-me aos cuidados de Ana Júlia, hoje com oito anos. Esse tem sido um processo intenso e curativo. Minha maternidade me curou das crises mais sérias de ansiedade e me devolveu a autonomia que por anos ficou muito limitada.

Após a minha volta do período de licença-maternidade, em 2013, fui atuar como pedagoga na Secretaria Municipal de Assistência Social (SMAS) a convite do gestor. Esse já era um desejo antigo meu, nascido no período de atuação como Conselheira no Conselho Municipal de Direito da Criança e Adolescente (CMDCA), onde pude conhecer um pouco do campo de atuação dos assistentes sociais e dos psicólogos, a partir de seus relatos e de algumas visitas que eu fiz em companhia de algum deles. Trabalhei em dois Centros de Referência em Assistência Social (CRAS) nos Bairros Liberdade e São Lourenço em Teixeira de Freitas – BA.

Trabalhei com o Sistema de Proteção e Fortalecimento de Vínculos (SPFV), um serviço da Proteção Social Básica do SUAS, que propõe atendimentos em grupo. São atividades artísticas, culturais, de lazer e esportivas, dentre outras, de acordo com a idade dos usuários. Tive a oportunidade de conhecer um pouco mais de perto a realidade de vida das pessoas, principalmente dos idosos e dos adolescentes. Idosos estes que, na maioria das vezes, eram responsáveis pela criação dos netos. Durante essa experiência, trabalhei com a formação de monitores (as) que desenvolviam os trabalhos do SPFV, visitei famílias que moravam em pontos de drogas e em casas de prostituição. Nesses anos de atuação, vi bem de perto a pobreza e a violação de direitos.

Ouvi adolescentes que me confidenciavam suas vidas e seus conflitos. Uma em especial me marcou. Escreveu uma carta em que me dizia que era “aviãozinho”, ou seja, que estava transportando drogas. Perdi várias noites de sono. Acompanhei a angústia de sua avó. Mobilizei o grupo, procuramos o promotor responsável pela área da infância e juventude,

cumprimos com os protocolos com receio pelas possíveis retaliações. O tempo passou, nunca tivemos retorno dos encaminhamentos que foram feitos, retornei ao meu trabalho na educação e reencontro com ela grávida e mãe de duas crianças que frequentam a creche onde trabalho. Continua morando com a avó e compartilhando com ela os cuidados com os filhos. Foi um feliz reencontro...

## 1.5 A INSERÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO- SENSU*

Chegou então a hora de retornar aos desejos antigos de dar continuidade aos estudos, já que muitas inquietações rondavam minha prática diária na Educação Infantil. Desde a minha entrada na rede municipal em 1999, já trabalhei em diferentes instituições que atendem a crianças de 0 a 5 anos. Destaco aqui o Centro Municipal de Educação Infantil Estrela da Manhã que me acolheu como professora por 20h após 18 anos de atuação exclusiva na coordenação pedagógica, por uma necessidade da administração pública.

Figura 06 – Centro Municipal de Educação Infantil – Estrela da Manhã – Infantil 3.

Fonte: Acervo Próprio

Figura 07 - Centro Municipal de Educação Infantil – Estrela da Manhã – Infantil 3.

Fonte: Acervo próprio

Atualmente trabalho em duas instituições distintas. No turno matutino, atuo como coordenadora pedagógica na Escola Municipal de Educação Infantil Jardim Caraípe, situada no Bairro São Lourenço. Hoje temos uma média de 180 crianças de 4 e 5 anos frequentando a instituição. No turno vespertino, atuo como professora de creche com crianças de 3 anos no Centro Municipal de Educação Infantil Vinicius de Moraes, localizado no Bairro Universitário. A instituição possui 11 turmas de creche funcionando em período integral e 2 turmas de pré-escola em período parcial.

Figura 08 – Centro Municipal de Educação Infantil Vinícius de Moraes

Fonte: Acervo Próprio

Figura 09 – Centro Municipal de Educação Infantil Vinícius de Moraes

Fonte: Acervo Próprio

Figura 10 – Escola Municipal de Educação Infantil Jardim Caraípe.

Fonte: Acervo Próprio

Em sala de aula o contato com as crianças ganha outra intensidade, fazendo com que se intensificassem meus questionamentos acerca de como lidar com as questões que envolviam o racismo e o preconceito. Decidi então tentar a seleção para o Mestrado na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), onde fui aprovada com o projeto "Práticas Pedagógicas para a Igualdade Racial nas escolas de Educação Infantil de Teixeira de Freitas-

BA: avaliando os caminhos que trilhamos". Participei de um programa de formação continuada com essa temática e, na prática, as questões foram ficando sem respostas.

Vivo hoje, após minha entrada no Programa de Pós-graduação em Ensino e Relações Raciais (PPGER) em junho 2019, um processo intenso de encontros e desencontros, construções e desconstruções que tem me proporcionado alegrias e desafios a partir das leituras e discussões trazidas pelos (as) professores/professoras e colegas que compartilham deste processo comigo. Até o momento desta escrita já tive a oportunidade de cursar quatro componentes: Políticas públicas e relações raciais, ministrado pela professora Lílian Lima Gonçalves dos Prazeres; Fundamentos dos processos de ensino e aprendizagem nas relações raciais, ministrado pelo professor Paulo de Tássio Borges da Silva; Metodologia da pesquisa, ministrado pelas professoras Rebeca Valadão Bussinger e Lúcia de Fátima de Jesus; e Gênero, Sexualidade, negritude e pobreza: um debate interseccional, ministrado pelos professores Paulo de Tássio, Lílian e Rebeca.

A primeira constatação que fiz após minha entrada no Programa foi a de que nós, pedagogos (as), temos uma lacuna muito grande em nossa formação inicial em relação a essas temáticas. As reflexões sobre as relações étnico-raciais em diálogo com as discussões sobre gêneros, sexualidades, feminismos e religiões, bem como sobre os estudos *queer* abalaram as bases da minha formação acadêmica centrada num currículo eurocêntrico e heteronormativo. Esses são conteúdos/discussões complexos e importantes, e o acesso a eles é fundamental para se pensar numa educação pautada no respeito às diferenças. Acredito que a falta de acesso ao conhecimento também pode contribuir para fomentar o preconceito que acaba por legitimar a violência.

No final da disciplina de Gênero, Sexualidade, Negritude e Pobreza: um debate interseccional, realizamos um seminário aberto ao público e eu participei da mesa de discussão sobre "Interseccionalidades em Gêneros e sexualidades na Educação Infantil". As leituras realizadas me oportunizaram ampliar o olhar para a necessidade de refletir sobre as relações étnico-raciais em diálogo com as questões de gênero e sexualidade na Educação Infantil e, assim, meu projeto de pesquisa ganhou outros elementos para se pensar a formação de professores/ professoras, as infâncias e as crianças. Sigo minha pesquisa com o projeto: "Encruzilhadas Pedagógicas na Educação Infantil de Teixeira de Freitas – BA: uma autoetnografia interseccional entre crianças, infâncias e formação de professores (as)**".**

Em abril de 2020, passei pela primeira qualificação do Projeto de pesquisa. Nos encontrávamos em quarentena, pois fomos surpreendidos com a pandemia da COVID - 19, doença que para muitos pode ser letal, causada pelo novo coronavírus denominado SAR-

CoV- 2. Foram muitas as contribuições da banca de professores avaliadores, dentre elas a necessidade de fazermos recortes e escolhas, tais como voltar minhas pesquisas para/ com as crianças ou para/ com as professoras, tendo em vista que o tempo no mestrado é curto para tudo o que eu vinha propondo. Optei pelas crianças, com a colaboração do professor Paulo de Tássio, pois acreditamos muito na potência delas. Assim, o Projeto ganhou outro título**: "Quando é que as crianças falam essas coisas e a gente não vê?" Uma etnografia intersecional com/entre crianças da educação infantil de Teixeira de Freitas-BA.** Esse título me veio como inspiração a partir da fala de uma professora. Aqui o verbo "ver" substitui o "escutar", exprimindo a surpresa do adulto diante da capacidade de agenciamento das crianças.

Como na vida nada pode ser previsto, muito embora possa ser planejado, eu que busquei um momento ideal para fazer o mestrado por conta dos cuidados com a minha filha e do fato de trabalhar 40h, diante do distanciamento social, me deparei estudando, trabalhando em casa, acompanhando-a em suas aulas online, cuidando do lar e, como tantos brasileiros e brasileiras, vivendo também os lutos pelos (as) amigos (as) e o pandemônio que se instalou em nosso país.

Em relação às orientações, podemos dizer que elas seguiram no caminho do acolhimento das recomendações da banca e também na proposição de leituras e indicações de participação em minicursos que fossem agregar conhecimentos aos meus estudos. Participei dos seguintes eventos: Curso "Pertencimento Étnico- Racial na Educação Infantil", ministrado pela professora Dra. Luzineide Miranda Borges, no dia 21 de maio de 2020 na Jornada Antirracista na Educação Infantil, do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências (IHAC), Campus Paulo Freire da UFSB, com a carga horária de 04 horas; Curso de extensão"Epistemologias Negro-Indígenas e formação de subjetividade decolonial", ministrado pelo professor Dr. Alexandre de Oliveira Fernandes e convidados, durante os meses de abril e maio de 2020, totalizando 60h de estudos, oferecido pelo Instituto Federal da Bahia; Curso" Notas Foucaultianas e Pesquisas em Educação", realizado durante o período de06/10/2020 a 07/10/2020, ministrado pelos professores Dra. Eliana Póvoas Brito Pereira e Dr. Paulo de Tássio Borges da Silva, por meio do IHAC-UFSB, com a carga horária de 10 horas; WebPalestra com o tema: Currículo, Cultura e Diferença: Uma Conversa Com Elizabeth Macedo**,** realizada no dia 09/09/2020, com duração de 2h, por meio do IHAC-UFSB; a Webpalestra"Políticas Curriculares para a Diferença: memórias da SECADI"**,** com a Dra Cláudia Tomé, no dia 21/10/20,com duração de 2h, IHAC-UFSB; Minicurso "O Ciclos

de Políticas de Ball na análise das políticas educacionais", ministrado pelos professores Dr. Paulo de Tássio Borges da Silva e Msc. Maria do Socorro dos Santos, ofertado pelo IHAC-UFSB, com a carga horária de 10 horas, entre outros.

Dando prosseguimento ao caminho de estudo, o meu orientador e eu produzimos dois artigos: "Quando as convenções viajam: influências e articulações internacionais na construção das políticas curriculares para a educação infantil no Brasil", que teve como objetivo apresentar, a partir do Ciclo de Políticas de Ball, como as convenções internacionais operaram no contexto de influência, articulando a construção de políticas curriculares para a Educação Infantil no Brasil. O artigo foi apresentado no IX Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares, com tema Políticas Curriculares e As Inovações Conservadoras: (trans)bordamentos, desafios e ressignificações.

O outro artigo produzido se intitulou "Articulações Neoconservadoras em torno dos Gêneros e das Sexualidades no Plano Municipal de Educação (PME de Teixeira de Freitas – BA)", cujo objetivo foi analisar as articulações neoconservadoras em torno dos Gêneros e das Sexualidades na construção do Plano Municipal de Educação (PME) de Teixeira de Freitas,em que contamos com a participação do doutorando João Paulo Lopes dos Santos (ProPED/UERJ) na escrita do artigo. O texto foi publicado pela Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo entre as ciências da UESB.

Minha segunda qualificação aconteceu no dia 22/02/2021, em que mais uma vez pude contar com as presenças das professoras Luzi e Lílian, que me acompanham desde a primeira qualificação. Nossos encontros são sempre muito amorosos e potentes. Novas sugestões de ajustes ao texto foram feitas por elas, e, nos meses seguintes, em meio a algumas perdas familiares para a Covid-19, problemas outros de saúde na família, desafios com o trabalho remoto e ensino remoto da filha, eu segui em busca de alcançar o momento da defesa. Esse trecho do caminho foi bem intenso!

Com alegria, registro que minha pesquisa foi aceita em dois eventos: no Seminário Internacional "Diversidade e desigualdades em educação: polissemia e complementaridade na pesquisa", que acontecerá de 23 a 27/08/2021, no qual estarei representando a UFSB, e também no IV Colóquio de Raça e Interseccionalidades – narrar, compreender e transformar, que acontecerá de 30/08 a 02/09/21. No momento, é necessário finalizar está escrita e, hoje, mais do que quando comecei essa trajetória, tenho certeza de sua incompletude, ciente deque o caminhar não se encerra por aqui, e que o percurso é construído cotidianamente.

## REFERÊNCIAS


ALARCÃO, Isabel. (org.). **Formação reflexiva de professores**: Estratégias de supervisão. Coleção CIDInE. Porto, Portugal: Porto, 1996.

DINIZ, Paulo. Música – "Vou me embora" de Paulo Diniz. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=hlLfiAH00xw. Acesso em: 15/05/2020

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática docente. 16ºed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

INSTITUTO AVISA LÁ. **Sobre nós**. 2021. Disponível em: https://avisala.org.br/index.php/sobre-nos/. Acesso em: 17dez. 2020.

LOPES, M.J. Jader. Grumetes, pajens, órfãs do rei...e outras crianças migrantes**.***In*: VASCONCELLOS, Vera. **Educação da infância:** história e política. Rio de Janeiro: Editora da UFF, 2013, p. 23- 42.

LERNER, Délia. **El conocimiento didáctico como eje del proceso de capacitación**. Buenos Aires, Argentina: Mimeo, 1996.

MIRANDA, Salim. **As configurações das Arenas Comunicativas no discurso Institucional:** Professores versus Professores. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – UFMG, Minas Gerais, 2000.

MOMBERGER, Cristini Delory. Abordagens Metodológicas na pesquisa biográfica. Tradução de Anne-Marie Milon Oliveira. **Revista Brasileira da Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 15, p. 523-536, set./dez. 2012.

NÓVOA, Antônio (org.). **Vida de professores**. Porto, Portugal: Porto, 1992.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores**.** *In*: _____. **Profissão de Professor.** 2. ed. Tradução de Irene L. Mendes, Regina Correia, Luíza S. Gil Lisboa – Portugal: Porto, 1992. Coleção Ciências da Educação.

MST. Princípios filosóficos e pedagógicos da educação no MST. **Caderno de Educação**, nº 8. 1998.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa, Portugal: Educa, 1993.

## 2. INTERSECCIONALIDADES DE RAÇA, ETNIA, GÊNEROS E SEXUALIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

As relações étnico-raciais representam um dos grandes desafios históricos de nossa sociedade. O Brasil se destaca como uma das maiores sociedades multirraciais do mundo, abrigando um contingente significativo de descendentes de africanos (GOMES, 2011), bem como a presença de mais de 300 povos indígenas, populações ciganas e imigrantes. No entanto, lamentavelmente, ainda apresenta graves problemas no que diz respeito à inclusão, à equidade social e à valorização das culturas e das identidades das populações negras, indígenas e periféricas, tencionando-se ainda mais quando se pensa as infâncias e as crianças.

A desigualdade étnico-racial, os preconceitos e os salários dos negros e negras são sempre menores quando comparados aos dos brancos e das brancas, mesmo quando se prova que a escolaridade é a mesma ou até maior; o desemprego, a marginalidade e a violência que atingem níveis estatísticos mais altos nas comunidades negras como, por exemplo, a baixa matrícula de negros e negras nas universidades brasileiras. Esses são os complexos desafios apontados pelas pesquisas acadêmicas (SILVA; SILVÉRIO, 2003).

Diversas políticas de reparação e superação deste crítico quadro social estão previstas em legislações específicas, destacando-se aqui a Lei 10.639/2003, complementada pela Lei 11.645/2008, que se constituem como importantes políticas do Estado brasileiro no campo da educação, impulsionadas pela luta dos Movimentos Negros e Indígenas. Essa política afirmativa evidencia a crença no potencial da educação como mecanismo de transformação social e de "formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias" (BRASIL, 2004, p. 7). De acordo com Munanga (2006), o movimento negro, apesar de não utilizar o termo ação afirmativa, sempre teve um papel importante na reivindicação de políticas específicas que colocassem negros e brancos em situação de igualdade de oportunidades. Para ele, "O problema fundamental não está na raça, que é uma classificação pseudocientífica rejeitada pelos próprios cientistas da área da biologia"(MUNANGA, 2005/2006, p. 53). O autor aponta como solução para o racismo a luta e uma educação que não negue as diferenças.

O termo raça foi rejeitado pelos estudos científicos entre as décadas de 40 a 70,chegando a cogitar a sua exclusão dos dicionários; contudo, tal exclusão não era garantia de nos livrar do racismo produzido por sua própria negação. Assim, o termo ressurge assumindo uma conotação de política de inclusão, identidade cultural e pertencimento cultural. Para Guimarães (2011):

> O mais importante para o ressurgimento da raça, enquanto classificador social, se deu com sinal invertido, isto é, como estratégia política para incluir, não para excluir, de reivindicar e não de sujeitar. São os movimentos sociais de jovens pretos, pardo e mestiços, profissionais liberais e estudantes, que retomaram o termo, para afirmar-se em sua integridade corpórea e espiritual contra as diversas formas de desigualdade de tratamento e oportunidade a que estavam sujeitos no Brasil moderno (GUIMARÃES, 2011, p. 266).

Assim como a biologia provou que não existem raças, uma vez que não existem critérios físicos e biológicos que determinem que a humanidade possa ser dividida, o mesmo acontece com o termo etnia, que "[...] incorpora essas características culturais e a maneira como os grupos sociais partilham uma herança religiosa, histórica, uma cultura, uma experiência comum que pode ou não ser oriunda de uma parentalidade biológica [...]" (MORUZZI; ABRAMOWICZ, 2015, p. 202).

Ao referir-se às políticas afirmativas, é necessário pensar que: "a questão da raça e da etnia não é simplesmente 'um tema transversal': ela é uma questão de conhecimento, poder e identidade" (SILVA, 2001, p. 02). Na esteira dessas políticas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana propõem, dentre outros pontos:

> A divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004, p. 10).

Observamos que tais documentos se inscrevem no período compreendido entre 2003 a 2016,em que tivemos um longo processo de negociações e implementações de políticas sociais com foco na pobreza, direitos humanos, igualdade racial e de gênero. De acordo com Finco, Sousa e Oliveira (2017), podemos citar como exemplos deste avanço a criação de secretarias e programas como, a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR)[4], criada em 21 de março de 2003, e a elevação da Secretaria de Direitos Humanos a ministério.

Para o enfrentamento de diversas formas de discriminação e a favor da construção de uma cultura que privilegie os direitos humanos, foram criados o Programa Brasil sem Homofobia, em 2004, o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos LGBT, em 2010, e a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e

[4] SEPPIR – Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial – Extinta em 2015.

Diversidade (SECAD)[5], em 2004, que posteriormente, com reorganização do MEC em 2011, passou a se chamar Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)[6], sendo, no entanto, extinta em 2019 no governo do atual presidente Jair Messias Bolsonaro.

Estamos a enfrentar um momento muito complexo diante das ondas de retrocessos que assolam nosso país e atingem questões específicas em relação às desigualdades sociais, de gênero, sexuais e raciais que impactam as políticas e as práticas de educação infantil. Como medida de enfrentamento a esta virada conservadora, fascista e neoliberal, Gomes (2019) nos convocou para refletir sobre a necessidade de uma melhor articulação entre os professores e professoras que ocupam as instituições e os pesquisadores e pesquisadoras que se encontram nas universidades, no sentido de juntarmos nossos esforços. Para a autora, o caminho para acessarmos uma educação e sociedade mais democráticas, exigirá de nós o exercício de atitudes mais radicais de democracia, o que implica numa tomada de posição, a despeito de estarmos historicamente tensionados por relações de poder, escravidão e patriarcado. De acordo com Gomes (2019):

> [...] assistimos desde abril de 2016 a uma virada conservadora no país, com o protagonismo de setores privatistas, fundamentalistas políticos e religiosos e fortalecimento do neoliberalismo. Aquilo que antes era prioridade na construção de um Estado de Direito e da democracia, pelos quais se lutou desde o golpe militar de 1964, torna-se uma questão descartável. Os ataques à educação desde a Básica até o Ensino Superior têm sido públicos e notórios, estão nas mídias, nas redes sociais, nos discursos de representantes do governo, na retração orçamentária e nos projetos de leis e decretos emanados do poder central. Não é preciso dizer que os grupos que já viviam em situação histórica de maior desigualdade, discriminação e exclusão, os quais haviam sido parcialmente atendidos por meio de políticas sociais e de ações afirmativas, são os mais atingidos nesse novo momento. Violência, fome, morte, doenças antes erradicadas tendem a se acentuar e minar o direito à vida, à educação e à dignidade desses sujeitos (GOMES, 2019, p. 04).

Esses retrocessos conservadores se dão em meio a uma extensa documentação produzida pelo Ministério da Educação (MEC) que trata da Educação Infantil, desde que foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394 de 1996.

---

[5] SECAD – A Secretaria de Educação à Distância, Alfabetização e Diversidade (Secad) é um órgão componente da estrutura administrativa do Ministério da Educação (**MEC**) e foi criada no ano de 2004, durante a gestão do ministro Tarso Genro. Sua principal função é articular junto às três secretarias do MEC responsáveis por gerir a educação formal (SEB – Secretaria de Educação Básica, Setec – Secretaria de Educação Tecnológica e Secretaria do Ensino Superior **SESU**) políticas públicas voltadas à ampliação do acesso à educação a todos os cidadãos, levando-se em conta especificidades de gênero, idade, raça e etnia, etc.

[6] SECADI -O órgão era responsável pelos programas, ações e políticas de Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação para as relações Étnico-Raciais e Educação em Direitos Humanos. Em seu lugar, foram criadas duas novas secretarias: a Secretaria de Alfabetização e a Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação. Extinta no Governo de Jair Messias Bolsonaro.

De acordo com Abramowicz e Tebet (2017), esses documentos também produzem currículos ao orientar a organização física, estrutural e pedagógica de toda instituição de educação infantil, e configuram-se como um conjunto de dispositivos jurídicos e documentos educacionais, que "procurou equacionar, situar e circunscrever as questões relativas às diferenças/diversidade" (ABRAMOWICZ; TEBET, 2017, p. 186). Para as autoras, há um avanço por parte do Estado quando este reconhece que existe discriminação em suas legislações, no entanto, nos chamaram a atenção para a necessidade de avançar rumo a uma compreensão positiva da diferença:

> De um lado, ao fazê-lo, esses textos reconhecem que há uma desigualdade de tratamento entre as crianças, por exemplo: negras e brancas, pobres e ricas; e, por outro, ao reconhecer tais desigualdades e diferenças, procura assentá-las de maneira a apaziguar as diferenças para que não façam diferenças e não esgarcem o tecido social e educacional. O fato de o Estado brasileiro reconhecer e assinalar a existência da discriminação em suas diferentes legislações e publicações mostra uma mudança política no que tange aos direitos humanos, entre eles o direito das crianças. Entretanto, não avança no que diz respeito a uma compreensão positiva da diferença (ABRAMOWICZ; TEBET, 2017, p. 186).

Quando nos remetemos às produções de textos curriculares que contemplam o trabalho com a raça, gêneros e sexualidades na Educação Infantil, podemos notar que nem tudo pode ser considerado avanço nesses textos políticos. A exemplo disso, temos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) que se configuram como sendo uma das legislações mais progressistas para essa modalidade de ensino. Não obstante, as DCNEIs, ao possuírem caráter mandatório, em que são pautadas pela concepção de criança como sujeito de direitos e ator social, não mencionam as questões ligadas às sexualidades.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) asseguram que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação, garantindo também a autonomia dos povos indígenas na escolha dos modos de educação de suas crianças de 0 a 5 anos de idade(BRASIL, 2009, p. 21). Não mencionam, no entanto, o trabalho acerca dos gêneros e das sexualidades, questão que estaremos aprofundando no 3ºcapítulo, que tratará das Políticas Educacionais para a Educação Infantil e seus marcos legais.

Temos também a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil (2017), que se configura como um documento normativo, sugerindo assegurar às crianças os

direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. A organização curricular na Educação Infantil, conforme esse documento, está estruturada em cinco campos de experiências (1-O eu, o outro e o nós; 2-Corpo, gestos e movimentos; 3-Traços, sons, cores e formas; 4-Escuta, fala, pensamento e imaginação e 5-Espaço, tempo, quantidade, relações e transformações), no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Dessa maneira, orienta a construção das propostas curriculares nos municípios não traz em seu texto nenhuma referência ao trabalho com as histórias e culturas africanas e dos povos indígenas (BRASIL, 2017). Se antes tínhamos uma abordagem étnico-racial na legislação anterior para a Educação infantil, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), se vigora a ausência e o silêncio para tais questões.

Observa-se também que, na BNCC, os conceitos de gêneros e sexualidades foram silenciados; portanto, os (as) profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil possuem o desafio de pensar os limites e as possibilidades dessas instituições no enfrentamento às violências que são reproduzidas a partir de noções de diferença, uma vez que, para Silva (2017), "todos os corpos possuem uma experiência racializada, generificada, sexualizada" (SILVA, 2017, p. 161). Neste diálogo, numa sociedade plural como a nossa, cabe compreender que há uma intersecção entre as categorias de gênero e sexualidade com outras identidades, promovendo exposição de alguns desses grupos ao preconceito e atos de violência.

Trabalhamos com o conceito de gênero que não se esgota na perspectiva da diferenciação de papéis e funções femininas e masculinas. Felipe, Guizzo e Beck (2013) o compreendem como uma categoria relacional entre o feminino e o masculino que dialogam com os aspectos culturais, sociais e históricos e chamam a atenção para as relações de poder que existem entre os homens e as mulheres. Dessa forma:

> [...] gênero, então, poderia ser considerado como produto do "trabalho" da cultura da sociedade sobre a biologia[...] desse modo, vamo-nos constituindo de acordo com o que nos é ensinado no meio em que vivemos, em função das muitas expectativas que vão sendo criadas para que nos tornemos o que somos (ou o que desejamos ser) (FELIPE; GUIZZO; BECK,2013, p. 21-22).

Os autores dialogam com a perspectiva de Scott (1990), em que o gênero é "um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, [sendo que] o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder" (SCOTT, 1990, p. 86). É sobre os gêneros que se destinam classificações, normas e papéis sociais, que, em meio às relações de poderes, criam uma política entre os sexos, construindo

identidades a partir de masculinidades e feminilidades fixadas em modelos de hierarquias e subalternização. Para Scott (1990), gênero é entendido como uma categoria de análise para se pensar as relações humanas, ou seja, é uma categoria que nos auxilia na compreensão dos fatos históricos, das relações sociais, de poder e política, contribuindo, assim, para a produção de conhecimento. A partir desse conceito, Scott (1990) tece uma análise crítica às teorias sobre os estudos de gênero que se mostram deterministas e negam o agenciamento feminino. A primeira delas se situa nas discussões da teoria do patriarcado, que justifica a subordinação das mulheres na necessidade masculina de dominação, ou seja, na diferença física, bem como seu papel reprodutivo. A segunda teoria está situada numa abordagem histórica trazida pelas feministas marxistas, que atribuem as desigualdades de gêneros a aspectos econômicos; e a terceira é a teoria dos objetos, que limita o conceito de gênero a aspectos ligados à experiência que o indivíduo possui a partir das relações familiares e domésticas.

A sexualidade expressa-se através do corpo na subjetividade de cada ser, relacionando com o campo dos afetos, emoção e imaginário. Ela se manifesta por meio de atitudes, comportamentos, sendo aprendida e subjetivada na interação com o (a) outro (a), podendo, muitas vezes, estar condicionada por sistemas familiares, sociais e culturais. Assim,"não só gênero, mas também o conceito de sexualidade deve ser pensado para além das ideias vistas como algo essencial ou naturalmente dado" (FELIPE; GUIZZO;BECK,2013, p. 22.), ou seja, não se trata de negar a biologia, mas considerar, sobretudo, a influência da construção histórica, social e cultural. Na Educação Infantil, os gêneros e as sexualidades sofrem influências das pedagogias culturais e pedagogias das visualidades na construção das identidades infantis, não excluindo, nesse processo, o papel de reprodução de visões naturalizadas que as instituições escolares assumem, influenciando diretamente na formação dessas identidades, definindo e direcionando papéis fixos para os gêneros.

Diante do exposto, interessa-nos refletir sobre as crianças enquanto sujeitos socialmente localizados num contexto que é marcado pelas diferenças étnico-raciais, de gênero e de sexualidade, buscando compreender de que formas esses marcadores se articulam, produzindo formas diversas de exclusão, marginalização, mas também possibilidades de agenciamentos. O conceito de interseccionalidade foi cunhado por Kimberlé Crenshaw (2002), jurista estadunidense e professora da teoria crítica de raça no âmbito das leis antidiscriminação. Para ela:

> A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o

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

Para fazer uma justa reparação histórica, citamos a antropóloga brasileira LéliaGonzaleze suas contribuições para a discussão interseccional, uma vez que, já na década de 80, ela promovia debates sobre racismo e sexismo. Para a estudiosa, nossa sociedade não se estrutura apenas por meio das relações de classe, e sim pela articulação de classe, raça e gênero. A autora é considerada uma precursora do conceito de interseccionalidade, utilizando-se de referenciais da psicanálise para compreender a lógica de dominação em que os negros estão inseridos. De acordo com Oliveira (2018):

> Essas articulações entre o racismo e sexismo que até então eram esferas pensadas de maneira separada, fragmentada. Gonzalez defende que só é possível compreender o fenômeno de identificação do dominado com o dominador se entendermos o racismo enquanto sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira articulado ao sexismo que produz efeitos violentos sobre a mulher negra, em especial (OLIVEIRA, 2020, p.15).

Para Silva (2017), o conceito de interseccionalidade "é necessário para a construção de novas práticas pedagógicas, que relacionam as opressões de forma a compreender as relações sociais e históricas que inscrevem os sujeitos em categorias desviantes da expectativa social" (SILVA, 2017, p. 167). Pensando a interseccionalidade entre etnia, raça, gêneros e sexualidades na Educação Infantil, coadunamos com Frison (2008), pois compreendemos que o corpo, os gêneros e as sexualidades estão presentes, influenciando a maneira de ser, de viver e a maneira pela qual as crianças se manifestam no mundo.

Assim, as histórias lidas ou contadas para as crianças, a religião escolhida pela família e os valores morais de seu grupo podem, muitas vezes, reforçar, reprimir e normatizar determinados preconceitos, que vão incidir sobre a maneira de elas se expressarem. Todos esses elementos operam discursivamente, fixando condutas de gêneros e de sexualidades heteronormativas. Para Frison (2008):

> Nos filmes, as imagens falam dos papéis desempenhados pelos homens e mulheres. As imagens dos homens, normalmente, refletem autoridade, poder, domínio. As mulheres, quando desempenham papéis principais, não são consideradas mulheres comuns, mas rebeldes, diferentes, corajosas, diferenciando-se das demais. As crianças querem saber, discutir, trocar idéias e compreender o que viram nos filmes. Estão abertas a conversar, porque vivem a fase dos "por quê?" Estão descobrindo o mundo, descobrindo-se como homens ou mulheres, descobrindo-se masculinos ou femininos. Elas querem saber sobre as diferenças existentes entre si e os papéis quedesempenham. Desejam encontrar, na escola e na família, o lugar em que,

> contemplados pelo afetivo, envolvidos pelo acolhimento de seus sentimentos e emoções, tenham respostas para suas perguntas, onde assuntos referentes a gênero e sexualidade sejam adequadamente tratados (FRISON, 2008, p. 05).

Diante do exposto, pensar sobre as relações de gêneros, sexualidades e os poderes que são exercidos na socialização de meninos e meninas na Educação Infantil, faz-se necessário, uma vez que no dia a dia das instituições podemos perceber que ainda hoje há uma tendência de se justificar as diferenças com base em determinismos biológicos. De acordo com Finco e Viana (2009):

> As preferências não são meras características oriundas do corpo biológico, são construções sociais e históricas. Portanto, não é mais possível compreender as diferenças entre meninos e meninas com explicações fundadas na teoria do determinismo biológico e seu uso consequente da anatomia e da fisiologia como justificativas para as relações e as identidades de gênero na sociedade moderna (FINCO; VIANA, 2009, p. 269).

É importante, então, considerar que o direito a uma Educação Infantil de qualidade está perpassado pelas discussões das questões de raça, etnia, gêneros e sexualidades, uma vez que nas instituições não cuidamos apenas de um corpo genérico das crianças, mas também as educamos, imprimindo nelas nossas crenças acerca do que venha a ser menino e menina. Nota-se aí que este corpo criança, quase sempre, se encontra em situação de submissão em relação aos adultos. Moruzzi (2017) pontua que:

> O que está em evidência, portanto, é o corpo, e, entre tantos, o corpo da criança. Esse corpo é, primeiramente, objeto de divertimento, de "paparicação" (ARIÈS, 1981) e de distração do adulto. A partir do século XVI, ele se torna objeto de vergonha, de pudor, um corpo que precisa ser coberto, moralizado, educado, vigiado e controlado nos mínimos detalhes. Nasce, segundo Foucault (1987, p. 120), uma técnica de poder específica sobre o corpo: a disciplina. A disciplina, diz ele "é a anatomia política do detalhe" (MORUZZI,2017, p. 283).

São os (as) adultos (as), os (as) professores (as) e a família que lhes disciplinam os corpos, que esperam que as meninas tenham um determinado comportamento e os meninos outro, e quase sempre se empenham em reforçar estes estereótipos através do discurso quando valorizam a meiguice das meninas ou a agilidade dos meninos, e com isso nega-se a pluralidade das infâncias. Como nos alertou finco (2013):

> Se ser menina e ser menino fossem apenas construções biológicas, não seria necessário tanto empenho para defini-los rotineira e reiteradamente como tal. É perceptível que existem intensos esforços para que as crianças desenvolvam uma identidade de gênero feminina ou masculina — existe uma busca pelo desenvolvimento "normal" da masculinidade e da feminilidade. Há uma forte

> preocupação, na história dos estudos dos comportamentos masculinos e femininos durante a Infância, com a necessidade de uma clara identidade de gênero, por se acreditar na "maleabilidade das identidades das crianças" pequenas (FINCO, 2013, p. 173).

Refletir sobre as crianças que contrariam e questionam esses padrões de normalidade perseguidos pela/na Educação Infantil é um desafio posto aos educadores e às educadoras. No caminho para a desconstrução de algumas certezas, Finco (2013) nos convida a refletir sobre algumas questões: "Quais os sentimentos causados quando um menino pede uma boneca, usa batom ou veste um vestido de noiva? Como é vista aquela menina que não tem preferência pelo cor-de-rosa, possui os meninos como seus melhores amigos e vive jogando futebol?" (FINCO, 2013, p. 170). Essas questões trazem inquietações para o corpo docente da Educação Infantil, que já possui sua concepção de mundo generificada. Para a autora (2013):

> Meninas e meninos participam dos processos de mudanças que caracterizam a sociedade contemporânea. E as diferenças que as crianças nos mostram são elementos importantes para compreendermos os modos como as infâncias contemporâneas são construídas. Talvez o estranhamento a essas diferenças e esse olhar desconfiado apresentados pelas professoras sejam o primeiro passo em direção a um movimento de interpretação e de desnaturalização de algumas crenças sobre meninos e meninas, e possa fazer com que algumas certezas sejam desfamiliarizadas e desconstruídas (FINCO, 2013, p 178).

É comum observarmos que, no imaginário social de grande parte da população, ainda esteja presente a crença de que entre as crianças, na Educação Infantil, não existam conflitos por conta de seus pertencimentos étnico-raciais. No entanto, o preconceito e a discriminação estão presentes no dia a dia das instituições dessa etapa da educação. Outro aspecto importante refere-se à visão romantizada de que entre os (as) professores (as) não há escolhas com base no fenótipo das crianças. É possível fazer tais afirmações, tendo em vista que, de acordo com Bento (2012):

> Os estudos de mestrado e de doutorado que tratam das relações raciais na faixa de 0 a 6 anos apontam que há muitas situações de discriminação que envolvem crianças, professores, profissionais de educação e famílias. Isso é prova de que a concepção de que na Educação Infantil não há problemas raciais é uma falácia. Portanto, temos que fazer uma intervenção nessa etapa da educação básica, pois esta é uma fase fundamental para a construção da identidade de todas as crianças (BENTO, 2012, p. 19).

Considerando, portanto, a relevância da dimensão pedagógica no enfrentamento da desigualdade étnico-racial e do preconceito que atingem a população negra e indígena, bem como do machismo, misoginia e sexismo, torna-se fundamental que este trabalho seja realizado desde a primeira infância. Desse modo, as instituições de Educação Infantil,

preocupadas com a formação cidadã e identitária das crianças, têm um papel essencial em promover uma educação que reconheça e valorize as diferenças. Assim, torna-se importante que as crianças, desde a primeira infância, tenham em seus processos formativos o acesso aos conhecimentos que as auxiliem, ao seu modo, na compreensão crítica dos mecanismos de produção e reprodução das discriminações e desigualdades raciais, de gêneros e sexualidades.

Lançaremos, no próximo tópico, um olhar para o estado da arte dos temas raça, etnia, gêneros e sexualidades na Educação Infantil, pois nos interessa conhecer a produção do que já foi construído acerca do tema, que move nosso campo de interesse. Buscamos as informações no portal da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação (ANPED)[7] nos GT's: 07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos, uma vez que aborda a educação na faixa etária do público atendido na Educação Infantil; 21- Educação e Relações Étnico-Raciais e GT 23 – Gênero, Sexualidade e Educação, por tratarem das questões que buscamos interseccionalizar na Educação Infantil. Foram também analisadas 08 (oito) dissertações de mestrado dos Programas de Pós-graduação das Universidades do Estado da Bahia, que versam sobre essas temáticas.

## 2.1 RAÇA, ETNIA, GÊNEROS E SEXUALIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM AS PESQUISAS

É importante registrar que, apesar da importância das discussões em torno das questões étnico-raciais envolvendo as crianças nas instituições de Educação Infantil, pudemos constatar, analisando as produções dos GTs 07- da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação (ANPED), uma baixa incidência de produções de artigos focando as pesquisas sobre educação para as relações étnico-raciais nas infâncias. Nos GTs07, encontramos apenas um (01) trabalho: "O lugar da infância na religião de matriz africana", de Jaqueline de Fátima Ribeiro (2015), da Universidade Federal Fluminense. O trabalho fez parte de sua pesquisa de mestrado e teve como objetivo investigar, por meio da observação e da escuta sensível, o que as crianças que frequentam o Terreiro têm a dizer sobre o lugar que a infância ocupa nesse espaço/tempo.

[7]ANPED é uma das principais associações de pesquisa da Educação Brasileira, que, em 2020, completou 42 anos e tem atuado como órgão consultivo na construção de políticas públicas para a educação no país.

No GT 21, encontramos seis (06) trabalhos. O primeiro foi “Educação infantil e relações étnico-raciais: A lei no papel, a lei na escola”, de Aline de Assis Augusto (2015), da Universidade Federal de Juiz de Fora, cujo objetivo geral foi analisar as representações dos (as) educandos (as) acerca do tema da diversidade étnico-racial, buscando encontrar elementos que permitiam estabelecer um diálogo entre o texto da Lei 10.639/2003 e a realidade vivenciada nas escolas. Como aporte teórico para desenvolver a pesquisa com as crianças, a autora se utilizou da Sociologia da Infância e da Antropologia do Imaginário.

Já o trabalho intitulado “Entre o sentimento de infância e a invisibilidade das crianças negras: ambiguidades no século XIX”, de Ione da Silva Jovino (2008), da Universidade Federal de São Carlos, apresentou o resultado de uma pesquisa que foi formulada com base na necessidade de dar visibilidade à presença da criança negra no século XIX. De acordo com a autora, seu objetivo foi analisar referências iconográficas, por considerar seus potenciais como fontes históricas e documentais, classificando e estabelecendo ligações entre estas, as práticas e os saberes dos contextos em que foram produzidas, a exemplo de Ariès (1981) e Schwarcz (2001).

Em “Relações étnico-raciais e educação infantil: ouvindo crianças e adultos”, com autoria de Lucineide Nunes Soares e Santuza Amorim da Silva, da Universidade Estadual de Minas Gerais (2013), encontramos uma produção acadêmica que teve como objetivo investigar as relações étnico-raciais nas práticas educativas estabelecidas com as crianças entre zero e seis anos de idade, no contexto da Educação Infantil de uma escola pública do município de Teófilo Otoni- MG. Para tanto, as autoras buscaram descrever e analisar como a dinâmica e a organização de tais práticas, bem como as relações estabelecidas entre crianças, crianças e adultos, incidiam nas configurações identitárias das crianças negras; além de identificar o que crianças e adultos diziam sobre estas práticas e relações estabelecidas. Para uma aproximação com as crianças, as autoras dialogaram com Antropologia da Criança e a Sociologia da Infância, “que partem da ideia que nas pesquisas com crianças, faz-se necessário pensá-las a partir de suas culturas, como sujeitos da investigação e não simples objetos” (SOARES; SILVA, 2013, p. 01).

No texto “O que ‘dizem’ as crianças no contexto das políticas de ações afirmativas?”, de autoria de Simone Vanzuita (2015), da Universidade Federal de Santa Catarina, a discussão versa sobre as relações e interações entre as crianças em momentos de observação participativa. O texto se inscreve no contexto das pesquisas de mestrado, cujo objetivo foi analisar práticas pedagógicas em uma instituição de Educação Infantil, com atendimento de 0

a 5 anos, partindo das orientações previstas na implementação da Lei 10639/03, de acordo com os registros da autora.

Já a produção teórica intitulada "Relações Raciais entre crianças na cidade de São Paulo: as pesquisas do projeto UNESCO", de Ana Cristina Juvenal Cruz (2015), da Universidade Federal de São Carlos, apresenta dados de uma pesquisa, cujo objetivo foi cartografar as produções acerca das relações raciais entre crianças realizadas pelo programa da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), na cidade de São Paulo. A autora utilizou alguns documentos recolhidos do Fundo Florestan Fernandes e, por meio de uma metodologia genealógica, estabeleceu uma cartografia sociológica e histórica sobre as crianças e suas infâncias.

No que concerne ao diálogo com as questões de gêneros e sexualidades no GT 07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos, procurando pelas palavras-chave "gênero, sexualidade, diversidade sexual, feminismo e machismo", encontramos o trabalho "A prática pedagógica na escola: reprodução de estereótipos sexuais", de Fabiana Cristina de Souza (2000), da Universidade Estadual Paulista de Araraquara. Essa pesquisa teve como objetivo investigar em que medida os estereótipos de papéis sexuais estão afetando as crianças e como elas estão reagindo aos mesmos. A autora buscou ainda verificar os estereótipos dentro do contexto social, para entender em que sentido a prática pedagógica da professora pode contribuir para uma socialização diversificada de meninos e meninas. Destacamos, nesse estudo, a participação das famílias das crianças na pesquisa.

No GT 23 – Gênero, Sexualidade e Educação, procurando pelas palavras "criança, infância, educação infantil, menina, menino e creche", encontramos o trabalho "A invenção da infância generificada: a pedagogia da mídia impressa constituindo as identidades de gênero", de Cláudia Amaral dos Santos (2004), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, que é resultado de uma dissertação de mestrado que analisou os discursos que vêm constituindo as identidades de gêneros, desde a mais tenra idade. A autora selecionou as revistas: Pais & Filhos (Editora Bloch), Crescer em Família (Editora Globo) e Meu Nenê e Família (Editora Símbolo) como material empírico, por serem definidas como revistas nacionais do segmento editorial com a temática infância nos anos de 2000, 2001 e 2002.

Por fim, encontramos o trabalho "Construções de identidade de gênero na primeira infância: uma análise da produção científica e do RCNEI", de Francisca Jocineide da Costa e Silva (2015), da Universidade Federal da Paraíba. O texto é um recorte de dissertação de mestrado, que analisa a produção científica sobre gênero na Educação Infantil, no período de 2007 a 2013. O trabalho teve como objetivo articular a construção da identidade de gênero na

primeira infância, enfocada em dois Grupos de Trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa e Educação (ANPED), no GT 07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos e GT 23 Gênero, Sexualidade e Educação, ao segundo volume do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI).

Nesse sentido, percebe-se nas produções da ANPED uma ausência de pesquisas que intersecionem as categorias étnico-racial, de gêneros e sexualidades na Educação Infantil. De acordo com Maria de Fátima Paula e Virginia Shindhelm (2014), pode-se observar que nos últimos anos, após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente- (ECA), aprovado pela Lei 8.069 de 1990, tivemos uma preocupação com a educação para o desenvolvimento integral da criança, uma vez que esses documentos inserem-na no mundo dos direitos humanos.

De acordo com as autoras, após realizarem um estado da arte dos temas Gêneros e Sexualidades na Educação Infantil no ano de 2014, puderam concluir que "nestes vinte e quatro anos de propostas governamentais, nos programas e discursos que procuram contemplar a demanda e a qualidade dos serviços prestados na Educação Infantil, foram realizadas pesquisas na área da educação sobre os temas gênero e sexualidade infantil" (PAULA; SHINDHELM, 2014, p. 02). No entanto, as autoras não mencionam pesquisas que incluíam as interseccionalidades com as categorias étnico-racial, gêneros e sexualidades, conforme também observamos em Felipe (2019), quando a autora pontua que: "ao longo dos anos, inúmeras pesquisas têm sido feitas sobre as temáticas de gênero, sexualidade e infâncias, mostrando a importância de discutirmos essas questões" (FELIPE, 2019, p. 238). Assim, é necessário considerar, nas instituições de Educação Infantil e nas pesquisas, os marcadores de diferença que atravessam as crianças tais como raça, gêneros, sexualidades e classe social, uma vez que historicamente e socialmente as crianças são afetadas por eles.

Analisando a produção acadêmica sobre educação e relações étnico-raciais nas instituições escolares, no livro intitulado: "Educação e Relações Étnico-Raciais: o Estado da Arte", que teve como objetivo mapear e sintetizar a produção acadêmica nessa área, no período entre 2003 e 2014 no Brasil, Silva, Santos, Alacaraz e Veloso (2018) destacaram que em suas pesquisas:

> Há artigos que apontam o uso de estereótipos raciais, por meio de apelidos e ofensas, que depreciam e desqualificam os povos negros e indígenas, nas relações entre estudantes de diferentes níveis de escolarização, desde a Educação Infantil (SILVA, 2008; SILVA; TEIXEIRA, 2009; FERRARI, 2010; PICCOLO, 2010; SILVA; PALUDO, 2011; SILVA; MORAIS, 2012; CRUZ, 2014; LEMOS; CRUZ; SOUZA, 2014; SILVA, 2014) [...] Há artigos em que se insiste na necessidade de

> investimentos no sentido de combater tais comportamentos e manifestações, desde a educação infantil, em atividades que participem as famílias e as comunidades de que as crianças fazem parte. Indicam, eles, também preocupação com o preparo dos professores, direção, equipe pedagógica e funcionários das instituições que deve ser permanente, no sentido de garantir que as situações de conflito entre alunos e/ou alunos e professores sejam adequadamente abordadas, por profissionais qualificados, bem como em permanente processo de qualificação e aprimoramento para combater racismos e discriminações (SILVA; SANTOS; ALACARAZ; VELOSO, 2018, p. 120, 127-128)

Nesse sentido, Gomes (2003) pontua que a identidade negra como uma construção histórica, cultural e plural está relacionada à maneira pela qual o indivíduo interage com seu grupo étnico-racial e com os demais grupos. Sendo assim, uma instituição de Educação Infantil, onde as crianças constroem conhecimentos por meio das interações e brincadeiras, pode ser também um espaço onde se aprende a compartilhar crenças, valores, atitudes e preconceitos, sejam eles de raça, gênero, sexualidade, idade, sejam de classe social. Neste contexto, os currículos produzidos pelas instituições podem assumir para si um importante papel na construção das identidades, no momento em que até certo ponto as professoras/professores definem o que deva ou não ser ensinado.

Apresentaremos agora as dissertações que tratam sobre raça, etnia, gêneros e sexualidades na Educação Infantil, oriundas dos Programas de Pós-graduação das Universidades localizadas no Estado da Bahia. Foram encontradas um total de 08 (oito) trabalhos, destes, a maioria traz um diálogo com as teorias pós-críticas, tendo como mote de discussão a diversidade.

Observa-se certo protagonismo por parte das crianças nas pesquisas, já que foram ouvidas e observadas. Os trabalhos apontam as ausências de discussões sobre a temática nas práticas educativas dos profissionais de Educação Infantil e, para tanto, foram organizadas formações sobre os temas em questão. A metodologia de pesquisa em grande parte dos trabalhos é a etnografia. As intenções de pesquisas surgem de inquietações ligadas ao campo de atuação dos (as) pesquisadores (as), e a maioria delas (eles) são professores (as) e coordenadores (as) de creches e pré-escolas.

O trabalho intitulado "AKPALÔ: compondo linguagens africano-brasileiras para o currículo da educação infantil no município de Santo Amaro de Ipitanga", de Rosângela Accioly (2014), é do Programa de Pós-graduação Decolonização e Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Nele a autora trabalha com a ideia da diversidade, com o objetivo de apresentar reflexões teórico-epistemológicas no campo da Descolonização e Educação, tendo como referência as *arkhés* civilizatórias presentes em Santo Amaro de Ipitanga,

advindas dos patrimônios civilizatórios tupinambá, africano e europeu, buscando atender aos dispositivos das Leis 10.639.03 e 11.645.08. A partir dos legados culturais, a autora se dedicou a propor linguagens lúdico-estéticas e metodologias para a Educação Infantil, visando contemplar o que está preconizado nas Leis 10.639/03 e 11.645/08, e nas Diretrizes curriculares para essa modalidade. Propor um trabalho de organização curricular a partir deste texto político foi considerado pela autora como uma de suas inquietações, "um desafio a ser conquistado, por ser ainda um documento pouco conhecido e não efetivado nas práticas pedagógicas da educação infantil [...]" (CORREIA, 2014, p.28).

Na esteira da valorização do trabalho com foco nos repertórios culturais, encontramos a dissertação do Programa de Mestrado e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, com autoria de Silvandira Arcanjo Franco (2007), intitulado "Xirê – proposta para inclusão da criança negra na Educação Infantil: O saber nas festas do Terreiro do Cobre a cultura afro-brasileira para a formação da identidade e pertencimento das crianças negras nas instituições de Educação Infantil". O objetivo principal da pesquisa de Silvandira Franco (2007) foi analisar quais são as formas de aprender durante as festas religiosas que aconteciam no Terreiro do Cobre, já que a apatia que ela notava nas crianças no cotidiano das instituições de Educação Infantil não era percebida durante os preparos paras os festejos no Terreiro. Tais festas foram vistas neste trabalho com um significado educativo, uma proposta de educação para a diversidade e contribuição para a formação da identidade pessoal e social da criança no cotidiano escolar, pois para a autora, as crianças negras estão passando por um processo de desaculturação nas escolas formais:

> Com esse referencial de recalque, separação, negação de sua cultura, de sua família e de sua ancestralidade, descaracterizando seus valores, as crianças hoje são submetidas a um modelo hegemônico branco, presente nas ações e relações das Instituições de Educação Infantil, podendo-se afirmar que na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica (LDB – 9394-96), se inicia o processo de desaculturação da criança negra submetida a ideologia da dominação da escola formal (FRANCO, 2007, p.22).

Em relação ao público alvo da pesquisa, muito embora a autora mencione em seu título a Educação Infantil, ela define como criança a faixa etária de 1 a 12 anos. No entanto, a LDB 9.394/96 define a idade de 0 a 5 anos para as crianças dessa etapa educacional.

Nesta mesma perspectiva de abordagem teórica, temos o trabalho do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), intitulado "Etnicidades entre crianças da Escola Reunidas Barroso de Camamu/BA: das Brincadeiras ao samba de roda, com autoria de Flavia Querino

Silva(2007).O trabalho teve como objetivo investigar como as relações étnicas são enunciadas no contexto da cultura lúdica das crianças da Escola Reunidas Barroso, uma vez que de acordo com a autora, o município de Camamu apresenta, em sua constituição histórica e cultural, um berço de legados africano, indígena e europeu. Para tanto, ela buscou compreender como as crianças expressam suas identidades na escola, além de identificar e analisar elementos étnicos de diferentes legados presentes nas interações entre os pares.

O relatório de produção do material paradidático apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), com autoria de Rogério Santos Souza (2017), cujo título é "Descolonizando as narrativas históricas na Educação Infantil de Maragogipe-BA: contação de histórias como mecanismo de (re) significação da identidade étnico-racial", é mais um trabalho com foco na formação de professores (as) e tem como objetivo, segundo o autor, sensibilizar para a necessidade de discutir as questões relacionadas à identidade étnico-racial, por meio da contação de histórias. No entanto, para além desse propósito, percebe-se o intuito de estimular uma reflexão nas crianças no que tange à diversidade existente na turma, na escola e, consequentemente, na sociedade. Em sua experiência como professor na escola pesquisada, o autor relata que percebia a "escassez de discussões e a falta de interesse da equipe pedagógica em um trabalho pautado no espaço da sala de aula, entre outras questões, as questões relacionadas à diversidade étnico-racial (SOUZA, 2017, p. 15).

O trabalho de Ananda da Luz Ferreira (2019), intitulado "*Karingana waKaringana*:por entre histórias africanas e afro-brasileiras", do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), dialoga com o relatório de pesquisa apresentado acima, de autoria de Rogério Santos Souza (2017), uma vez que ambos são oriundos de mestrados profissionais e tiveram como foco a formação de professoras, a partir do uso de repertório de histórias com temáticas étnico-raciais como elementos de proposição de práticas pedagógicas para a diversidade na Educação Infantil. Os dados da pesquisa de Ferreira (2019) foram coletados numa instituição pública do município de Teixeira de Freitas – BA e revelaram as lacunas que as professoras possuíam em relação à literatura infantil, contação de histórias e relações étnico-raciais. A autora também considera a Educação Infantil como um espaço privilegiado e com potencial para contribuir para a formação identitária das crianças, na medida em que esse público esteja exposto a diferentes experiências de representatividade.

Outro trabalho que apresenta dados da Educação Infantil do município de Teixeira de Freitas, sede também da minha pesquisa, é o de Karina de Oliveira Santos Cordeiro (2007), intitulada "Estudos sobre a Educação Infantil pública no Município de Teixeira de Freitas – Bahia", do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (UNEB), que teve como objetivo registrar a implantação da Educação Infantil neste município, tendo como referência de análise os textos políticos que orientam a implantação, bem como a expansão da oferta de vagas nessa modalidade. A intenção da pesquisadora foi colaborar com o fornecimento de dados para direcionar futuros investimentos nesta modalidade de ensino. De acordo com Karina Cordeiro (2007), as informações foram levantadas a partir de análise dos documentos fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura e também foram utilizados questionários destinados às professoras, a fim de traçar o perfil das profissionais, bem como a concepção de universo infantil do grupo. Os resultados apontaram para a necessidade de implantação do plano de carreira para a categoria, concursos públicos para os profissionais, espaço para formação continuada, além da criação de uma formação em serviço que contemplasse temas relacionados ao desenvolvimento infantil. Outro aspecto considerado foi a construção das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil a partir do contexto local, pois a infraestrutura destinada para as instituições, segundo a autora, não estava compatível comas especificidades da Educação Infantil (CORDEIRO, 2007).

Das dissertações, apenas uma trata das questões de gênero na Educação Infantil, e é do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), intitulada "Gênero na Educação Infantil: investigando a prática pedagógica de professores do município de Vitória da Conquista – BA", com autoria de Vanessa Gomes de Aquino (2019). Nela a autora se propõe a compreender como os (as) professores (as) medeiam as relações de gênero nas práticas pedagógicas na pré-escola. A fim de levantar dados acerca da produção intelectual sobre a temática Gênero na Educação Infantil, foi realizada uma pesquisa nos portais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)[8] e ANPED pela temática "Gênero na Educação Infantil", sendo que o resultado da busca apontou uma baixa produção conforme pontuou a autora:

> No levantamento bibliográfico das produções disponíveis no portal da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), sobre a temática "Gênero na Educação Infantil", especificamente no GT 23: Gênero, Sexualidade e Educação, foram encontrados seis trabalhos encomendados. Já no GT 7: Educação

[8] CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior é uma fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil que atua na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu em todos os estados brasileiros.

> de crianças de 0 a 6 anos foi encontrado apenas um trabalho[...]. No portal da CAPES, nos últimos cinco anos, foram encontrados em seus periódicos 13 artigos discutindo questões relacionadas a Gênero na Educação Infantil, principalmente no período que antecede a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) até a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 29).

A autora utilizou-se de metodologia qualitativa e, por meio de revisão bibliográfica, análise documental, observação da escola e entrevista semiestruturada realizada com as professoras, seu estudo revelou que os (as) profissionais da educação desconsideram a influência de suas práticas nas relações de gêneros vivenciadas pelas crianças e que estas são expostas a modelos de identidades fixas de masculinidade e feminilidade. Traz ainda como desafio a ser superado a articulação entre gênero, Educação Infantil e a formação continuada de professores (as).

Vale ressaltar que, na Educação Infantil, as funções de cuidar e educar estão imbricadas e sob a responsabilidade dos (as) professores (as). Estudos comprovam a singularidade que representa a primeira infância na vida da criança, que já se mostra capaz de interagir com o meio social. As crianças se mostram sensíveis ao toque físico, ao olhar e ao aconchego desde muito pequenas. Igualmente, elas são capazes de perceber e reagir aos ambientes acolhedores, bem como aos ambientes hostis ao seu desenvolvimento. O racismo se torna visível em creches, na faixa etária entre 0 a 2 anos, quando os bebês negros são menos "paparicados" pelas professoras do que os bebês brancos. Ou seja, o racismo incide diretamente sobre o corpo, na maneira pela qual ele é construído, acariciado ou repugnado (OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2010, p. 222).

Nesse sentido, a aceitação, por parte da criança, de seu corpo, de seu cabelo e de sua imagem é condição imprescindível para um desenvolvimento saudável, tendo em vista que o reconhecimento do pertencimento racial é uma importante questão para a construção de sua identidade. Com efeito,

> Enquanto imagem social, o corpo é a representação exterior do que somos. É o que nos coloca em contato com o mundo externo, com o "outro", por isso ele carrega em si a ideia de relação. Sabendo que a identidade negra em nossa sociedade se constrói imersa no movimento de rejeição/aceitação do ser negro, é compreensível que os diferentes sentidos atribuídos pelo homem e pela mulher negra ao seu cabelo e ao seu corpo revelem uma maneira tensa e conflituosa de "lidar" com a corporeidade enquanto uma dimensão exterior e interior da negritude (GOMES, 2003, p.80).

Oportunizar situações de aprendizagem na Educação Infantil, nas quais as crianças negras recebam, por parte dos adultos e demais crianças de seu grupo, mensagens positivas acerca de suas potencialidades e características físicas, torna-se um caminho necessário na

construção de uma educação antirracista. Dessa maneira, aprenderão a se sentir bem com elas mesmas. De maneira semelhante, as crianças brancas também estarão aprendendo com essas experiências, já que estarão percebendo que seus atributos físicos e culturais não são os únicos valorizados.

Todavia, a necessidade de investimento na formação de professores (as) para a educação das relações étnico-raciais é validada por Cavalleiro (2015). Sua obra analisa a socialização das crianças negras no espaço da instituição pré-escolar e na família, no que tange ao reconhecimento da questão racial como parte da constituição da identidade dessas crianças.O resultado da pesquisa revelou que as crianças negras estão internalizando conteúdos que contribuem negativamente para a construção de sua identidade. Segundo a referida autora:

> A relação diária com as crianças de quatro a seis anos permitiu-me identificar que, nessa faixa de idade, crianças negras já apresentam uma identidade negativa em relação ao grupo étnico ao qual pertencem. Em contrapartida, crianças brancas revelam um sentimento de superioridade, assumindo em diversas atitudes preconceituosas e discriminatórias, xingando e ofendendo as crianças negras, atribuindo caráter negativo a cor da pele (CAVALLEIRO, 2015, p.10).

Dito isso, compreendemos que os estudos de Cavalleiro (2015) apontam para a importância da observação das crianças, a fim de conhecermos suas infâncias, sobretudo no que diz respeito aos aspectos raciais.

Trouxemos ao longo deste capítulo outros estudos que tratam também das questões raciais e de gênero, bem como outras/outros pesquisadoras(es) que apresentam a importância de trabalharmos com temáticas que envolvam os marcadores de diferença (raça, etnia, gêneros, sexualidades e classe) que atravessam as crianças na Educação Infantil. Contudo, ao longo desses meses, debruçando-nos sobre essas produções, observamos uma ausência de estudos com abordagens interseccionais nessa etapa da educação básica, o que torna essa pesquisa ainda mais relevante e indicativa para outros aprofundamentos em torno do tema.

# REFERÊNCIAS


ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela. Educação Infantil: um balanço a partir do campo das diferenças**. Proposições**, Campinas - SP, v. 28, Supl.1, p. 182-203, 2017.

AQUINO, Vanessa Gomes de. **Gênero na Educação Infantil:** investigando a prática pedagógica de professores do município de Vitória da Conquista – B**A**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Vitória da Conquista, 2019.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

AUGUSTO, Aline de Assis. Educação infantil e relações étnico- raciais: A lei no papel, a lei na escola. *In*: 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 04 a 08 de outubro de 2015.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2017.

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

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

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente** Câmera dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003.

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

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2015.

CORDEIRO, Karina de Oliveira Santos. **Estudos sobre a Educação Infantil pública no Município de Teixeira de Freitas – Bahia**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2007.

CORREIA, Rosângela Accioly Lins. **AKPALÔ:** compondo linguagens africano-brasileiras para o currículo da educação infantil no município de Santo Amaro de Ipitanga. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação Decolonização e Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2014.

COSTA e SILVA, Francisca Jocineide da. Construções de identidade de gênero na primeira infância: uma análise da produção científica e do RCNE. *In*: 37ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED – 2015. Disponível em: https://anped.org.br/biblioteca/item/construcoes-de-identidade-de-genero-na-primeira-infancia-uma-analise-da-producao. Acesso em: 01 jun.2020.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o Encontro de Especialista em Aspectos da discriminação racial relativas ao gênero. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 10 p. 171-188, jan. 2002.

CRUZ, Ana Cristina Juvenal. Relações Raciais entre crianças na cidade de São Paulo: as pesquisas do projeto UNESCO. *In*: 37ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2015. Disponível em: https://anped.org.br/biblioteca/item/relacoes-raciais-entre-criancas-na-cidade-de-sao-paulo-pesquisas-do-projeto-unesco. Acesso em: 01 jun. 2020.

FELIPE. Jane. Script de gênero, sexualidade e infâncias:temas para a formação docente. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana (Orgs). **Para pensar à docência na Educação Infantil**. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2019. p. 238-250.

FELIPE. Jane; GUIZZO, Bianca; BECK, Dinah (Orgs). **Infância, Gênero e Sexualidade nas tramas da Cultura e da Educação.** Canoas: Ed. ULBRA, 2013.

FERREIRA, Ananda da Luz.***Karingana wa Karingana*:** por entre histórias africanas e afro-brasileiras. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Teixeira de Freitas, 2019.

FINCO. Daniela. Encontro com as diferenças na educação infantil: meninos e meninas nas fronteiras de gênero. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, v. 31, n. 61, p. 169-184, nov. 2013.

FINCO. Daniela; VIANNA. Cláudia. Meninos e meninas na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, n. 33, p. 265-284, jul./ -dez. 2009.

FINCO, Daniela; SOUZA, Adalberto dos S., OLIVEIRA, Nara R. (Orgs). **Desafios para discussão sobre gênero e diversidade na escola.** Educação e Resistência escolar: gênero e diversidade na formação docente. Editora Alameda, 2017. p. 9-15.

FRANCO, Silvandira Arcanjo. "**Xirê – proposta para inclusão da criança negra na Educação Infantil:** O saber nas festas do Terreiro do Cobre a cultura afro-brasileira para a formação da identidade e pertencimento das crianças negras nas instituições de Educação Infantil". 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2007.

FRISON, Lourdes Maria. Corpo, Gênero e Sexualidade na Educação Infantil. **Reflexão e Ação**, v. 16, n.01, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade Étnico-Racial, Inclusão e Equidade na Educação Brasileira: desafios, políticas e práticas. RBPAE, v.27, n.1, p. 109-121, jan. /abr. 2011.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação**. Revista Brasileira de Educação**. n. 23, p. 75-85, maio/jun./jul./ago. 2003.

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

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Raça, cor, cor da pele e etnia. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n.20, p. 1-360, 2011.

JOVINO, Ione da Silva. "Entre o sentimento de infância e a invisibilidade das crianças negras: ambiguidades no século XIX". *In*: 31ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED - 2008. Disponível em: https://anped.org.br/biblioteca/item/entre-o-sentimento-da-infancia-e-invisibilidade-das-criancas-negras-ambiguidade-no. Acesso em: 10 jun. 2020.

MORUZZI. Andréa. A Infância como dispositivo: Uma abordagem Folcautiana para pensar a Educação. **Conjectura: Filosofia e Educação**. Caxias do Sul- RS, v. 22, n. 2, p. 279-299, maio/ago. 2017.

MUNANGA, Kabengele. Algumas ações afirmativas sobre "raça', ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **Revista USP**, São Paulo, n. 68, p. 46 -57, dez./fev. 2005-2006.

OLIVEIRA, Ana Caroline Amorim. Lelia Gonzalez e o pensamento interseccional: uma reflexão sobre o mito racial no Brasil. **Revista Interritórios**, Caruaru, v. 6, n. 10, p. 89-104, 2020.

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e "paparicação". **Educação em Revista** - UFMG, v. 16, n. 02, ago. 2010.

PAULA. Maria de Fátima; SHINDHELM, Virgínia. Os Temas Gênero e Sexualidade na Educação Infantil. **Momento – Revista de Educação** – UFF, nº 01, 2014.

RIBEIRO, Jaqueline de Fátima. O lugar da infância na religião de matriz africana. *In*: 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED – 2015. Disponível em:

https://anped.org.br/biblioteca/item/o-lugar-da-infancia-na-religiao-de-matriz-africana. Acesso em: 16 maio, 2020.

SANTOS, Cláudia Amaral dos. "A invenção da infância generificada: a pedagogia da mídia impressa constituindo as identidades de gênero". *In*: 27ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED – 2004. Disponível em: https://anped.org.br/biblioteca/item/invencao-da-infancia-generificada-pedagogia-da-midia-impressa-constituindo. Acesso em: 16 maio, 2020.

SCOTT. Joan. Gênero como uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, v. 20 n. 02, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SILVA, Flavia Querino. **"Etnicidades entre crianças da Escola Reunidas Barroso de Camamu/Ba: das Brincadeiras ao samba de roda".** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié- BA, 2007.

TOMAZ, Tadeu Da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SCHWARCZ, Lilian. O olho do rei: construções iconográficas e simbólicas em torno de um monarca tropical, o imperador D. Pedro I. *In*: Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas Ciências Sociais. FELDMAN-BIANCO, B.; LEITE, M. M. (Orgs.), 2001.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Educação e ações afirmativas:** entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SANTOS, Nilsa Maria Conceição dos; ALCARAZ, Rita de Cássia Moser; VELOSO; Roberta Regina Chaves. Educação das Relações Étnico-Raciais nas Instituições Escolares. *In.*: SILVA, Paulo Vinícius Baptista; RÉGIS, Kátia; MIRANDA; Shirley Aparecida de. (Org's). **Educação das Relações Étnico-raciais:** o estado da arte. Curitiba: NEAB-UFPR/ABPN, 2018, p. 105-146.

SILVA, V. Daniel. Diálogos sobre escola e diferença: uma perspectiva interseccional sobre o cotidiano escolar.**Rev. Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 154-169, mar./jun. 2017.

SOARES, Lucineide Nunes; SILVA, Santuza. **"**Relações étnico-raciais e educação infantil: ouvindo crianças e adultos". *In*: 36ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED – 2013. Disponível em: https://anped.org.br/biblioteca/item/relacoes-etnico-raciais-e-educacao-infantil-ouvindo-criancas-e-adultos. Acesso em: 05 maio 2020.

SOUZA, Fabiana Cristina de. "A prática pedagógica na escola: reprodução de estereótipos sexuais". *In*: 23ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED – 2000. Disponível em https://anped.org.br/biblioteca/item/pratica-pedagogica-na-escola-reproducao-de-estereotipos-sexuais. Acesso em: 05 mai.2020.

SOUZA, Rogério Santos. **"Descolonizando as narrativas históricas na Educação Infantil de Maragogipe-BA: contação de histórias como mecanismo de (re) significação da identidade étnico-racial"**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de

Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, 2017.

VANZUITA, Simone. “O que ‘dizem’ as crianças no contexto das políticas de ações afirmativas?”. *In*: 37ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED – 2015. Disponível em: https://anped.org.br/biblioteca/item/o-que-dizem-criancas-no-contexto-das-politicas-de-acoes-afirmativas. Acesso em: 05 maio 2020.

## 3. GOVERNABILIDADE E BIOPOLÍTICA NA CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

As políticas curriculares para Educação Infantil serão tratadas a partir da década de 60, tomando como marco histórico a Declaração Universal dos Direitos das Crianças, promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU)[9], em 1959. Essa demarcação temporal não se faz aleatoriamente, uma vez que ela inaugura a atuação das agências internacionais nas políticas educacionais de Educação Infantil (DREWINSKI, S/D). É possível, a partir da Declaração Universal dos Direitos das Crianças, identificar o caráter influenciador dessas agências na definição das funções e objetivos, bem como na finalidade da instituição de Educação Infantil no Brasil, determinando inclusive o público alvo a ser atendido pelas ações educativas propostas. Assim, para Drewinski(S/D):

> [...] é visível a intensificação da atuação dessas agências na área educacional, bem como a adoção de uma política de expansão a baixo custo das instituições de educação infantil, principalmente da pré-escola. A ênfase na participação da comunidade para garantir essa expansão em termos de quantidade, passou a fazer parte dos discursos e orientações dos órgãos e agências responsáveis pelo financiamento, manutenção e administração de instituições públicas destinadas a atender crianças de 0 a 6 anos (DREWINSKI, S/D, p. 1).

A respeito da influência dessas agências internacionais e a fim de dialogar sobre as políticas curriculares para a Educação Infantil, estaremos utilizando o conceito de ciclo de políticas de Stephen Ball (2001), uma vez que essa abordagem caracteriza-se como um referencial de análise que permite compreender o campo de políticas sociais e educacionais, proporcionando "[...] o abandono da ideia dos verticalismos e da determinação do Estado na definição das políticas"(OLIVEIRA; LOPES, 2011, p. 26), e oferecendo recursos epistêmicos e metodológicos que permitem compreender como as políticas são produzidas, o que elas pretendem e quais os seus efeitos em diferentes contextos.

De acordo com Mainardes (2006), "[...] a abordagem do ciclo de políticas [...]permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos"

[9] ONU – Organização das Nações Unidas, criada em outubro de 1945. É uma organização internacional cujo objetivo é buscar a paz e o desenvolvimento mundial por meio da cooperação entre os países.

(MAINARDES, 2006, p. 48). O ciclo de políticas é composto por cinco contextos: 1) - Contexto de influência; 2) - Contexto de produção; 3) – Contexto da prática; 4) Contexto dos resultados ou efeitos e o 5) – Contexto das estratégias políticas. Esses contextos se inter-relacionam; portanto, não se apresentam numa temporalidade ou sequência e em cada um deles se apresentam arenas, lugares de discussão, disputas e grupos de interesses que desejam influenciar as políticas, sendo que cada um desses contextos envolve embates. Nessa perspectiva:

> O primeiro contexto é o contexto de influência onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciara definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política (MAINARDES, 2006, p. 51).

É no contexto de produção onde os textos políticos são negociados e produzidos. Nesse segundo contexto, atuam os movimentos sociais, outras instituições e o governo. No entanto, por sua natureza cíclica, esse contexto se intercruza com o contexto de influência. De acordo com Mainardes (2006):

> O contexto de influência tem uma relação simbiótica, porém não evidente ou simples, com o segundo contexto, o contexto da produção de texto. Ao passo que o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios (MAINARDES, 2006, p. 52).

Mainardes (2006) destaca o terceiro contexto, o da prática, como local de atuação dos professores e outros profissionais de educação, espaço de interpretação e proposição de modificações das políticas educacionais. Por certo, para essa abordagem não há uma neutralidade por parte dos educadores em relação às implementações das políticas educacionais, uma vez que suas vivências, experiências e crenças vão implicar no processo de implementação das políticas e na possibilidade ou não de reinvenção desta. É nesse contexto que a política está exposta à interpretação e recriação, podendo produzir efeitos e consequências nas transformações das políticas endereçadas às escolas.

O quarto contexto do ciclo de políticas é o dos resultados ou efeitos e preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. O quinto e último trata-se do contexto da estratégia política, que se propõe investigar as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política em análise. Ainda em relação a estes dois últimos contextos, em uma entrevista publicada em 2009, Stephen Ball, citado por Marcondes e Mainardes (2009), sugeriu que eles podem ser explorados dentro dos contextos da prática e da influência:

> Não é útil separá-los e eles deveriam ser incluídos no contexto da prática e da influência, respectivamente. Em grande parte, os resultados são uma extensão da prática. Resultados de primeira ordem decorrem de tentativas de mudar as ações ou o comportamento de professores ou de profissionais que atuam na prática. Resultados de segunda ordem também acontecem, ou pelo menos alguns deles acontecem, dentro do contexto de prática, particularmente aqueles relacionados ao desempenho, a outras formas de aprendizado. Obviamente, outros resultados só podem ser observados a longo prazo e desaparecem dentro de outros contextos de realização. O contexto da ação política, na realidade, pertence ao contexto de influência, porque é parte do ciclo do processo através do qual as políticas são mudadas, ou podem ser mudadas ou, pelo menos, o pensamento sobre as políticas muda ou pode ser mudado. O pensar sobre as políticas e o discurso das políticas podem ser mudados pela ação política. Assim, eles podem ser subsumidos e integrados ao contexto de influência (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 306).

Nesse sentido, estaremos utilizando o ciclo de políticas, fazendo uma tentante de operar entre os contextos, deslocando uma perspectiva estadocêntrica na construção de políticas públicas. No tópico abaixo, apresentaremos como as convenções internacionais atuaram no contexto de influência das políticas para a Educação Infantil no Brasil.

## 3.1 QUANDO AS CONVENÇÕES VIAJAM: INFLUÊNCIAS E ARTICULAÇÕES INTERNACIONAIS NA CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

De acordo com Rosemberg e Mariano (2010), a maneira pela qual a infância penetra a esfera pública é muito importante para definir a posição que ela ocupa no campo das negociações das políticas públicas – inclusive dos marcos legais nacionais e internacionais. Para as autoras, a agenda de políticas públicas é também uma construção social e política, resultante, portanto, do jogo de tensões e acordos entre os diferentes atores sociais, nacionais e internacionais, bem como as agências multilaterais e fundações. Nessa perspectiva:

> Hierarquizamos problemas sociais conforme padrões éticos, políticos, orientações ideológicas, interesses pessoais ou corporativos. A despeito de nossas motivações, a construção da agenda de problemas sociais, no mundo contemporâneo, depende

> intensamente das mídias, que atuam tanto em seu próprio nome, quanto como caixa de ressonância de outros atores sociais (ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p. 697).

Para essas autoras, longo foi o caminho percorrido pelas instituições sociais, inclusive jurídicas e acadêmicas para que as crianças fossem reconhecidas pelos adultos como sujeitos de direitos. Destacam-se, dentre os marcos precursores desse processo, a Declaração Universal dos Direitos da Criança (ONU) de 1959 e a publicação do livro de Philippe Ariès, *A história social da criança e da família em 1961*. A obra do autor francês instaura uma nova perspectiva de compreensão da infância, em que a mesma passa a ser vista como uma construção histórica e social, dependente do contexto no qual está inserida, bem como do discurso intelectual que se tem sobre ela. Esses dois textos instalam um novo discurso e prática sobre a infância e a criança. Vejamos o que diz Rosemberg e Mariano (2010) a esse respeito:

> Ariès (1961), ao inaugurar a "visão da infância como uma construção social, dependente ao mesmo tempo do contexto social e do discurso intelectual" (Sirota, 2001, p.10), lança as bases para a mudança paradigmática proposta, nas décadas de 1980 e 1990, pelos Estudos Sociais sobre a Infância (na tradição anglosaxônica), ou Sociologia da Infância (na tradição francófona). Trata-se de alçar a infância à condição de objeto legítimo das Ciências Humanas e Sociais; entender a infância como uma construção social; romper com o modelo "desenvolvimentalista" da Psicologia (por exemplo, o piagetiano) "impelido para uma estrutura de racionalização adulta permanentemente definida" (Jenks, 2002, p.212) [...] (ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p. 694).

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, tivemos a fundação da ONU em 1945, e, em 1947, foi criado o UNICEF[10], órgão cuja principal missão é a defesa e a promoção dos direitos das crianças, que passaram a atuar como importantes agências no contexto de influência de políticas para as infâncias e as crianças. No ano seguinte à sua criação, tivemos a aprovação da Declaração Universal dos Direitos dos Homens (1948), que já traz em seu parágrafo 2º do Artigo 25 a especificidade de proteção à infância: "A maternidade e a infância têm direito a cuidados e assistências especiais. Todas as crianças, nascidas dentro ou fora do matrimônio, gozarão da mesma proteção social". Observamos que hoje, muito embora, outras legislações tenham se sobreposto a esta, ainda se opera com discursos preconceituosos e com a falta de assistência às mães e às crianças, principalmente às negras, indígenas e periféricas.

A Declaração Universal dos Direitos das Crianças foi adotada pela Assembleia geral da ONU em 20 de novembro de 1959 e se estrutura em 10 (dez) princípios que buscam

[10]UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância, criado em 1947. Quando foi criado, o UNICEF chamava-se Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância – em inglês, United NationsInternationalChildren'sEmergency Fund. Ao tornar-se parte permanente da ONU, foi denominado Fundo das Nações Unidas para a Infância.

atualizar e ampliar a proteção às crianças oferecida pela Declaração de Genebra, datada de 1924. Configurava-se como um importante documento legislativo no caminho do reconhecimento dos direitos da infância; no entanto, necessitava de dispositivos que garantissem sua efetivação. A convenção aborda as seguintes questões em relação ao direito à educação das crianças:

> Princípio VII - A criança tem direito a receber educação escolar, a qual será gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares. Dar-se-á à criança uma educação que favoreça sua cultura geral e lhe permita - em condições de igualdade de oportunidades - desenvolver suas aptidões e sua individualidade, seu senso de responsabilidade social e moral. Chegando a ser um membro útil à sociedade. O interesse superior da criança deverá ser o interesse diretor daqueles que têm a responsabilidade por sua educação e orientação; tal responsabilidade incumbe, em primeira instância, a seus pais. A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para educação**;** a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito (ONU, 1959)

Assinada em 20 de novembro de 1989, de caráter mandatório, a Convenção Internacional sobre os direitos das crianças foi ratificada por 196 países, inclusive pelo Brasil, configurando-se como um importante documento para compor o contexto de influências para a construção de políticas para a Educação Infantil no território brasileiro. O país passou a ser signatário da Convenção Internacional sobre os direitos da Criança de 1989 em 24 de novembro de 1990, um período em que nos encontrávamos numa séria crise política e econômica, que gerou implicações ainda mais graves na vida das crianças negras, indígenas e periféricas, que subsistiam abaixo da linha de pobreza. A Convenção de 1989 em seu artigo 18 diz que:

> 1. Os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação e, a fim de que ela possa exercer progressivamente e em igualdade de condições esse direito, deverão especialmente:
> a) tornar o ensino primário obrigatório e disponível gratuitamente para todos;
> b) estimular o desenvolvimento do ensino secundário em suas diferentes formas, inclusive o ensino geral e profissionalizante, tornando-o disponível e acessível a todas as crianças, e adotar medidas apropriadas tais como a implantação do ensino gratuito e a concessão de assistência financeira em caso de necessidade;
> [...] d) tornar a informação e a orientação educacionais e profissionais disponíveis e accessíveis a todas as crianças;
> e) adotar medidas para estimular a frequência regular às escolas e a redução do índice de evasão escolar.
> 2. Os Estados Partes adotarão todas as medidas necessárias para assegurar que a disciplina escolar seja ministrada de maneira compatível com a dignidade humana da criança e em conformidade com a presente convenção.
> 3. Os Estados Partes promoverão e estimularão a cooperação internacional em questões relativas à educação, especialmente visando a contribuir para a eliminação da ignorância e do analfabetismo no mundo e facilitar o acesso aos conhecimentos científicos e técnicos e aos métodos modernos de ensino. A esse respeito, será dada atenção especial às necessidades dos países em desenvolvimento (ONU, 1989).

De acordo com Rosemberg e Mariano (2010), já era previsto que a feitura de um tratado de caráter mundial sobre os direitos das crianças, como esta Convenção, promovesse uma arena de negociações bastante tensas e conflituosas, uma vez que ali se encontravam Estados com diferentes interesses políticos e acesso desigual ao poder e recursos de toda sorte. O projeto original da Convenção foi apresentado em 1978 pelo governo polonês à Comissão de Direitos Humanos da ONU. Foram, portanto, 11 anos até que se chegasse a um amplo consenso e coube ao UNICEF assumir uma posição de liderança nas fases de ratificação e implementação do texto da Convenção. Tivemos nesse período um intenso debate entre os autores liberacionistas e os protecionistas. Estes últimos se apoiando em razões filosóficas e políticas para se contraporem à ideia de que as crianças sejam sujeitos dos mesmos direitos já concedidos aos adultos.

Dentre algumas justificativas daqueles que desejavam imprimir um caráter essencial de proteção à convenção, elencamos aquelas que giram em torno da não capacidade das crianças de usufruírem dos direitos tal qual os adultos e do encorajamento de uma permissividade que poderia ser nociva às crianças, aos adultos e à sociedade. Ainda de acordo com Rosemberg e Mariano (2010), sobre a disputa entre os direitos temos:

> A maior particularidade da Convenção reside em que, ao lado dos direitos de liberdade, reconhece os direitos de proteção, ou denominados passivos, ou ainda, "direitos-créditos", conforme Renaut (2002). Se os direitos de liberdade e participação são reconhecidos à criança devido à sua identidade com o "homem", os direitos de proteção são devidos em razão da especificidade de ser criança. Assim, para vários analistas, aqui estaria posta uma de suas incongruências internas: a coexistência entre os direitos de proteção e os de liberdade (ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p. 711).

Abaixo temos o quadro síntese com os direitos das crianças estabelecidos na Convenção Internacional de 1989.

| **Direitos civis e políticos** | **Direitos econômicos, sociais e culturais** | **Direitos especiais (proteção)** |
|---|---|---|

- Registro, nome;
- Nacionalidade
- Conhecer os pais;
- Expressão e acesso à informação;
- Liberdade de pensamento, consciência e crença;
- Liberdade de associação;
- Proteção da privacidade.

- Vida,sobrevivência e desenvolvimento;
- Saúde;
- Previdência social;
- Educação fundamental (ensino primário obrigatório e gratuito);
- Nível de vida adequado ao desenvolvimento integral;
- Lazer, recreação e atividades culturais;
- Crianças de comunidades minoritárias: direito de viver conforme a própria cultura.

- Proteção contra abuso e negligência;
- Proteção especial e assistência para a criança refugiada;
- Educação e treinamento especiais para crianças portadoras de deficiência;
- Proteção contra utilização pelo tráfico de drogas, exploração sexual, venda, tráfico e sequestro;
- Proteção em situação de conflito armado e reabilitação de vítimas desses conflitos;
- Proteção contra trabalho prejudicial à saúde e ao desenvolvimento integral;
- Proteção contra uso de drogas;
- Garantias ao direito ao devido processo legal, no caso de cometimento

de ato infracional.

Fonte: Rosemberg e Mariano (2010) (grifo nosso).

No Brasil, os anos de 1950 a 1980 foram de intensas transformações sociais, políticas e econômicas, o que proporcionou ao país um novo perfil sociodemográfico. A inserção da mulher no mercado de trabalho, o aumento das desigualdades sociais e a crescente urbanização da sociedade foram alguns fatores que colaboraram para o aumento da demanda por instituições de educação infantil. Havia, portanto, no país, um clima de luta por direitos e liberdades. De acordo com Schwarcz e Starling (2015):

> O novo texto constitucional tinha a missão de encerrar a ditadura, o compromisso de assentar as bases para a afirmação da democracia no país, e uma dupla preocupação: criar instituições democráticas sólidas o bastante para suportar as crises políticas e estabelecer garantias para o reconhecimento e o exercício dos direitos e das liberdades dos brasileiros [...] (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 488).

O momento político brasileiro era de redemocratização do país: "é durante o regime militar, que tantos prejuízos trouxe para a sociedade e para a educação brasileira, que se inicia esta nova fase que terá seus marcos de consolidação nas definições da Constituição de 1988 e na tardia Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996" (KUHLMANN JR., 2000, p.6). Foi durante os governos militares que o Estado implantou uma forte política de expansão na oferta de vagas na Educação Infantil (pré-escola), adotando-se uma configuração de atendimento em massa para crianças pobres, negras e periféricas.

Para a efetivação dessa política, participaram organismos internacionais como o Banco Mundial,[11] UNESCO[12] e UNICEF, que passaram a desenvolver, nos países em desenvolvimento, programas de atendimento à infância pobre, influenciando dessa maneira

[11] BANCO MUNDIAL – é uma instituição internacional que efetua empréstimos a países em desenvolvimento.
[12] UNESCO - A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) foi criada em 16 de novembro de 1945, logo após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros – hoje são 193 países.

na construção de políticas para esta faixa etária. Por meio da elaboração de relatórios sobre a situação da infância, o UNICEF fornece indicadores para que o Estado e as organizações não governamentais possam formular tais políticas. A ênfase desses relatórios é mapear as crianças e seus corpos, a fim de exercer uma biopolítica sobre os corpos infantis. A biopolítica "refere-se à lógica do capital sobrepondo-se ao corpo e à vida. Trata-se do poder que se apropria da vida e a produz. Dessa forma, o corpo é uma realidade biopolítica e, para Foucault, a lógica do biopoder é que ele faz viver e deixa morrer" (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009, p. 03). Em relação à atuação do UNICEF no Brasil desde 1950, de acordo com Lemos, Fonseca e Dourado (2013), podemos inferir que:

> Desde a entrada desse órgão no Brasil, uma das prioridades foi fomentar articulações que viabilizassem a participação da comunidade na atenção às crianças eadolescentes, juntamente com as pastorais católicas, segmentos religiosos espíritas e evangélicos, associações de bairro, fundações e filantropos, de maneira a constituir uma assistência compensatória às famílias e crianças pobres.
> Para tanto, organiza um consórcio medicalizante, moralizante e tutelar, com caráter assistencial e caritativo, funcionando em conluio com o Estado liberal brasileiro.
> As receitas recheadas de procedimentos higienistas e prescritivos eram e sãoendereçadas às famílias empobrecidas, sobretudo às mulheres e aos seus filhos, mediadas pela comunidade organizada, por fundações religiosas e empresariais e por ONGs (LEMOS; FONSECA; DOURADO, 2013, p. 84).

Em diálogo com a citação acima, observamos que instituições religiosas e ONG's atuaram na interpretação e tradução das convenções internacionais para os direitos das crianças e infâncias, criando diferentes dispositivos de controle biopolíticos desse grupo geracional, que agora se revelava como sujeitos de direitos. Sobre a influência dos organismos internacionais na construção dessas políticas para a educação no período de 60 a 80, Rosemberg (1999) destaca a participação do Brasil na Conferência de Santiago do Chile (1965) e reunião da Comissão Executiva do UNICEF (1965). Neste evento o país foi representado pelo Departamento Nacional da Criança (DNCr) do Ministério da Saúde, criado em 1940. Uma de suas atividades era estabelecer as normas para o funcionamento das creches por meio da publicação de livros e artigos.

Na história das políticas para educação das crianças, vemos a participação da saúde e da assistência social atuando na prescrição de normas higienistas e assistencialistas até meados da década de 1970. Nesta Conferência foram negociadas orientações em relação ao Plano de Assistência ao Pré-escolar (propostas governamentais de pré-escola em massa). Conforme Rosemberg (1999):

> Para a América Latina, destaca-se a Conferência de Santiago do Chile realizada em 1965. A Conferência recomendava que os planos nacionais de desenvolvimento contemplassem as necessidades globais da infância e da juventude, inclusive da criança pré-escolar, que previssem mecanismos de integração interministerial e a utilização das energias de grupos e movimentos (a comunidade). Esses elementos aperfeiçoados constituíram as bases das novas propostas de educação pré-escolar de massa no Brasil (UNICEF, 1968, p.87-89). [...] O DNCr preparou para apresentar nessa reunião, um diagnóstico sobre o pré-escolar no Brasil e dela trouxe as idéias que guiaram a elaboração do Plano de Assistência ao Pré-Escolar (DNCr, 1967), apresentado no I Congresso Interamericano de Educação Pré-escolar, realizado no Rio de Janeiro em 1968. Nesse documento estão as orientações que guiaram as propostas governamentais de pré-escola de massa elaboradas no Brasil durante a década de 70 e parte da de 80 (ROSEMBERG, 1999, p. 16).

A presença do UNICEF no Brasil, enquanto agência de proteção e garantia de direitos das crianças, sempre marcou sua governamentalidade no cotidiano das famílias e das crianças brasileiras pobres, por meio de discursos e proposições arbitrárias e discriminatórias. Para Lemos (2009),

> O UNICEF sugere que o Brasil ainda não é tão governamentalizado e, por isso, os indicadores são levantados por essa agência para que o país formule políticas públicas que considerem as estatísticas, racionalizando seus gastos e distribuindo-os seguindo prioridades e demandas. A economia política entra em cena porque não basta distribuir recursos pelo território, mas gerir com eficácia o uso do recurso e capacitar os profissionais da rede de serviços de atendimento, que é considerada bem precária, quando não ausente, na zona rural e nas regiões norte e nordeste, por exemplo (LEMOS, 2009, p. 12).

A agência considera a pobreza, as modalidades de arranjos familiares, as condições de moradia e os aspectos educacionais como critérios para classificar as famílias como incompetentes ou negligentes, governando suas vidas e seus corpos. Contraditoriamente, apesar desse discurso, de acordo com Lemos, Fonseca e Dourado (2013), o UNICEF:

> [...] demanda que as mães e a liderança comunitária proponham a criação de escolas de educação infantil, como as creches mantidas pelas mesmas, as quais funcionam em espaços precários e improvisados. Os discursos do UNICEF apontam para uma tendência de desqualificação das famílias pobres, apresentadas como necessitadas de uma intervenção técnica para cuidarem de seus filhos, materializada em políticas chamadas de corretivas das equidades culturais, de gênero, de raça/etnia, deescolaridade e de faixa etária (LEMOS; FONSECA; DOURADO, 2013, p. 87).

Para além da ênfase compensatória, suprimento de carências, exclusão das diferenças e responsabilização das famílias, Rosemberg (2002) nos mostra que as propostas das agências multilaterais (UNESCO e UNICEF) para as políticas de Educação Infantil, no período de 1970-1990, baseiam-se em negociações e discursos que visam o empobrecimento dos investimentos nessa etapa da educação escolar:

> • a expansão da EI constitui uma via para combater a pobreza (especialmente desnutrição) no mundo subdesenvolvido e melhorar o desempenho do ensino fundamental, portanto, sua cobertura deve crescer;
> • os países pobres não dispõem de recursos públicos para expandir, simultaneamente, o ensino fundamental (prioridade número um) e a EI;
> • a forma de expandir a EI nos países subdesenvolvidos é por meio de modelos que minimizem investimentos públicos, dada a prioridade de universalização do ensino fundamental;
> • para reduzir os investimentos públicos, os programas devem se apoiar nos recursos da comunidade, criando programas denominados "não formais", "alternativos", "não institucionais", isto é, espaços, materiais, equipamentos e recursos humanos disponíveis na "comunidade", mesmo quando não tenham sido concebidos ou preparados para essa faixa etária e para seus objetivos (ROSEMBERG, 2002, p. 34).

Tivemos, no período compreendido entre os anos 70 a 80, uma efervescente discussão sobre a necessidade do deslocamento das crianças bem pequenas do âmbito privado de suas casas, para a esfera social, motivada por vários fatores de ordem econômica, política, social e ideológica. Esta proposta foi fortemente influenciada pelos movimentos sociais feministas. Em São Paulo, em 1979, esses movimentos ganharam expressão através do Movimento de Luta por Creches (DREWINSKI, S/D, p. 07). Dialogando com Drewinski (S/D), KuhlmannJr.(2000) pontua:

> As instituições de educação infantil tanto eram propostas como meio agregador da família para apaziguar os conflitos sociais, quanto eram vistas como meio deeducação para uma sociedade igualitária, como instrumento para a libertação da mulher do jugo das obrigações domésticas, como superação dos limites da estruturafamiliar. As ideias socialistas e feministas, nesse caso, redirecionavam a questão do atendimento à pobreza para se pensar a educação da criança em equipamentoscoletivos, como uma forma de se garantir às mães o direito ao trabalho. A luta pela pré-escola pública, democrática e popular se confundia com a luta pela transformação política e social mais ampla (KUHLMANN JR., 2000, p.11)

Outro documento que influenciou o Brasil na elaboração de políticas públicas para a Educação e, em consequência, para a educação das crianças, foi a Declaração Mundial da Conferência de Jomtien. Esse foi um texto político produzido a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990 na Tailândia. Em meio à globalização e políticas neoliberalistas, temos mais um movimento de produção de textos direcionando nossas políticas, convocado e patrocinado pelo Banco Mundial.

De acordo com Libâneo (2012), podemos encontrar sua influência em 20 anos de educação brasileira por meio de políticas e diretrizes, tais como: universalização do acesso escolar, financiamento e repasse de recursos financeiros, descentralização da gestão, Parâmetros Curriculares Nacionais, ensino à distância, sistema nacional de avaliação, políticas do livro didático, Lei de Diretrizes e Bases - Lei nº 9.394/96, entre outras.

Dialogando com Oliveira (2011), observamos que a ênfase na declaração com o compromisso dos países em oferecer "Educação básica de qualidade para todos" provocou uma possibilidade de dupla interpretação do texto, o que levou à compreensão desta oferta, como a universalização do acesso ao Ensino fundamental em detrimento do acesso à Educação Infantil. Por outro lado, inova quando reconhece, em seu Artigo 5, que "A aprendizagem começa com o nascimento. Isto implica cuidados básicos e educação infantil na infância, proporcionados seja, através de estratégias que envolvam as famílias e comunidades ou programas institucionais, como for mais apropriado". No próximo tópico, estaremos abordando os contextos de produção dos textos políticos para a educação Infantil no Brasil.

## 3.2 OS CONTEXTOS DE PRODUÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

O Brasil, influenciado pelos movimentos sociais, convenções da ONU, legislações e acordos internacionais, reconheceu o direito à educação aos seus cidadãos com a promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988, inaugurando um período de construção de políticas de garantia de direitos à educação das crianças de 0 a 6 anos, definindo, portanto, "uma nova doutrina em relação à criança, a doutrina da criança como sujeito de direitos" (CRAIDY, 2001, p.23). A educação das crianças era um direito das famílias, opção dos pais e acontecia em espaços coletivos, mas com a Constituição Federal de 1988, configurou-se como direito da criança e dever do Estado. A Convenção Internacional sobre os direitos da Criança de 1989 inspirou a elaboração do Artigo 227 da Constituição de 1988, bem como o Estatuto da Criança e do Adolescente. No artigo citado, temos atribuídos os deveres da família, da sociedade e do Estado para com a criança:

> É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Redação dada pela Emenda constitucional nº 65, de 2010) (BRASIL, 1988).

O novo texto Constitucional de 1988 atribuiu à creche e à pré-escola um caráter educativo e de responsabilidade do Estado, tentando romper com o enfoque assistencialista que permeava tais instituições. Contudo, é importante registrar que a expressão educação infantil só passou a ser utilizada após a promulgação da Lei de diretrizes e Bases da Educação

Nacional de 1996 – Lei. nº 9394/96. Durante o processo de institucionalização, outros nomes que dialogavam com a proposta assistencialista, desenvolvida com as crianças de 0 a 6 anos, identificaram as instituições como: jardim de infância, escola maternal, sala de asilo, escola de tricotar, creche, pré-primário, pré-escola, entre outros.

Existiam, portanto, dois modelos de educação para as crianças pequenas: um modelo assistencial para crianças pobres e um modelo preparatório para as crianças burguesas. Um espaço onde se "guardavam" as crianças enquanto suas mães, mulheres recém-ingressadas no mercado de trabalho, pudessem deixar seus filhos, e outro espaço chamado de pré-escolar, que tinha a função de preparar as crianças para o ensino fundamental. Essa lei federal elevou a criança ao lugar de sujeito de direitos, enquanto as leis anteriores a tratavam como um objeto a ser tutelado. Levou oito anos para que ela fosse votada pelo Congresso Nacional e exigiu muitas negociações entre diversos setores da sociedade civil e do governo. De acordo com Abramowicz (2003):

> [...] A crescente urbanização, a inserção cada vez maior do trabalho feminino, a luta dos movimentos sociais, a antecipação crescente da escolarização de crianças, o fim das repetências (progressão continuada), a necessidade de antecipar a escolarização para colocar as crianças em melhores condições no ensino fundamental, as lutas pelo direito das crianças à educação (consubstanciada no Estatuto da criança e do adolescente – ECA- de 1990), são algumas das razões que contribuíram para essa expansão e que acabaram resultando ou sendo afirmadas, de maneira inédita no Brasil, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, que ratifica a educação infantil como dever do Estado[...](ABRAMOWICZ, 2003, p.14).

A década de 1990 foi marcada pela construção de importantes textos políticos direcionados às infâncias e às crianças; dentre eles, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8069/90, que revogou o Código de Menores - Lei nº 6697 de 1979 e a Fundação Nacional do Bem - Estar do Menor (FUNABEM)[13]- Lei nº 4513 de 1964, ambos criados no período da Ditadura Militar e utilizados como instrumentos de repressão contra crianças e adolescentes, filhos e filhas de trabalhadores (as) pobres, negros e periféricos. Nessa perspectiva, Arantes (2011) nos traz o retrato desse sistema que sentenciava as crianças e adolescentes pobres:

> Tal a força e abrangência deste sistema dito de proteção à infância que praticamente cobria todo o universo de crianças pobres, pois que à "situação do menor" (categoria do Código de Menores de 1979) correspondia uma suposta família "desestruturada"

[13] FUNABEM - Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor: foi criada em 1° de dezembro de 1964, órgão normativo que tem a finalidade de criar e implementar a "política nacional de bem-estar do menor", através da elaboração de "diretrizes políticas e técnicas".

> – por oposição ao modelo burguês de família, tomando como norma – à qual a criança sempre escapava: seja porque não tinha família (“órfã” ou “abandonada”); porque a família não podia assumir funções de proteção (“carente”); porque não podia controlar os excessos da criança (“conduta antissocial”); porque as ações e envolvimentos da criança ao do adolescente colocavam em risco sua segurança, da família ou de terceiros (“infrator”), seja porque a criança era dita portadora de algum desvio ou doença com a qual a família não podia ou sabia lidar (“deficiente” ou “doente mental”, com “desvios de conduta”); seja ainda porque, necessitando contribuir para a renda familiar fazia da rua local de moradia e trabalho (meninos e meninas “de rua”); ou ainda porque, sem um oficio e expulso/evadido da escola ou fugitivo do lar, caminhava ocioso pelas ruas, à cata de um qualquer expediente (“perambulante”) (ARANTES, 2011, p. 194-195).

Vários atores sociais se mobilizaram para a elaboração da política de proteção e garantia de direitos que estão expressos no ECA, fazendo parte do contexto de influência do ciclo de construção dessa política. Destacamos entre eles: o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR)[14] , a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB)[15] e a Ordem Nacional dos Advogado do Brasil (OAB)[16].O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) determina a criação de instrumentos que poderão influenciar no atendimento aos direitos da criança, entre os quais o direito à educação na faixa etária do zero aos cinco anos; entre estes instrumentos estão os Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente. Este texto político reafirma a Declaração dos Direitos da Criança, da ONU, e o determinado na Constituição Federal de 1988, quando dispõe em seus artigos:

> Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.
> Art. 53- A criança e ao adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.
> Art. 54- É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:
> **IV** – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 13.306, de 2016)
> Art. 208 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
> I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 2009).

Os movimentos e fóruns de Educação Infantil tiveram papéis importantes na construção de políticas curriculares para a Educação Infantil. O primeiro encontro de

[14]MNMMR - Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua: entidade civil independente criado em 1985.
[15]CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil: foi fundada em 14 de outubro de 1952, no Riode Janeiro, como objetivo de coordenar e subsidiar as atividades de orientação religiosa, de beneficência, de filantropia e assistência social em todo o território nacional.
[16] OAB - Ordem Nacional dos Advogado do Brasil.

articulação entre os integrantes dos Fóruns de Educação Infantil, que resultou na criação do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB)[17], aconteceu durante a 22ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED), em setembro de 1999, na cidade de Caxambu / MG. O Fórum Mineiro de Educação Infantil, Fórum de Educação Infantil do Rio de Janeiro e o Fórum Paulista de Educação Infantil tiveram papel fundamental na criação do MIEIB. Os participantes do MIEIB compartilham o princípio de não institucionalização do Movimento, não compactuando com qualquer conotação político-partidária e reconhecendo o direito à livre expressão das ideias de seus participantes. Abaixo listamos as características básicas do funcionamento do MIEIB:

> - Ser um espaço público e plural de defesa do direito à Educação Infantil;
> - Ser um movimento e não uma organização ou instituição;
> - Reconhecer e qualificar, por meio do debate democrático, as diferentes posições;
> - Atuar por meio de parcerias e apoios financeiros múltiplos;
> -Realizar encontros nacionais anuais.

São propósitos do MIEIB: garantir uma agenda de trabalho que vise à mobilização e articulação nacional na área da educação infantil junto aos órgãos representativos do Estado; defender e divulgar para a sociedade brasileira a concepção de educação infantil como direito à educação de todas as crianças e dever do Estado, e ainda afirmar uma prática vinculada e comprometida com os direitos fundamentais das crianças e com a consciência coletiva sobre a importância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento do ser humano. Abaixo estão as estratégias utilizadas para alcançar tais propósitos:

> - Atuação consistente e multiplicadora por meio da organização, sistematização e divulgação de informações e conhecimentos pertinentes à área, do afinamento de concepções e do aprimoramento da formação científica e política dos participantes.
> - Proposição e acompanhamento de formulação de diretrizes, políticas e açõesEducação Infantil em âmbito nacional, estadual e municipal.
> - Integração à pauta e ou estrutura de outras redes e movimentos. São exemplos da atuação do MIEIB, a participação em reuniões de entidades como a UNDIME[18], UNCME[19], ANPED[20], FONEC[21], CADARA[22], assim como a participação em audiências públicas do Congresso Nacional – Câmara e Senado, em grupos de trabalho ministeriais ou interministeriais, a representação e atuação sistemática junto

[17] MIEIB -Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil: nasceu em 1999 como movimento nacional em defesa da Educação Infantil.

[18] UNDIME - A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação: é uma associação civil sem fins lucrativos, fundada em 1986 e com sede em Brasília/ DF.

[19]UNCME - União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação: criada em 1992, tem a finalidade de incentivar e orientar a criação e o funcionamento destes colegiados.

[20]ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação: criada em 16 de março de 1978.

[21]FONEC - O Fórum Nacional de Educação do Campo.

[22] CADARA - Comissão Técnica Nacional de Diversidade para AssuntosRelacionados à Educação dos Afro-Brasileiros: criada em 2005 e extinta em 2019 no Governo Bolsonaro.

> à Campanha Nacional pelo Direito à Educação e à Rede Nacional Primeira Infância(Fonte: https://www.mieib.org.br/a-construcao-historica)

De acordo com informações disponibilizadas no site, vimos que, para a organização do movimento, o MIEIB conta com a parceria de financiadores como Fundação Orsa, o Instituto Girassol, o Centro de Cultura Luiz Freire, Terre desHommes e Instituto C&A. Dentre as conquistas do MIEIB, é importante citar sua contribuição para:

> [...] o reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica, a inclusão da educação infantil no financiamento da educação básica, a organização das diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (DCNEIs), a organização dos parâmetros nacionais de qualidade para as instituições de educação infantil, a elaboração do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), a elaboração da Política Nacional de Educação Infantil do Campo, entre outras. O MIEIB também tem contribuído diretamente com a organização dos planos municipais e estaduais de educação, levando a pauta da educação infantil (Fonte: https://www.mieib.org.br/a-construcao-historica).

Desde 1994, tivemos a participação de fóruns que se mobilizaram em prol da construção de uma política nacional para a educação infantil, motivados pelas indefinições sobre como o Estado garantiria o direito à educação de crianças de 0 a 6 anos (posto na Constituição). A Lei nº 9394/96ainda se encontrava em tramitação e a Constituição Federal de 1988 acabava de ser promulgada. Assim, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) nasceu em 1999 como elemento de articulação entre os demais fóruns espalhados pelo território brasileiro, desafiados pela implantação da política nacional de educação infantil.

Encontramos no título III, Do Direito à Educação e do Dever de Educar, Artigo 4º da Lei. nº 9394/96, a seguinte afirmação: "O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de "[...]educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade[...]" (BRASIL, 2013, Art.4). Tanto as creches para as crianças de zero a três anos como as pré-escolas, para a criança de quatro a cinco anos, são consideradas como instituições de Educação Infantil. A diferença entre elas dada no texto legal é apenas pelo critério de faixa etária.

No título IV, que trata da organização da Educação Nacional, Artigo 11,considera-se que: "Os Municípios ficam responsáveis por: [...] oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental [...] (BRASIL, 1996, Art.11). É importante sinalizar que a Declaração de Jomtien já trazia essa prioridade expressa em seu texto, o que ilustra como declarações e convenções influenciaram a construção de textos para

as infâncias e crianças no Brasil. Voltando à LDB nº 9394/96, na sessão II, Da Educação Infantil, encontramos as determinações que a legislação estabelece em relação à finalidade da educação infantil; ao processo avaliativo das crianças, a carga horária anual de trabalho, carga horária de atendimento às crianças, frequência e documentação sobre o desenvolvimento e aprendizagem:

> Art.29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.
> Art. 30. A educação infantil será oferecida em:
> I-Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até 3anos de idade.
> II-Pré-escolas, para as crianças de quatro a cinco anosde idade. (Redação dada pela Lei nº 12.796 de 2013).
> Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á, mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo sendo para o acesso aoensino fundamental.
> I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796 de 2013).
> II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; (Incluído pela Lei nº 12.796 de 2013).
> III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; (Incluído pela Lei nº 12.796 de 2013).
> IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas: (Incluído pela Lei nº 12.796 de 2013).
> V- expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (Incluído pela Lei nº 12.796 de 2013)(BRASIL, 2006).

De acordo com Oliveira (2011), as primeiras Leis de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 4.024 de 1961 e Lei nº5692 de 1971, que antecederam o período de elaboração da Constituição de 1988, mostravam-se frágeis e insuficientes em relação à garantia dos direitos à educação das crianças. Não se verificavam, nessas legislações, planos ou projetos que atendessem às demandas educacionais específicas das crianças de 0 a 6 anos. Também, não estavam contempladas as normas sobre o financiamento dessa etapa da educação, nem como se daria a formação dos professores para atuarem com as crianças. Nesse sentido, encontramos na lei nº 4.024 de 1961, primeira lei de diretrizes e bases, por exemplo:

> [...] a educação de crianças, ou como era chamada, a educação pré-primária, seria aquela dedicada a crianças de até sete anos e ministrada em jardins de infância e escolas maternais. As instituições pré-primárias, segundo a lei, poderiam também ser organizadas e mantidas por iniciativa particular, em cooperação com o poder público por empresas que possuíssem, dentre os seus empregados, mães de crianças de até sete anos de idade (OLIVEIRA, 2011. p. 97).

A Lei nº5.692 de 1971 traz em seu Capítulo II, Do Ensino de 1º Grau, em seu inciso 2º, que: "Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes" (BRASIL, 1971). Vemos que a produção textual desta lei é mais um discurso que remete à educação das crianças ao campo da assistência. Diz o Artigo 205 da Constituição Federal de 1988que "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988).

Em relação ao direito à educação das crianças, temos o Artigo 208, inciso IV, que estabelece a "garantia de atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade" (BRASIL, 1988). A educação das crianças também é contemplada entre os direitos sociais dos pais trabalhadores e isso fortaleceu a luta das mães trabalhadoras pelo direito de seus filhos terem creche. Para Oliveira (2011):

> A Carta Magna também trata da educação de crianças no capítulo dedicado aosdireitos sociais quando determina, no inciso XXV do artigo 7º, como direitos dostrabalhadores urbanos e rurais a assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até os cinco anos (alterado após a EC nº 53) em creches e pré-escolas. De forma geral pode-se inferir que a Constituição Federal de 1988, além de ter representado significativo avanço em relação às legislações anteriores no que se refere à normalização dos direitos das crianças à educação, corroborou também com a luta dos movimentos sociais pela garantia dos direitos das mães trabalhadoras (OLIVEIRA, 2011, p. 98).

Temos então, no Brasil, originariamente, o atendimento às crianças de 0 a 3 anos nas creches endereçado aos filhos e filhas de mulheres trabalhadoras e das crianças de 4 a 6 anos e ligado a um projeto de nação moderna, com criação dos jardins de infância e educação preparatória (pré-escolar). Acerca do consenso entre o direito de acolhimento das crianças nas creches e pré-escolas e o direito das mães e pais trabalhadores a terem vagas para seus filhos expressos na Constituição de 1988, Rosemberg (2013) afirma que a mobilização política não se deu de forma satisfatória:

> No contexto brasileiro pós-Constituição de 1988, [...] – há dois pontos consensuais, apesar de estarem em tensão: o direito da criança de até 5 anos à educação via creches e pré-escolas; o direito de mães e pais trabalhadores(as) a que seus filhos(as) sejam acolhidos(as) em creches e pré-escolas. Infelizmente, no Brasil, não tivemos mobilização política suficiente para integrar as duas perspectivas. Daí algumas tensões que enfrentamos serem mais intensas do que aquelas enfrentadas por países nos quais essa integração política ocorreu. Por exemplo, alguns países europeus, particularmente os escandinavos, conseguiram integrar a política de educação

> infantil à política de igualdade de oportunidades entre mulheres e homens nos planos do trabalho e da vida familiar. Isto não significa afirmar que tal integração esteja completada, que seja imune a pressões políticas contrárias em tempo de crise econômica ou que signifique que direitos das crianças, dos(as) filhos(as) sejam sempre coincidentes com direitos dos pais/mães, dos adultos (EURYDICE/ EACEA, 2009) (ROSEMBERG, 2013, p. 53).

Observamos que, nos dias atuais, ainda ocorre o mesmo em relação à ausência de vagas nas creches públicas, o que faz com que muitos municípios estabeleçam processos de seleção apenas para aquelas crianças cujas mães estejam trabalhando. Tal prática fere um direito da criança e da mãe.

A produção de textos políticos para a Educação Infantil no Brasil é muito extensa: por isso, buscamos compreendê-la a partir de seus dispositivos legais e documentos técnicos.Nossa intenção é continuar trazendo, quando possível, a influência dos organismos multilaterais (UNESCO, UNICEF e BANCO MUNDIAL) na elaboração e implementação dessas políticas. Ressaltando que a produção de textos que versam pelo reconhecimento dos direitos das crianças a uma educação de qualidade em nosso país está diretamente ligada às mudanças ocorridas em outros países do mundo, atrelando educação com economia e mercado.

Encontramos, do ano de 1988, a produção e publicação, por parte do Ministério da Educação (MEC), do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Esse documento faz parte da série Parâmetros Curriculares Nacionais e "[...] constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade[...]" (MEC, 1988, p. 13), atendendo ao Art. 26 da LDB em relação à necessidade de uma base nacional comum para os currículos quando diz que:

> Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2006).

Sua publicação configura-se dentro do contexto de reformas neoliberais pelas quais o país vinha passando e, de acordo com Cerisara (2002), seu surgimento foi inesperado, prematuro e desarticulado em relação ao processo que vinha construindo uma Política Nacional para a Educação Infantil, que estava sob a coordenação da professora Angela Barreto, na Coordenação Geral da Educação Infantil (COED do MEC, de 1994 a 1998). Na ocasião do surgimento do RCNEI, ela foi desligada do cargo, acirrando ainda mais a

indignação entre os pesquisadores da área. A publicação aligeirada do documento implicaria em consequências paras as crianças brasileiras, uma vez que não atenderia às especificidades da modalidade em sua totalidade. Vejamos o que o Ministro Paulo Renato afirma na carta de abertura do volume 3 do RCNEI, a respeito da participação dos pesquisadores e professores:

> Este documento é fruto de um amplo debate nacional, no qual participaram professores e diversos profissionais que atuam diretamente com as crianças, contribuindo com conhecimentos diversos provenientes tanto da vasta e longa experiência prática de alguns, como da reflexão acadêmica, científica ou administrativa de outros. Ele representa um avanço na educação infantil ao buscar soluções educativas para a superação, de um lado, da tradição assistencialista das creches e, de outro, da marca da antecipação da escolaridade das pré-escolas, (RCNEI, Vol. 3, 1998, p. 7).

De acordo com as análises de Cerisara (2002), o tempo disponibilizado aos pareceristas para as análises do RCNEI foi aligeirado, a contragosto dos mesmos. Participaram deste momento 700 profissionais da Educação Infantil, administradores e pesquisadores. Sua versão preliminar foi encaminhada aos avaliadores em fevereiro de 1998 com o prazo de um mês para a conclusão dos trabalhos e sua versão final foi divulgada em outubro do mesmo ano, desconsiderando o pedido de tempo a mais dos pareceristas do documento. Tal movimento provocou uma reação entre os pesquisadores da área que faziam parte do GT Educação de Crianças de 0 a 6 anos da ANPED, que passaram a discutir o documento e as concepções que eram defendidas nele. Tais discussões resultaram em pareceres e em um livro/manifesto intitulado *Educação infantil pós-LBD*: rumos e desafios, como uma maneira de reafirmar a posição teórica e política do grupo sobre a controversa elaboração do RCNEI. Cerisara (2002) destacou que as restrições e reivindicações em torno da elaboração do RCNEI se devem:

> [...] fortemente ao que os educadores da área da educação infantil têm indicado sobre a necessidade de construção de um trabalho que contemple as especificidades e diversidades culturais das crianças sem que haja a proclamação de um modelo único e verdadeiro. Neste sentido, o que vem sendo realizado em creches e pré-escolas precisa ser revisto e reavaliado à luz da Pedagogia da Educação Infantil (Rocha, 1999), no sentido da construção de um trabalho com as crianças de 0 a 6 anos de idade, que apesar de ser formalmente estruturado pretende garantir a elas viver plenamente a sua infância sem imposição de práticas ritualísticas inflexíveis, tais como se cristalizam nas rotinas domésticas, escolares ou hospitalares. O que reivindicamos é o espaço para a vida, para a vivência das emoções e dos afetos – alegrias e tristezas –, para as relações entre coetâneos e não-coetâneos, para os conflitos, confrontos e encontros, para a ampliação do repertório vivencial e cultural das crianças a partir de um compromisso dos adultos que se responsabilizam por organizar o estar das crianças em instituições educativas que lhes permitam construir sentimentos de respeito, troca, compreensão, alegria, apoio, dignidade, amor, confiança, solidariedade, entre tantos outros. Que lhes garantam acreditar em si

> mesmos e no seu direito de viver de forma digna e prazerosa. É importante destacar que temos tido dificuldade em fazer valer esses princípios na organização do sistema educacional brasileiro diante das reformas educacionais do Governo FHC(CESISARA, 2002, p. 340).

Esse documento teve uma expressiva divulgação nos estados e municípios e ainda hoje é utilizado por muitos profissionais da Educação Infantil aqui em Teixeira de Freitas- BA. Sua versão final foi organizada pelo MEC em três volumes, a saber: Introdução; Formação pessoal e social e Conhecimento de Mundo. Cerisara (2002) destaca o cuidado estético que tiveram na elaboração do volume 1 (Introdução) do documento e destacou ainda os princípios contidos nele e que poderiam garantir o avanço em busca de uma especificidade da educação infantil.São eles: criança, educar, cuidar, brincar, relações creche-família, professor de educação infantil, educar crianças com necessidades especiais, a instituição e o projeto educativo. Para a autora:

> É possível perceber que a versão final do volume l do RCNEI pretendeu seguir as indicações feitas pelos pareceristas da versão preliminar do documento, de ter como referência a criança e não o ensino fundamental, com ênfase na criança e em seus processos de constituição como ser humano em diferentes contextos sociais, suas culturas, suas capacidades intelectuais, artísticas, criativas, expressivas em vez de articulações institucionais que propõem uma transposição, de cima para baixo, dos chamados conteúdos escolares que acabam por submeter a creche e a pré-escola a uma configuração tipicamente escolar (CERISARA, 2002. p.340- 341).

No entanto, nos volumes 2 e 3 do RCNEI, a especificidade da Educação Infantil se perdeu dando lugar a uma versão escolarizada do trabalho pedagógico. O volume 2 – Formação Social e Pessoal – contempla os processos de construção da identidade da criança, e o volume 3 –Conhecimento de Mundo – é composto por seis documentos que orientam o trabalho "para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática" (BRASIL, 1988, p.12). Ainda de acordo com Cerisara (2002):

> Esses volumes foram organizados em torno de uma estrutura comum, na qual são explicitadas as idéias e práticas correntes relacionadas ao eixo e à criança e aos seguintes componentes curriculares: objetivos, conteúdos, orientações didáticas, orientações gerais para o professor e bibliografia. Esta forma de organização e o conteúdo trabalhado evidenciam uma subordinação ao que é pensado para o ensino fundamental e acabam por revelar a concepção primeira deste RCNEI, em que as especificidades das crianças de 0 a 6 anos acabam se diluindo no documento ao ficarem submetidas à versão escolar de trabalho. Isso porque a "didatização" de identidade, autonomia, música, artes, linguagens, movimento, entre outros componentes, acaba por disciplinar e aprisionar o gesto, a fala, a emoção, o pensamento, a voz e o corpo das crianças (CERISARA, 2002, p. 337).

Estamos tratando aqui também dos bebês, das crianças que engatinham, crianças que usam fraldas; há, portanto, necessidade de especificidade no trabalho a ser pensado. Os pesquisadores já alertavam para a imprescindibilidade da reflexão, discussão, debates e produção de conhecimentos específicos que atendessem a especificidade da área no sentido de os produzirem sobre como educar crianças menores de seis anos em creches e pré-escolas, evitando assim as tais contradições. A autora nos traz alguns questionamentos importantes que fundamentaram os debates dos especialistas na ocasião e que até hoje são muito atuais e caminham em busca da especificidade da Educação Infantil: "Qual a finalidade educativa da educação infantil? Educar e cuidar, como e para quê? Como se caracterizam as instituições de educação infantil? Como devem ser vividas a infância das crianças em instituições educativas? As creches e pré-escolas são um tipo de instituição escolar ou não?" (CERISARA, 2002, p. 338).

Para Cerisara (2002), este documento aligeirado acabou por subordinar o trabalho com as crianças pequenas (0 a 6 anos) ao trabalho desenvolvido com as crianças do ensino fundamental, o que já era temido pelas pesquisadoras/pesquisadores da área. Muito embora o RCNEI tenha entrado no cenário nacional como um conjunto de referências e não possuísse um caráter obrigatório ou mandatório, o MEC vinculou sua adesão à formação dos professores pelos Parâmetros em Ação. Sendo assim, só participaria da formação o município que optasse por implantar o RCNEI em suas instituições. Contraditoriamente, o que não era mandatório passou a assumir uma conotação de obrigatoriedade para aqueles municípios que quisessem ser contemplados com a formação para seus professores e professoras.

Enquanto o MEC elaborava o RCNEI, o Conselho Nacional de Educação definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, por meio da Resolução CEB nº 1, de 7de abril de 1999. Estas sim, com caráter mandatório, foram instituídas no país definindo os fundamentos norteadores que deveriam ser respeitados pelas propostas pedagógicas das instituições de educação infantil. Vejamos o que diz as Diretrizes no seu Artigo 3º:

> Art. 3º - São as seguintes as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:
> I – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, devem respeitar os seguintes Fundamentos Norteadores:
> a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum; b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
> c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.
> II – As Instituições de Educação Infantil ao definir suas Propostas Pedagógicas deverão explicitar o reconhecimento da importância da identidade pessoal de alunos,

> suas famílias, professores e outros profissionais, e a identidade de cada Unidade Educacional, nos vários contextos em que se situem.
> III – As Instituições de Educação Infantil devem promover em suas Propostas Pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível.
> IV – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, ao reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprios, com os demais e o próprio ambiente de maneira articulada e gradual, devem buscar a partir de atividades intencionais, em momentos de ações, ora estruturadas, ora espontâneas e livres, a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, contribuindo assim com o provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores.
> V – As Propostas Pedagógicas para a Educação Infantil devem organizar suas estratégias de avaliação, através do acompanhamento e dos registros de etapas alcançadas nos cuidados e na educação para crianças de 0 a 6 anos, "sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental".
> VI – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem ser criadas, coordenadas, supervisionadas e avaliadas por educadores, com, pelo menos, o diploma de Curso de Formação de Professores, mesmo que da equipe de Profissionais participem outros das áreas de Ciências Humanas, Sociais e Exatas, assim como familiares das crianças. Da direção das instituições de Educação Infantil deve participar, necessariamente, um educador com, no mínimo, o Curso de Formação de Professores. VII - O ambiente de gestão democrática por parte dos educadores, a partir de liderança responsável e de qualidade, deve garantir direitos básicos de crianças e suas famílias à educação e cuidados, num contexto de atenção multidisciplinar com profissionais necessários para o atendimento.
> VIII – As Propostas Pedagógicas e os regimentos das Instituições de Educação Infantil devem, em clima de cooperação, proporcionar condições de funcionamento das estratégias educacionais, do uso do espaço físico, do horário e do calendário escolar, que possibilitem a adoção, execução, avaliação e o aperfeiçoamento das diretrizes (BRASIL, 1999).

Observamos, dessa forma, que dois documentos oficiais, RCNEI e Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, foram elaborados concomitantemente e por questões políticas e econômicas. O RCNEI assumiu status de obrigatoriedade, enquanto as Diretrizes que são mandatórias, não tiveram a merecida importância entre os educadores. Já o Plano Nacional de Educação (PNE) foi sancionado pela Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001, após longos debates entre a sociedade civil e o Congresso Nacional. Estabelece objetivos, diretrizes e metas para todos os níveis de educação no país entre os períodos de 2001 a 2011, sendo, portanto, de importância singular para a efetivação das políticas de Educação Infantil. De acordo com Oliveira (2011), o Plano reafirmava os cuidados com as crianças já firmados em documentos anteriores, levando em conta as especificidades de cada faixa etária, trazendo o histórico de atendimento compensatório de cunho assistencialista promovido pela Assistência social, por meio da Legião Brasileira de Assistência (LBA), apontando o levantamento do número de crianças atendidas e metas para o atendimento, bem como os problemas e desafios em relação à formação docente e adequação dos ambientes, uma vez que "a maioria dos ambientes não conta com profissionais qualificados, não desenvolve programa educacional,

não dispõe de mobiliário, brinquedos e outros materiais pedagógicos adequados[...]" (BRASIL, 2001, p. 08).Constatamos no texto do Plano Nacional de Educação (PNE) a influência dos organismos multilaterais, quando este faz referência à Declaração de Jomtien, que resultou de um evento promovido pela UNESCO e UNICEF:

> Essa educação se dá na família, na comunidade e nas instituições. As instituições de educação infantil vêm se tornando cada vez mais necessárias, como complementares à ação da família, o que já foi afirmado pelo mais importante documento internacional de educação deste século, a Declaração Mundial de Educação para todos (Jomtien, Tailândia, 1990) (BRASIL, 2001, p. 10).

Observamos no documento o item 1.2 - Diretrizes, sendo expressa alógica neoliberal da sociedade capitalista. Quando se investe na educação com a finalidade de promover crescimento econômico e acúmulo de capital vinculando as políticas públicas educacionais às mudanças sociais, políticas e econômicas, considera-se lucrativo o investimento na primeira etapa de vida das crianças. Com base no documento, temos:

> [...]avaliações longitudinais, embora ainda em pequeno número, indicam os efeitos positivos da ação educacional nos primeiros anos de vida, em instituições específicas ou em programas de atenção educativa, quer sobre a vida acadêmica posterior, quer sobre outros aspectos da vida social. **Há bastante segurança em afirmar que o investimento em educação infantil obtém uma taxa de retorno econômico superior a qualquer outro** (BRASIL, 2001, p. 10, grifo nosso).

Quanto à expansão da oferta de vagas nas instituições de Educação Infantil, o Plano previa "ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos" (BRASIL, 2001, p. 12). A ampliação do ensino fundamental para nove anos, a partir de 6 anos de idade, já estava expressa nos Objetivos e Metas do Plano. O texto traz o mesmo discurso centrado na responsabilização das famílias, com ênfase para o arranjo familiar e para o aspecto social e econômico, como impeditivos para que os pais possam educar seus filhos:

> [...] o argumento social é o que mais tem pesado na expressão da demanda e no seu atendimento por parte do Poder Público. **Ele deriva das condições limitantes das famílias trabalhadoras, monoparentais, nucleares, das de renda familiar insuficiente para prover os meios adequados para o cuidado e educação de seus filhos pequenos e da impossibilidade de a maioria dos pais adquirirem os conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento da criança que a pedagogia oferece.** Considerando que esses fatores continuam presentes, e até mais agudos nesses anos recentes, é de se supor que a educação infantil continuará conquistando espaço no cenário educacional brasileiro como uma necessidade

> social. Isso em parte, determinará a prioridade que as crianças das famílias de baixa renda terão na política de expansão da educação infantil. No entanto, é preciso evitar uma educação pobre para crianças pobres e a redução da qualidade à medida que se democratiza o acesso. (BRASIL, 2001, p. 07, grifo nosso).

Em 2006, foi publicado pelo MEC o documento Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos. Na contracapa do documento, podemos encontrar, dentre os colaboradores de sua produção, a UNESCO e o UNICEF, bem como o MIEIB e a ANPED, diferentes atores que negociaram e influenciaram nas produções das políticas.

Assim como o PNE (2001), esse texto político trouxe também o histórico de atendimento às crianças, ressaltando uma "[...] concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido [...]" (BRASIL, 2006). O documento destaca a importância das universidades e centros de pesquisas do Brasil e do mundo para a construção nessa nova visão de criança, uma vez que a partir dessas pesquisas o trabalho pedagógico assumiu uma conotação indissociável entre educar e o cuidar, atendendo às necessidades específicas de cada faixa etária, superando uma visão autocêntrica que prepara as crianças para um vir a ser no mundo (BRASIL, 2006). A política contida nesse documento é composta por diretrizes, objetivos e metas para a Educação Infantil.

- ✓ A educação e o cuidado das crianças de 0 a 6 anos são de responsabilidade do setor educacional.
- ✓ A Educação Infantil deve pautar-se pela indissociabilidade entre o cuidado e a educação.
- ✓ A Educação Infantil tem função diferenciada e complementar à ação da família, o que implica uma profunda, permanente e articulada comunicação entre elas.
- ✓ É dever do Estado, direito da criança e opção da família o atendimento gratuito em instituições de Educação Infantil às crianças de 0 a 6 anos.
- ✓ A educação de crianças com necessidades educacionais especiais deve ser realizada em conjunto com as demais crianças, assegurando-lhes o atendimento educacional especializado mediante avaliação e interação com a família e a comunidade.
- ✓ A qualidade na Educação Infantil deve ser assegurada por meio do estabelecimento de parâmetros de qualidade.
- ✓ O processo pedagógico deve considerar as crianças em sua totalidade, observando suas especificidades, as diferenças entre elas e sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar.
- ✓ As instituições de Educação Infantil devem elaborar, implementar e avaliar suas propostas pedagógicas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e com a participação das professoras e dos professores.
- ✓ As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem explicitar concepções, bem como definir diretrizes referentes à metodologia do trabalho pedagógico e ao processo de desenvolvimento/aprendizagem, prevendo a avaliação como parte do trabalho pedagógico, que envolve toda a comunidade escolar.
- ✓ As professoras e professores e os outros profissionais que atuam na Educação Infantil exercem um papel socioeducativo, devendo ser qualificados especialmente para o desempenho de suas funções com as crianças de 0 a 6 anos.

> - ✓ A formação inicial e a continuada das professoras e professores de Educação Infantil são direitos e devem ser asseguradas a todos pelos sistemas de ensino com a inclusão nos planos de cargos e salários do magistério.
> - ✓ Os sistemas de ensino devem assegurar a valorização de funcionários não-docentes3 que atuam nas instituições de Educação Infantil, promovendo sua participação em programas de formação inicial e continuada.
> - ✓ O processo de seleção e admissão de professoras e professores que atuam nas redes pública e privada deve assegurar a formação específica na área e mínima exigida por lei. Para os que atuam na rede pública, a admissão deve ser por meio de concurso.
> - ✓ As políticas voltadas para a Educação Infantil devem contribuir em âmbito nacional, estadual e municipal para uma política para a infância.
> - ✓ A política de Educação Infantil em âmbito nacional, estadual e municipal deve se articular com as de Ensino Fundamental, Médio e Superior, bem como com as modalidades de Educação Especial e de Jovens e Adultos, para garantir a integração entre os níveis de ensino, a formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil, bem como o atendimento às crianças com necessidades especiais.
> - ✓ A política de Educação Infantil em âmbito nacional, estadual e municipal deve se articular às políticas de Saúde, Assistência Social, Justiça, Direitos Humanos, Cultura, Mulher e Diversidades, bem comoaos fóruns de Educação Infantil e outras organizações da sociedade civil (BRASIL, 2006, p. 19).

Dentre as metas elencadas no documento dessa política, destacamos, em primeiro lugar, aquela que diz respeito à necessidade de garantia de financiamento para a educação infantil: [...] "assegurar que, em todos os municípios, além de outros recursos municipais, os 10% dos recursos de manutenção e desenvolvimento do ensino não vinculados ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) sejam aplicados, prioritariamente, na Educação Infantil [...]"(BRASIL, 2006, p.21). No entanto, não houve tempo hábil para as mobilizações necessárias no sentido de alteração da lei, de forma que a Educação Infantil fosse contemplada nesse fundo, tendo em vista que no ano seguinte já teríamos a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento e Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB). Encontramos também, nas metas do FUNDEF, mais uma referência ao modelo de atendimento às famílias preconizado pelos organizamos multilaterais:

> Estabelecer, até o final da década, em todos os municípios e com a colaboração dos setores responsáveis pela educação, pela saúde e pela assistência social e de organizações não-governamentais, programas de orientação e apoio aos pais com filhos entre 0 e 6 anos, oferecendo, inclusive, assistência financeira, jurídica e de suplementação alimentar nos casos de pobreza, violência doméstica e desagregação familiar extrema (BRASIL, 2006, p. 21).

Aprovado pela emenda constitucional nº 53 de 2006 e regulamentado pela Lei 11.494/071 de 20 de junho de 2007, temos o FUNDEB2 que entrou em vigor substituindo o FUNDEF, que vigorou de 1997 a 2006. Esse fundo, de natureza contábil e de âmbito estadual, contempla todas as etapas da Educação Básica. Para a Educação Infantil temos um grande

avanço, uma vez que até então ela era financiada apenas com os recursos próprios dos municípios. Importante registrar que, no mínimo, 60% dos recursos desse fundo deverão ser destinados para a remuneração dos profissionais do magistério da Educação Básica. A composição do fundo se dá da seguinte maneira:

> Em cada estado, o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) é composto por percentuais das seguintes receitas: Fundo de Participação dos Estados (FPE), Fundo de Participação dos Municípios (FPM), Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações (IPIexp), Desoneração das Exportações (LC nº 87/96), Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações (ITCMD), Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores (IPVA), cota parte de 50% do Imposto Territorial Rural (ITR) devida aos municípios. Também compõem o fundo as receitas da dívida ativa e de juros e multas incidentes sobre as fontes acima relacionadas (Fonte: Portal MEC).

De acordo com Rosemberg (2007), "[...] a nova lei do FUNDEB aporta recursos para que a perversidade do sistema seja parcialmente corrigida e que ocorra expansão da oferta de vagas em EI com qualidade e equidade" (ROSEMBERG, 2007, p. 08). Segundo a autora, a meta que tínhamos pela frente com a implantação do FUNDEB naquele momento deveria "[...] corrigir as discriminações de idade, de cor/raça e econômicas que caracterizam a oferta da EI com melhoria da qualidade" (ROSEMBERG, 2007, p. 08). O pós-FUNDEB nos traria algumas tentações, tais como escolarização precoce de crianças de 0 a 5 anos, uma vez que o ensino fundamental estava institucionalizado e a outra ameaça apontada por Rosemberg (2007) estaria relacionada ao velho modelo assistencialista de atendimento em creches:

> [...] a assistencialização da creche, especialmente do atendimento à criança pobre de 0 a 3 anos: como o déficit de vagas é alto e as metas de expansão parecem inatingíveis e os recursos disponibilizados reduzidos, a solução aparentemente mais simples tem sido a de apelar para modelos incompletos e emergenciais. Os exemplos são múltiplos, por vezes denominados de "flexibilização" do sistema, ou de modelos "alternativos". Conhecemos, na história recente brasileira, vários tipos e denominações: creche domiciliar, mãe crecheira, hotelzinho, vale creche, brinquedoteca, bolsa para mães entre outros (ROSEMBERG, 2007, p. 10).

Concordo com a autora, quando a mesma fala a respeito dessas tentações, tais como a escolarização precoce das crianças. O que tenho visto na prática é a violação de direitos de meninos e meninas no atendimento à Educação Infantil, vista, muitas vezes, como formação aligeirada em preparação ao Ensino Fundamental.

Oliveira (2011) contribui para nosso debate ao trazer a relação entre o FUNDEB e a influência das agências multilaterais na construção dessa política, quando afirma que:

> [...] considera-se que o FUNDEB, mesmo se apresentando como um mecanismo de alocação e organização de recursos para EI, logo, como um ganho significativo no que se refere às possibilidades de melhoria da qualidade no atendimento, não deixa de ser também um elemento de representação da influência das agências internacionais em destaque uma vez que sob a ótica da agenda das políticas educacionais internacionais, o Fundo pode ser compreendido especialmente pelo seu impacto em longo prazo: o alcance de bons resultados no Ensino Fundamental, objetivo amplamente perseguido por tais agências (OLIVEIRA, 2011, p. 113).

Temos visto que o financiamento sempre foi um dos grandes desafios históricos da Educação Infantil, e ele está diretamente relacionado à possibilidade ou não de oferecimento de vagas em espaços públicos, principalmente nas creches, o que impactou de maneira substancial a qualidade da oferta do trabalho realizado com as crianças pequenas. Já trouxemos neste capítulo o registro de como se deu inicialmente o atendimento de crianças nesses espaços e o mesmo não se efetivou apenas por iniciativa pública, mas principalmente por meio da mobilização social que buscou espaços comunitários, filantrópicos e assistenciais para atender as crianças, dando origem às creches conveniadas. Com a promulgação da LBD em 1996, as creches que até então estavam sob a responsabilidade da assistência social, passaram a integrar o sistema educacional. Em seu Artigo nº 89, a LDB estabeleceu que "as creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino" (BRASIL, 2006).

> De acordo com o documento Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de Educação Infantil (2009):[...] mesmo estando claro que a obrigação do Estado com a educação infantil deve ser efetivada pela expansão da rede pública, o convênio entre o poder público e instituições educacionais sem fins lucrativos foi e é uma realidade que assegura, na maioria dos municípios, o atendimento a um número significativo de crianças, em geral, da população pobre e vulnerabilizada (BRASIL, 2009, p. 7).

Para muitos municípios, a justificativa para a realização de tais convênios se assentava na possibilidade de atender a demanda por vagas ou parte dela com baixo custo e em pouco intervalo de tempo. Tais justificativas, no entanto, não levavam e ainda hoje não levam em conta a qualidade do atendimento dispensado às crianças, desconsiderando a importância do espaço físico para o desenvolvimento integral das mesmas. Participaram da produção do documento diversos atores, tais como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o Movimento de Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a União Nacional

dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), sob a Coordenação Geral da Educação Infantil do Ministério da Educação (MEC).

Em 2009, o MEC publicou o documento "Critérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças". Para Malta e Rosemberg (2009), autoras do documento, o objetivo mais urgente era "[...] atingir, concreta e objetivamente, um patamar mínimo de qualidade que respeite a dignidade e os direitos básicos das crianças, nas instituições onde muitas delas vivem a maior parte de sua infância [...]" (BRASIL, 2009, p. 07). De acordo com as autoras, é importante que se estabeleçam critérios para o atendimento de crianças que passam a maior parte de suas vidas institucionalizadas. O texto se divide em duas partes, orientando o trabalho desenvolvido nas instituições de educação infantil, especificamente as creches. Na primeira parte, escrita por Malta (2009), intitulada "Esta Creche Respeita a Criança – Critérios para a unidade creche", encontramos os critérios relativos à organização e funcionamento interno das creches, considerando a atuação direta com as crianças:

- Nossas crianças têm direito à brincadeira
- Nossas crianças têm direito à atenção individual
- Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante
- Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza
- Nossas crianças têm direito à higiene e à saúde
- Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia
- Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão
- Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos
- Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade
- Nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos
- Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche
- Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa(BRASIL, 2009, p. 13 - 27).

Na segunda parte do documento, a pesquisadora Rosemberg (2009) explicita os critérios relativos à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais.

- A política de creche respeita os direitos fundamentais da criança
- A política de creche está comprometida com o bem-estar e o desenvolvimento da criança
- Apolítica de creche reconhece que as crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante
- A política de creche reconhece que as crianças têm direito à higiene e à saúde

- A política de creche reconhece que as crianças têm direito a uma alimentação saudável
- A política de creche reconhece que as crianças têm direito à brincadeira
- A política de creche reconhece que as crianças têm direito a ampliar seus conhecimentos
- A política de creche reconhece que as crianças têm direito ao contato com a natureza (BRASIL, 2009, p. 31-40).

Em 2009, tivemos também a publicação de outro documento importante para a Educação Infantil, chamado "Indicadores de qualidade na Educação Infantil", que trata da avaliação da qualidade nessa etapa. Assim, podemos nos perguntar "Quais são os critérios para se avaliar a qualidade de uma creche ou de uma pré-escola? Como as equipes de educadores, os pais, as pessoas da comunidade e as autoridades responsáveis podem ajudar a melhorar a qualidade das instituições de educação infantil?" (BRASIL, 2009, p. 13). Apesar de compreendermos que não existem respostas únicas para essas questões e que elas irão perpassar pelas concepções de criança, infância, sociedade, contexto histórico, concepção de desenvolvimento infantil, posição da mulher na sociedade, esse documento apresenta parâmetros para que o trabalho com as crianças pequenas nas instituições possa colaborar para o desenvolvimento infantil. O documento traz aspectos importantes que devem ser levados em conta nesse processo:

- O primeiro deles diz respeito aos direitos humanos fundamentais, cuja formulação resultou de uma história de conquistas e superações de situações de opressão em todo o mundo. Esses direitos apresentam especificidades quando se aplicam às crianças e são reafirmados em nossa Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).
- Um segundo aspecto relevante, relacionado ao primeiro, é o reconhecimento e a **valorização das diferenças de gênero, étnico-racial,** religiosa, cultural e relativas a pessoas com deficiência.
- Em terceiro lugar, é preciso fundamentar a concepção de qualidade na educação em valores sociais mais amplos, como o respeito ao meio ambiente, o desenvolvimento de uma cultura de paz e a busca por relações humanas mais solidárias.
- O quarto aspecto diz respeito à legislação educacional brasileira, que define as grandes finalidades da educação e a forma de organização do sistema educacional, regulamentando essa política nos âmbitos federal, estadual e municipal.
- Em quinto lugar, os conhecimentos científicos sobre o desenvolvimento infantil, a cultura da infância, as maneiras de cuidar e educar a criança pequena em ambientes coletivos e a formação dos profissionais de educação infantil são também pontos de partida importantes na definição de critérios de qualidade (BRASIL, 2009, p. 14, grifo nosso).

Vimos, nesse tópico, a produção de importantes textos políticos para a Educação Infantil no Brasil e como o contexto de produção desses textos foi perpassado pelas influências de diferentes sujeitos, grupos e instituições. No próximo tópico, pontuaremos sobre a

emergência de uma abordagem interseccional nas políticas curriculares para a Educação Infantil.

## 3.3 O INÍCIO DE UMA ABORDAGEM INTERSECCIONAL NAS POLÍTICAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Já trouxemos anteriormente, neste capítulo, o debate acerca de toda polêmica que envolveu a produção e publicação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) no ano de 1988. Muito embora o documento não tenha tido como objetivo principal as orientações práticas para o trabalho com as identidades de gênero, podemos considerar como um grande avanço que ele considere essa temática em suas orientações didáticas (Costa e Silva, 2015). Conforme já apresentamos, o RCNEI é composto por 3 volumes; assim,destacaremos aqui o segundo volume que se refere à Formação Pessoal e Social, no qual são apresentadas as temáticas de identidade e autonomia (BRASIL, 1998).

Percebemos nas instituições de Educação Infantil a incansável vigilância sobre os corpos das crianças para que não escapem das normas culturais misóginas, machistas e sexistas. É possível observarmos tais comportamentos nas brincadeiras que propomos aos grupos, na maneira como organizamos o ambiente para recepcioná-las, desde sua entrada no primeiro dia nas creches ou pré-escolas. Quando definimos que usaremos flores para identificar os objetos pessoais das meninas e pipas para os meninos, por exemplo. Os conteúdos que elegemos para trabalhar e a maneira como nos relacionamos com elas e com os adultos, nos diferentes ambientes que compõem a instituição, vão produzindo e reproduzindo, consciente ou inconscientemente, estereótipos de gêneros culturalmente estabelecidos sobre como ser meninas e meninos, segundo seu sexo biológico.

Nessa perspectiva, as meninas devem falar baixo, sentar com as pernas fechadas, ajudar na organização da sala e aos meninos não é dado o direito de chorar, suas brincadeiras deverão ser agitadas o suficiente para gastar-lhes as energias. Para Louro (2013), uma das finalidades da escola é inscrever nos corpos biológicos as diferenças de gênero:

> Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores "bons" e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas habilidades e não outras... E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferença (LOURO, 2013, p. 65).

O volume 2 do RCNEI, cujo título é Formação Social e Pessoal, traz em suas orientações didáticas para crianças de 4 e 5 anos as seguintes orientações: “participação de meninos e meninas igualmente em brincadeiras de futebol, casinha, pular corda etc.; respeito às características pessoais relacionadas ao gênero, etnia, peso, estatura etc.” (BRASIL, 1998, p. 37). De acordo com o documento, para que o “Respeito à Diversidade” seja incorporada pelas crianças:

> [...] a atitude de aceitação do outro em suas diferenças e particularidades precisa estar presente nos atos e atitudes dos adultos com quem convivem na instituição. Começando pelas diferenças de temperamento, de habilidades e de conhecimentos, até as diferenças de gênero, de etnia e de credo religioso, o respeito a essa diversidade deve permear as relações cotidianas. Uma atenção particular deve ser voltada para as crianças com necessidades especiais que, devido às suas características peculiares, estão mais sujeitas à discriminação. Ao lado dessa atitude geral, podem-se criar situações de aprendizagem em que a questão da diversidade seja tema de conversa ou de trabalho (BRASIL, 1998, p. 41).

Quando um documento político, endereçado a profissionais que trabalham com crianças de 0 a 5 anos, considera que as meninas e os meninos possam participar igualmente em brincadeiras de futebol, casinha, pular corda, e que este deve ser um conteúdo a ser aprendido na Educação Infantil, não podemos desconsiderar esse avanço. Dessa maneira, evidencia-se que as identidades de gênero são construídas desde a mais tenra idade e que a as instituições não podem ignorar seu papel nessa construção. Para o trabalho com a identidade de gênero, o documento recomenda:

> [...] a atitude básica é transmitir, por meio de ações e encaminhamentos, valores de igualdade e respeito entre as pessoas de sexos diferentes e permitir que a criança brinque com as possibilidades relacionadas tanto ao papel de homem como ao da mulher. Isso exige uma atenção constante por parte do professor, para que não sejam reproduzidos, nas relações com as crianças, padrões estereotipados quanto aos papéis do homem e da mulher, como, por exemplo, que à mulher cabe cuidar da casa e dos filhos e que ao homem cabe o sustento da família e a tomada de decisões, ou que homem não chora e que mulher não briga (BRASIL, 1998, p. 41-42).

De acordo com Costa e Silva (2015), a despeito de todo o avanço, o documento ainda apresenta lacunas a serem preenchidas em relação a essa temática, pois ora o texto apresenta o conceito de gênero como inerente aos seres humanos, ora como construção social. Não obstante as considerações, ressaltamos aqui seus avanços, uma vez que o RCNEI (1998) é o único documento que orienta as práticas pedagógicas na Educação Infantil para o trabalho com as identidades de gênero como veremos a seguir com o que aconteceu com as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular.

No que tange às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que foram fixadas por meio da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, podemos afirmar que estabelecemos fundamentos norteadores que deverão ser observados na organização, elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas, uma vez que possuem caráter mandatório. Assim, reúnem princípios, fundamentos e procedimentos que orientam políticas públicas, incluindo formação de professores e profissionais de educação. As diretrizes são pautadas pela concepção de criança como sujeito de direitos e ator social que "[...] nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura" (BRASIL, 2010, p. 12). Sua concepção de currículo baseia-se em:

[um]conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2010, p. 12).As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

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

De acordo com o documento, as instituições, ao trabalhar com a diversidade, deverão privilegiar o trabalho coletivo e organizar materiais, espaço e tempo em que sejam assegurados "o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação" (BRASIL, 2010, p. 21). No documento é possível encontrar as expressões ***étnico-racial e de gênero*** (BRASIL, 2010, p.17), noentanto, não identificamos nenhuma referência à palavra ***sexualidades*** nas diretrizes curriculares para educação infantil.

As diretrizes orientam o trabalho com a criança de 0 a 5 anos por meio das interações e brincadeiras. É um documento que representa certo consenso entre os pesquisadores da área a respeito do que seja a criança, as infâncias e como se organiza o trabalho pedagógico, ou seja, reconhece a etapa da Educação Infantil nas suas especificidades. Seu processo de elaboração incorporou contribuições apresentadas por diversos grupos de pesquisa e

pesquisadores da área da infância, conselheiros tutelares, Ministério Público, sindicatos, secretários e conselheiros municipais de educação, entidades não governamentais e movimentos sociais, universidades públicas, fóruns de educação, MIEIB, Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade (CEERT); GT 21 (Educação das Relações Étnico-Raciais) da ANPED, dentre outros, configurando um contexto de produção de política, no qual os textos são negociados e produzidos por diversos atores.

No Parecer CNE/CEB, nº 20, de 11 de novembro de 2009 – Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil –, localizamos uma reflexão sobre a função sociopolítica e pedagógica das creches e pré-escolas. Os trechos que tratam de raça/etnia e gênero são:

> [...]considerar as creches e pré-escolas na produção de novas formas de sociabilidade e de subjetividades comprometidas com a democracia e a cidadania, com a dignidade da pessoa humana, com o reconhecimento da necessidade de defesa do meio ambiente e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, **étnico-racial, de gênero**, regional, linguística e religiosa que ainda marcam nossa sociedade (BRASIL, 2009, p. 06, grifo nosso).

As expressões ***étnico-racial e de gênero*** também aparecem nas descrições sobre os Princípios étnicos. Vejamos:

> [...] desde muito pequenas, as crianças devem ser mediadas na construção de uma visão de mundo e de conhecimento como elementos plurais, formar atitudes de solidariedade e aprender a identificar e combater preconceitos que incidem sobre as diferentes formas dos seres humanos se constituírem enquanto pessoas. Poderão assim questionar e romper com formas de dominação etária, socioeconômica, **étnico-racial, de gênero,** regional, linguística e religiosa, existentes em nossa sociedade e recriadas na relação dos adultos com as crianças e entre elas [...] (BRASIL, 2009, p. 08, grifo nosso).

Nos Objetivos e condições para a organização curricular, encontramos o tópico 2, que dialoga com nossa pesquisa, o qual pontua: "o combate ao racismo e às discriminações de gênero, sócio-econômicas, étnico-raciais e religiosas deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da Educação Infantil" (BRASIL, 2009, p. 10). Como orientação para a prática dos profissionais, as diretrizes trazem que:

> [...] a valorização da diversidade das culturas das diferentes crianças e de suas famílias, por meio de brinquedos, imagens e narrativas que promovam a construção por elas de uma relação positiva com seus grupos de pertencimento, deve orientar as práticas criadas na Educação Infantil ampliando o olhar das crianças desde cedo para a contribuição de diferentes povos e culturas. Na formação de pequenos cidadãos compromissada com uma visão plural de mundo, é necessário criar condições para o estabelecimento de uma relação positiva e uma apropriação das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos,

> europeus e de outros países da América, reconhecendo, valorizando, respeitando e possibilitando o contato das crianças com as histórias e as culturas desses povos (BRASIL, 2009, p. 10).

Sobre a valorização das culturas plurais, o tópico 3 da revisão das diretrizes pontua que as instituições de Educação Infantil necessariamente precisam conhecer as culturas plurais e farão isso por meio da aproximação positiva com essas comunidades. Trazem orientações para práticas educativas que valorizem os saberes das populações urbanas, do campo, indígenas, os povos da floresta, quilombola ou afrodescendentes. Vejamos:

> O reconhecimento da constituição plural das crianças brasileiras, no que se refere à identidade cultural e regional e à filiação socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa, é central à garantia de uma Educação Infantil comprometida com os direitos das crianças. Esse fundamento reforça a gestão democrática como elemento imprescindível, uma vez que é por meio dela que a instituição também se abre à comunidade, permite sua entrada, e possibilita sua participação na elaboração e acompanhamento da proposta curricular.
> Dessa forma, a organização da proposta pedagógica deve prever o estabelecimento de uma relação positiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes comunitários, seja ela composta pelas populações que vivem nos centros urbanos, ou a população do campo, os povos da floresta e dos rios, os indígenas, quilombolas ou afrodescendentes (BRASIL, 2009, p. 11).

Sobre as crianças indígenas, as diretrizes curriculares orientam que seja garantida:

> [...] a autonomia dos povos e nações na escolha dos modos de educação de suas crianças de zero a cinco anos de idade e que as propostas pedagógicas para esses povos que optarem pela Educação Infantil possam afirmar sua identidade sociocultural. Quando oferecidas, aceitas e requisitadas pelas comunidades, como direito das crianças indígenas, as propostas curriculares na Educação Infantil dessas crianças devem proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo; reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças; dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas sócio-culturais de educação e cuidado da comunidade; adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender as demandas de cada povo indígena (BRASIL, 2009, p. 12).

Após análise do texto das DCN's (2009), concluímos que a abordagem interseccional presente nesse documento se limita ao trabalho com raça, etnia e gênero. Não fora mencionado o termo sexualidade e nos causa estranheza sua ausência, uma vez que estamos tratando de textos que influenciam as práticas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil. As pesquisas realizadas nos últimos anos revelam a necessidade de discutirmos sobre as temáticas de gênero, sexualidade e infâncias, uma vez que corpos infantis se encontram em processo de formação de suas subjetividades e qualquer tipo de discriminação poderá afetar o

desenvolvimento infantil, além do que, tais temáticas se relacionam com a ética, direitos humanos e cidadania. Passaremos agora para o próximo tópico onde abordaremos a BNCC e o silêncio para as questões de raça/etnia, gêneros e sexualidades.

## 3.4 A BNCC E O SILÊNCIO PARA AS QUESTÕES DE RAÇA, ETNIA, GÊNEROS E SEXUALIDADES

Neste texto, trouxemos a influência dos organismos multilaterais na produção de políticas públicas educacionais no Brasil, sem, no entanto, termos a intenção de esgotar a discussão por pelo menos dois motivos: pela extensão da produção de textos políticos na área da Educação Infantil e pela profundidade do assunto. No entanto, cabe pontuarmos, mesmo de forma breve, os silêncios da BNCC para as questões de raça, etnia, gêneros e sexualidades.

Para Macedo (2014), a discussão a respeito da defesa da necessidade de que os currículos das escolas brasileiras precisavam de uma base comum não é recente e se remonta aos anos 80, ou seja, a ideia de um currículo comum não surge com a aprovação da BNCC em 2017. Para a autora, essa discussão se inicia no cenário nacional ainda um pouco mais cedo, logo após a ditadura militar, com a promulgação da LDB e já se expressava no Artigo 26 da LDB 9394/96, que diz:

> Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos(BRASIL, 1996, p. 20)

Dessa forma, traremos algumas contribuições de Macedo (2020) a respeito do manejo atual das políticas educacionais no Brasil. Tivemos em 2019 a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no território nacional e, de acordo com autora, já existiam propostas circulando no país com promessas de consertar a educação brasileira, mas a pandemia provocada pelo novo coronavírus[23], que obrigou a todos a se manterem em isolamento social e, consequentemente, os professores e professoras a trabalharem em *roaming office*, apenas revelou essas promessas ainda mais fortemente. Nos encontrávamos

[23] Coronavírus - Os coronavírus são uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais, incluindo camelos, gado, gatos e morcegos. Raramente, os coronavírus que infectam animais podem infectar pessoas, como exemplo do MERS-CoV e SARS-CoV. Recentemente, em dezembro de 2019, houve a transmissão de um novo coronavírus (SARS-CoV-2), o qual foi identificado em Wuhan na China e causou a COVID-19, sendo em seguida disseminada e transmitida pessoa a pessoa.

em processo de reestruturação dos currículos no início do ano de 2020, pós implantação da BNCC.

Tal situação evidenciou ainda mais as fragilidades das secretarias de educação e dos profissionais que nelas atuam, uma vez que se viram diante da necessidade de lançar mão de aulas remotas e videoaulas. Para Macedo (2020), isso foi considerado para alguns grupos como uma grande oportunidade de negócios de venda de pacotes educacionais. A autora se refere ao ensino apostilado no qual os (as) professores (as) perdem parte da autonomia em seu espaço de produção. Nas instituições de Educação Infantil das redes públicas, ainda não enfrentamos esse desafio ao qual se refere a autora; no entanto, já se tem notícias do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2022, que prevê a compra de livros didáticos também para essa faixa etária, o que é considerado pelos (as) pesquisadores (as) da área um retrocesso.

Trouxemos anteriormente a influência do Banco Mundial, da ONU e suas agências (UNESCO e UNICEF) como parceiras do Estado nessas soluções educacionais, e segundo Macedo (2020), a partir de seus diálogos com Stephen Ball, o que temos visto com a BNCC é apenas um deslocamento da governança exercida pela rede de negociações formadas pelo estado neoliberal, que agora passa a operar com estas fundações e instituições privadas filantrópicas, tais como: Grupo Gerdau, Fundação Itaú, Fundação Lemann, Natura, entre outras que estão ajudando os Estados a produzirem as suas políticas. Para Macedo (2020), não houve, necessariamente, um deslocamento de ênfase, ou seja, a governança que essas instituições estão produzindo é muito semelhante à governança que estava sendo produzida pelos organismos multilaterais que já trouxemos no texto.

No cenário nacional, aconteceram vários eventos envolvendo outras modalidades de ensino, até que se chegasse a uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. A professora Traversine (2020), que participou do processo de construção da Base e na ocasião trabalhava na diretoria de currículos no MEC, traz uma retomada histórica desta caminhada, onde situa a entrada da Educação Infantil nas tensas negociações e discussões da base apenas em 2014, construindo a ideia de que a essa primeira etapa da educação básica precisava fazer parte do processo. Ressaltou a pesquisadora, em uma live realizada no dia 15 de abril de 2020, que as discussões a respeito de currículo para essa faixa etária vinham sendo promovidas e articuladas por meio dos fóruns (MIEIB) e grupos de pesquisas.

A BNCC de Educação Infantil se configura como um documento normativo que assegura às crianças, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento tais como: os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. No entanto, identificamos

um silenciamento para as questões de raça, etnia, gêneros e sexualidades. Vejamos o que dizem esses objetivos:

> - **Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
> - **Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
> - **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
> - **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
> - **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
> - **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2017, p. 40).

Observamos que, em nenhum momento, raça, etnia, gêneros e sexualidades são mencionados nos objetivos listados, o que nos permite afirmar que houve uma exclusão e silenciamento de tais questões na BNCC destinada à Educação Infantil.

A organização curricular na Educação Infantil, com base neste documento, está estruturada em cinco campos de experiências: (1-O eu, o outro e o nós; 2-Corpo, gestos e movimentos; 3-Traços, sons, cores e formas; 4-Escuta, fala, pensamento e imaginação e 5-Espaço, tempo, quantidade, relações e transformações). Nos campos de experiências também não se encontra nenhuma referência ao trabalho com raça, etnia, gêneros e sexualidades.

Reiteramos, após a conclusão da análise do texto da BNCC para a Educação Infantil, que houve silenciamento para as questões de raça, etnia, gêneros e sexualidades no documento. De acordo com Moruzzi e Abramamowicz (2015), os estudos recentes da sociologia da infância brasileira nos apontam que a concepção de infância é atravessada por diferentes clivagens, tais como raciais, sociais, sexuais, religiosos, entre outros, e aqui nós incluímos os marcadores de gêneros, que também foram excluídos da Base Nacional Comum para a Educação Infantil.

De acordo Abramowicz e Tibet (2017), tal documento "se insere no âmbito das políticas neoliberais de elogio à diversidade e em processo que vai ao encontro da lógica privatista da educação de construir estratégias educacionais onde a diferença não faça nenhuma diferença" (ABRAMOWICZ; TIBET, 2017, p. 193). O silenciamento ao qual nos referimos teve sustentação a partir da retirada do conceito de gênero do Plano Nacional e dos Planos Estaduais e Municipais de Educação, a partir de "uma lamentável, retrógrada e equivocada argumentação, sedimentada em uma completa confusão conceitual entre identidades de gênero e identidades sexuais, proferida por determinados setores da sociedade" (FELIPE, 2019, p. 238-239). Esse movimento teve início nos meados de 2014 e foi liderado por representantes de alguns segmentos religiosos e aqui destacamos representantes da igreja católica e igreja neopentecostal, bem como a participação de alguns parlamentares. Tal movimento se deu no âmbito macro e micro da política educacional, conforme abordaremos no capítulo sobre o município de Teixeira de Freitas, que também apresentou nuances dessas articulações conservadoras.

Desde o Golpe de 2016, com o impeachment da Presidenta Dilma Roussef, estamos vivendo retrocessos que vêm impactando as formulações de políticas educacionais de enfrentamento ao preconceito e discriminação de raça, etnia, gêneros e sexualidades na educação, a exemplo da extinção, no governo Bolsonaro, de órgãos e secretaria que eram responsáveis pela implementação de tais políticas, como a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), o Ministério das Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos.

Abramowicz e Tibet (2017, p. 193) perguntam: "A quem interessa a Base Curricular Nacional da Educação Infantil? E as autoras recorrem ao conceito de biopolítica de Foucault, ao afirmarem que com a BNCC o que se pretendem é governar as crianças e os (as) professores (as). Para elas, "a biopolítica é conjugada como metodologia de ação, cujo objeto é a população, e as crianças são objetos permanentes da biopolítica, pois não há território mais fugidio do que os das crianças e é preciso operar sobre eles" (ABRAMOWICZ; TIBET, 2017. p. 194).

Neste capítulo abordamos a influência das convenções da ONU e das organizações multilaterais na construção dos textos políticos que direcionam a vida de crianças pobres, negras, indígenas e periféricas na Educação Infantil. Além disso, compondo o ciclo de influências, trouxemos a participação dos movimentos sociais, da sociedade civil e dos (as) pesquisadores (as) da área da infância, que se organizam na luta pela especificidade do

trabalho pedagógico com as crianças de 0 a 5 anos, como uma maneira de reafirmar a posição teórica e política em favor das crianças e das infâncias.

## REFERÊNCIAS


ARAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas – SP, v. 14, n. 3, p. 13-24, set./dez. 2003.

ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela. Educação Infantil: um balanço a partir do campo das diferenças. **Pro- Posições**. Campinas – SP, - v. 28, Suppl.1, p. 182-203, 2017.

ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiana Cosentino. Infâncias em Educação Infantil. **Pro-Posições**, Campinas - SP, v. 20, n. 3, p. 179-197, set./dez. 2009.

ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela. (Orgs.). **Infância e pós-estruturalismo**. São Carlos: Pedro&João, 2019. p. 15-24.

ARANTES, Ester. Rostos de Crianças no Brasil. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Orgs). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011. p. 153-202.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2017.

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

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. 36 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 04 nov.2019.

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

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Câmera dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL_____. **Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 21 jun. 2007a.

BRASIL. **Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil**. MEC/SEB, Brasília, 2009.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de qualidade para a educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2006, v.1 e 2.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**: Lei n. 10.172 de 9 de Janeiro de 2001.Brasília, DF, 2001.
BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: INEP, 2006.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. V.1,2,3. Brasília: MEC/SEF/COED, 1998.

BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de Dezembro de 2009 - Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CNE, 2009. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 10 jun.2020.

BRASIL. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/CNE, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. – 6.ed. Brasília: MEC, SEB, 2009. 44 p.

CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no Contexto das Reformas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 326-345, set.2002.

CORDEIRO, Karina; SODRÉ, Liana. A Implantação da Educação Infantil no Município de Teixeira de Freitas – Bahia. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 4, n. 5, p. 109-127, jul./dez. 2008.

COSTA e SILVA, Francisca Jocineide da. "Construções de identidade de gênero na primeira infância: uma análise da produção científica e do RCNE". *In*: 37ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2015. Disponível em: https://anped.org.br/biblioteca/item/construcoes-de-identidade-de-genero-na-primeira-infancia-uma-analise-da-producao. Acesso em: 01 jun.2020.

CRAIDY, Carmem. A Educação Infantil e as Novas Definições da Legislação. *In*: CRAIDY. Carmem; KAERCHER, Gládis (Orgs). **Educação Infantil**: Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p 23-26.

DREWINSKI, Jane. **A Influência das Agências Internacionais nas Políticas de Educação Infantil no Brasil:** Compreendendo a História. Paraná - PR: UNICENTRO – UFPR, s/d.

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 Lúcia; FINCO,

Daniela (Orgs).**Sociologia da Infância no Brasil.** Campinas-SP: Autores Associados, 2011. p 55-80.

KUHLMANN JR., Moisés. Histórias da educação infantil brasileira. São Paulo: **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 5-19, mai./jun./jul./ago. 2000.

LEMOS, Flávia; FONSECA, Joyce; Nathália, DOURADO. UNICEF, a educação infantil e as famílias pobres no Brasil**. Mnemosine**, Rio de Janeiro, v.9, n. 2, p. 80-99, 2013.

LEMOS, Flávia. O UNICEF e as práticas de governamentalidade de crianças e adolescentes no espaço/tempo. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v.10, n. 20, p. 1-19, 2009.

LIBÂNEO, José**.** O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** Uma perspectiva pós-estruturalista.15. ed. Petropólis, RJ: Vozes, 2013.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais.**Educ. Soc**., Campinas, v. 27, n. 94, p. 47- 69, jan. /abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES. Maria Inês. Entrevista Com Stephen J. Ball: Um Diálogo Sobre Justiça Social, Pesquisa e Política Educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MACEDO, Elizabeth. Currículo, Cultura e Diferença. *In*: LOPES; Alice Casimiro; ALBA, Alícia de. **Diálogos Curriculares entre Brasil e México**. Rio de Janeiro: Ed Uerj, 2014, p. 83-101.

MORUZZI, Andréa; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, Raça e Currículo: alguns apontamentos sobre os documentos brasileiros para educação infantil. **Revista Contemporânea da Educação**. Rio de Janeiro, v. 10, n. 19, p. 199-214, jan./jun. 2015.

OLIVEIRA, Ana de; LOPES, Alice Casimiro. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. **Cadernos de Educação**. Pelotas, n. 38, p. 19-41, jan./abr. 2011.

OLIVEIRA, Nina Rosa. A UNESCO, o UNICEF e as políticas de educação infantil no Brasil. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, UFBA. Salvador, 2011.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança. 1989.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948.

ONU. Declaração Universal dos Direitos da Criança. 1959.

ONU. Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos. 1990.

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

ROSEMBERG, Fúlvia**.** Educação infantil pós-FUNDEB: avanços e tensões. *In*: SEMINÁRIO EDUCAR NA INFÂNCIA: perspectivas histórico-sociais. Curitiba, agosto 2007. Disponível em: http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20p%C3%B3s-FUNDEB%20avan%C3%A7os%20e%20tens%C3%B5es%20-%20F%C3%BAlvia%20Rosemberg.pdf. Acesso em 08.out.2020.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, S. Carmem Lúcia. A Convenção Internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n.141, p.693-728, set. /dez. 2010.

**VÍDEO:**

FOCHI, Paulo Sergio**.** Aula Aberta – Pedagogia Unisinos / A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Infantil. [S.l.], 2020. 1 vídeo (132 min). Publicado pelo canal de Paulo Sergio Fochi. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=uB8CQPr8jf8. Acesso em: 15 maio 2020.

## 4. A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE TEIXEIRA DE FREITAS – BA

Teixeira de Freitas fica localizada no Extremo Sul da Bahia, a884 km da capital, Salvador. Foi emancipada politicamente em 1985 e recebeu este nome em homenagem ao baiano e estatístico Dr. Mário Augusto Teixeira de Freitas, idealizador e organizador do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Faz divisa com os estados de Minas Gerais e Espírito Santo; portanto, percebemos que a cultura do município se compõe a partirde hibridizações das culturas mineira, capixaba e baiana. De acordo com os dados do IBGE Cidades (2020), a população do município, segundo o censo de 2010, é de 138.341 mil habitantes, sendo 49,2% do sexo masculino e 50,8 % do sexo feminino. Segundo o IBGE, em 2020, a população estimada é de 162.438 pessoas.

Para o historiador Rocha (2010), a história do município pode ser contada a partir da forte presença dos negros e negras que aqui viviam, em comunhão com a mata atlântica em pequenas comunidades rurais. Os negros Francisco Silva e Manoel de Etelvina abriram o primeiro comércio local, dando o nome de “Comércio dos Pretos”. A forte presença indígena também se fazia presente em todo o Extremo Sul da Bahia. Observamos que não apenas os (as) adultos (as) se mostravam atuantes na história de nosso território. Em relação à presença de crianças negras e indígenas, Santos (2020) afirma que “foi marcada de maneira intensa em processos de agenciamentos e resistências, podendo revelar e embasar estudos contemporâneos e a construção de políticas públicas para as infâncias e crianças no Extremo Sul da Bahia” (SANTOS, 2020, p.07).

Em 2007, a Secretaria de Planejamento dividiu o Estado da Bahia em territórios. Temos hoje 26 territórios que são compreendidos como unidades de planejamento e execução de políticas públicas. Teixeira de Freitas encontra-se localizada no Território de Identidade do Extremo Sul da Bahia. O mesmo era composto por 23 municípios; no entanto, a partir de um novo reordenamento, que resultou na criação do Território de Identidade da Costa do Descobrimento em 2011, hoje é composto de 13 municípios: Alcobaça, Caravelas, Ibirapuã, Itamaraju, Itanhém, Jucuruçu, Lajedão, Mucuri, Nova Viçosa, Vereda e Teixeira de Freitas (TEIXEIRA DE FREITAS, 2014). Vejamos abaixo o mapa do macroterritório, onde está localizado o território de identidade do Extremo Sul.

Mapa dos Microterritórios da Bahia.

Fonte: Fundação Cultural Estado da Bahia.

| MACROTERRITÓRIO 1 |
|---|
| **Municípios:** Almadina, Arataca, Aurelino Leal, Barro Preto, Buerarema, Camacã, Canavieiras, Coaraci, Floresta Azul, Ibicaraí, Ilhéus, Itabuna, Itacaré, Itaju do Colônia, Itajuípe, Itapé, Itapitanga, Jussari, Maraú, Mascote, Pau Brasil, Santa Luzia, São José da Vitória, Ubaitaba, Una, Uruçuca.<br>**Território de Identidade 5:** Litoral Sul |
| **Municípios:** Aratuípe, Cairu, Camamu, Gandu, Ibirapitanga, Igrapiúna, Ituberá, Jaguaripe, Nilo Peçanha, Piraí do Norte, Presidente Tancredo Neves, Taperoá, Teolândia, Valença, Wenceslau Guimarães.<br>**Território de Identidade 6:** Baixo Sul |
| **Municípios:** Alcobaça, Caravelas, Ibirapuã, Itamaraju, Itanhém, Jucuruçu, Lajedão, Medeiros Neto, Mucuri, Nova Viçosa, Prado, Teixeira de Freitas, Vereda.<br>**Território de Identidade 7:** Extremo Sul |
| **Municípios:** Belmonte, Eunápolis, Guaratinga, Itabela, Itagimirim, Itapebi, Porto Seguro, Santa Cruz Cabrália.<br>**Território de Identidade 27:** Costa do Descobrimento |

Dito isso, passaremos a tratar do que nos propusemos neste capítulo e, como já foi mencionado, vamos procurar estabelecer relações com as políticas públicas que garantem o acesso e permanência das crianças nas instituições, fundamentadas nas legislações já citadas nos capítulos anteriores, e que a Bahia e o município de Teixeira de Freitas traduzem e contextualizam em suas legislações específicas.

Nossa pesquisa está localizada em duas instituições, uma pré-escola e um centro que atende a crianças de creche e pré-escola. Desde o período de implantação (1998) até o ano de 2014, as instituições de Educação Infantil em Teixeira de Freitas eram administradas por professoras indicadas pela Secretaria Municipal de Educação e recebiam o nome de Professoras Responsáveis. Em 2015, passaram a ser nomeadas pela Secretaria Municipal de Educação, e, em 2016, passaram a assumir o cargo por meio de eleição, permanecendo até 2019, quando, por determinação do prefeito, houve suspensão das eleições, um grande retrocesso à gestão democrática no município. Os cargos de diretor e vice voltaram a ser ocupados por meio de indicações políticas.

A EMEI Jardim Caraípe começou suas atividades no ano de 2000, atendendo às crianças na faixa etária de creche (0 a 3 anos) durante 03 anos, passando depois a ser uma pré-escola (4 e 5 anos). Recebeu esse nome porque se localizava no Bairro Jardim Caraípe, em um prédio alugado. Como as instalações estavam em condições precárias e seu espaço físico não atendia às necessidades de funcionamento, fora transferida para um prédio adquirido com os recursos do município, onde anteriormente funcionava a sede da Legião da Boa Vontade (LBV).

Hoje, a instituição está localizada no Bairro São Lourenço, na Rua Maria Francisca, nº 71. Possuía 04 salas de atividades, 01 biblioteca, 01 pequena sala adaptada para a diretoria e uma sala para professores (as) e coordenação pedagógica, 01 cozinha e 02 depósitos, 01 banheiro feminino e 01 masculino para as crianças e 01 banheiro para os funcionários. Após o reordenamento da rede em 2018, a biblioteca foi transformada em sala de atividades, por determinação da SMEC. O corredor da escola é o pátio da instituição, uma vez que não possui área externa, o que prejudica o desenvolvimento da corporeidade das crianças, em meio a um processo pedagógico cada vez mais "emparedado" (BARROS, 2018).

De acordo com os dados do Censo escolar (2020), 164 crianças foram matriculadas na instituição que possui 22 funcionários, dos quais 14 são professoras efetivas e possuem ensino superior com formação em pedagogia, 02 coordenadoras, uma sendo efetiva e a outra professora em desvio de função na coordenação, 01 vice-diretora, 01 diretora, ambas indicadas pelo prefeito. Na cozinha tem 01 merendeira e 03 profissionais de apoio.

O CMEI Vinícius de Moraes, outra instituição que trabalho e também *lócus* dessa pesquisa, iniciou o atendimento às crianças em 2005, com o nome de Arca de Noé. Já funcionou em três lugares distintos no Bairro Universitário, em instalações alugadas e adaptadas para o atendimento às crianças. Todavia, tais modificações não atendem ao que se preconiza nos documentos oficiais. Após o reordenamento da rede, passou a ser Creche em 2018. Segundo informações coletadas por telefone, uma antiga funcionária nos relatou que a instituição estava sob a possibilidade de extinção, uma vez que a demanda para o bairro era para o atendimento às crianças de 0 a 3 anos. Não obstante, a mudança não foi algo planejado com os (as) profissionais e os mesmos foram pegos (as) de surpresa com a mudança de faixa-etária e tiveram que se reinventar para acolher as crianças.

Com relação à sua estrutura física, possui 12 salas e 13 turmas. As salas são pequenas. Possui um pátio coberto por telha de zinco, que faz com que aumente muito o calor no ambiente onde funciona um dos refeitórios. O pátio externo, destinado às brincadeiras é pequeno, o que dificulta a interação entre as crianças de diferentes idades. Conta com 17 professoras efetivas, todas pedagogas; duas auxiliares de sala efetivas e as demais contratadas, o que provoca uma rotatividade constante, comprometendo o trabalho na creche. O CMEI está localizado no Bairro Universitário, distante do centro da cidade. De acordo com os dados do Censo (2020) informado pela Secretaria Municipal de Educação, em 2020 foram matriculadas 145 crianças na creche e 34 nas turmas da pré-escola.

Não foi possível conseguir os dados referentes à identificação étnica e racial das crianças, porque segundo informações da Secretaria Municipal de Educação, o sistema não

contabiliza os dados informados pela escola na ficha individual. Em busca desses dados na ficha das crianças, constato que não há preenchimento desse campo. A identificação das crianças é feita no sistema por alguém da escola, diretora ou secretaria, a partir da heteroidentificação. Quanto a essa prática, Santiago (2020) afirma:

> [...] a heteroidentificação; esse procedimento é "naturalizado", o que faz parecer normal que a declaração de cor e/ou raça de crianças seja definida por seus pais, mães ou outros adultos por elas responsáveis, criando o imaginário de que crianças assim serão "preservadas" do debate acerca das relações raciais (ROSEMBERG, 1996; ROCHA; ROSEMBERG, 2007). Ainda assim, é importante apresentar esses dados, pois, como aponta Nunes (2016, p 408), as "crianças vivem numa sociedade que, por mais que não se queira ver racializada, mantém uma série de ações e atividades que denotam que este marcador é utilizado para definir lugares e espaços". Em nossa sociedade racializada, a cor se transforma em raça em situações sociais como as que qualificam o negro como feio, ou brincadeiras com posições e hierarquias sociais (CORRÊA, 2017) (SANTIAGO, 2017, p. 07).

A ausência de dados sobre o pertencimento étnico e racial é oriundo de um racismo estrutural e institucional no município de Teixeira de Freitas, silenciando a demanda por diretrizes curriculares antirracistas desde a Educação Infantil. No tópico seguinte, apresentaremos como se deu o processo de implantação das instituições de Educação Infantil no município, a partir de análises documentais e informações de sites oficiais.

## 4.1 AVANÇOS E RETROCESSOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE TEIXEIRA DE FREITAS - BA – DA IMPLANTAÇÃO AOS DIAS ATUAIS

Numa análise documental, constata-se que há uma escassez de dissertações/teses no portal da Capes que tratem da Educação Infantil no Município. Tivemos acesso a (03) três dissertações: "Estudos sobre a Educação Infantil pública no Município de Teixeira de Freitas – Bahia", da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), de Karina de Oliveira Santos Cordeiro (2007); "O Conhecimento sobre o financiamento da Educação – FUNDEB: O que dizem as docentes da Educação Infantil?" da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), de Valquíria Pinheiro Silva Fernandes (2017), e "*KARINGANA WA KARINGANA*: por entre histórias africanas e afro-brasileiras", do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), de Ananda da Luz Ferreira (2019). E o artigo "A Implantação da Educação Infantil no município de Teixeira de Freitas – Bahia, de Karina Cordeiro e Liana Sodré (2007).

As leituras desses materiais nos levaram a estabelecer contatos com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teixeira de Freitas (SMEC), a fim de levantarmos as

fontes utilizadas pelas pesquisadoras para a produção de suas pesquisas. Interessava-me, de maneira particular, ter acesso ao relatório intitulado "Educação Infantil: percursos e percalços", elaborado pela Coordenação Pedagógica Municipal no ano de 2004, analisado e materializado em forma de artigo pelas pesquisadoras Karina Cordeiro e Liana Sodré (2008); no entanto, ele não foi encontrado. Considero lamentável a ausência desse documento, tendo em vista que se trata da memória da implantação de uma modalidade educativa do município na qual me engajo profissionalmente.

De acordo com Cordeiro e Sodré (2008), nesse relatório, encontra-se o plano de trabalho da Secretaria Municipal de Educação voltado para a Educação Infantil, fundamentado nos Parâmetros em Ação, realizado em parceria com o Ministério da Educação e Cultura (MEC). Essa ação foi desenvolvida nos anos de 2001 e 2002, e eu participei como formadora das professoras e professores. No documento encontra-se o plano para a formação continuada em serviço "com o objetivo de desenvolver as competências para ensinar" (CORDEIRO; SODRÉ, 2008, p. 110), que foi desenvolvido no período entre 2002 a 2004. Constam ainda, no relatório, a descrição das atividades elaboradas para a implantação do evento intitulado "Mostra de Trabalhos da Educação Infantil", coordenada pelo setor, bem como as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil.

Conforme os dados encontrados na Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Educação Infantil de Teixeira de Freitas (2016), no primeiro ano de implementação da rede em 1998, foram matriculadas 333 crianças em 3 instituições, sendo 01 creche, com atendimento em horário integral, e 02 pré-escolas. Em 2003, o município atendeu a um número de 3.854 crianças, que estavam distribuídas em 3 creches (0 a 3 anos) e 7 pré-escolas (4 a 6 anos), formando um total de 10 instituições. Consta ainda, nos registros, que as creches continuavam a fazer parte da Secretaria de Assistência Social e só passaram a integrar a Rede Municipal de Ensino em 2005. Nesse sentido, nota-se um atraso no processo de inclusão das creches no Sistema Municipal de Educação, pois de acordo com Kramer, Corsino e Nunes (2005):

> Com a nova LDB, a educação infantil, primeira etapa da educação básica, passou a ser reconhecida como parte do Sistema Municipal de Educação. Isso significa que cada município, que tinha creches e pré-escolas na área da assistência social, precisa integrar suas redes públicas e privadas (com suas respectivas instituições particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas que atendem as crianças de 0 a 6 anos) ao seu sistema municipal de educação. Creches e pré-escolas passam, então, a ser consideradas legalmente instituições educativas e devem estar sob a coordenação, supervisão e orientação das Secretarias Municipais de Educação (SMEs) (KRAMER; CORSINO; NUNES, 2005, p. 20-21).

De acordo com as informações contidas na Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Educação Infantil de Teixeira de Freitas (2016), o que levou a Secretaria de Educação a municipalizar as primeiras instituições Municipais de Educação Infantil, no ano de 1998, dois anos após a promulgação da Lei 9394/96, foi "a preocupação com o desenvolvimento integral das crianças na faixa etária de 0 a 6 anos" (TEIXEIRA DE FREITAS, 2016, p.12). Até então, a oferta do atendimento era realizada apenas pela rede privada de ensino ou em classes de alfabetização nas escolas de Ensino Fundamental.

Muito embora tenham utilizado a justificativa do investimento no desenvolvimento das crianças, o documento faz referências às legislações brasileiras, que garantem o direito ao atendimento a esta faixa etária no subtópico intitulado: "Histórico da Educação Infantil no Brasil", conforme destaques abaixo:

> Na Constituição Federal de 1988, a educação das crianças de 0 a 6 anos, concebida, muitas vezes, como amparo e assistência, passou a figurar como direito do cidadão e dever do Estado, numa perspectiva educacional, em resposta aos movimentos sociais em defesa dos direitos das crianças.
>
> Nesse contexto, a proteção integral às crianças deve ser assegurada, com absoluta prioridade, pela família, pela sociedade e pelo poder público. A Lei afirma, portanto, o dever do Estado com a educação das crianças de 0 a 6 anos de idade. A inclusão da creche no capítulo da educação explicita a função eminentemente educativa desta, da qual é parte intrínseca a função de cuidar. Essa inclusão constituiu um ganho, sem precedentes, na história da Educação Infantil em nosso país.
>
> A década de 1990 iniciou-se sob a égide do dever do Estado perante o direito da criança à educação, explicitando as conquistas da Constituição de 1988. Assim, em 1990, no Estatuto da Criança e do Adolescente foram reafirmados esses direitos, ao mesmo tempo em que foram estabelecidos mecanismos de participação e controle social na formulação e na implementação de políticas para a infância.
>
> Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional evidenciou a importância da Educação Infantil, que passou a ser considerada como primeira etapa da Educação Básica. Dessa forma, o trabalho pedagógico com a criança de 0 a 6 anos adquiriu reconhecimento e ganhou uma dimensão mais ampla no sistema educacional, qual seja: atender às especificidades do desenvolvimento das crianças dessa faixa etária e contribuir para a construção e o exercício de sua cidadania (TEIXEIRA DE FREITAS, 2016, p. 10).

Em 2016, o município contava com um número de 3 (três) centros de Educação Infantil, 10 creches, 15 pré-escolas, 22 turmas de pré-escola que funcionavam em Escolas do Ensino Fundamental e 14 turmas funcionando em Escolas do Ensino Fundamental no Campo, totalizando 635 crianças atendidas em creche e 3.014 em pré-escola. Em relação aos espaços físicos destinados ao atendimento às crianças, observamos que o município possuía 02 (dois) centros do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede

Escolar Pública de Educação Infantil(PROINFÂNCIA)[24], o CMEI Estrela da Manhã e CMEI Jerusalém e apenas 06 (seis) imóveis adquiridos com recursos próprios dos Município, onde funcionam as EMEI Jardim Caraípe, Creche Brás Pereira do Nascimento, EMEI Professora Delci Rodrigues de Aguilar, Creche Caminho do Mar, Creche Santa Rita e EMEI Sol Nascente, localizada no distrito de Santo Antônio.

Em relação ao déficit de vagas, consta no documento que, segundo o Mapa de expansão das creches do MEC (BRASIL, 2016), havia no Município um déficit de 5.646 vagas, sendo 3.978 para crianças de 4 meses a 3 anos e 1.668 para as crianças de 4 e 5 anos. Atualmente, segundo dados do documento preliminar "Texto Introdutório do Currículo para Educação Infantil" (2020), o município conta com um número de 10 creches que atendem crianças de 1 a 3 anos em período integral. São elas: as Creches Caminho do Mar, Creche Ciranda da Alegria, Creche Jardim dos Pássaros, Creche Jardim Liberdade, Creche Santa Rita, Creche Camerino de Santana Matos, localizada no distrito de Santo Antônio, Creche Colina Verde, Creche Jerusalém, Creche Brás Pereira do Nascimento e Creche Cora Coralina.

A rede possui 04 Centros de Educação Infantil (CMEI's), que atendem crianças de creche (1 a 3 anos) e Pré-escola (4 e 5 anos), sendo eles: Estrela da Manhã, Maria Cunha (no distrito de Duque de Caxias), Jardim Encantado, Vinicius de Moraes e o recente CMEI inaugurado em 2020 no Bairro João Mendonça. Conta ainda com 12 EMEI'S (que atendem somente crianças de 4 e 5 anos). São elas: o Pequeno Príncipe, Professora Delci Rodrigues de Aguilar, Professora Léia Meire, Tarsila do Amaral, Batista Monte Sinai, Jardim Caraípe Gelson Oliveira Costa, Castelinho, Contos de Fada, Lucineide Bernardino da Silva (no distrito de Santo Antônio), a Escola Marcela Nolasco Venezia e o Educandário Paz e Bem, que são escolas do Ensino Fundamental e atendem a turmas de Educação Infantil.

De acordo com o documento, há crianças sendo atendidas em duas turmas na Escola Irmã Dulce e em turmas multisseriadas em dez escolas no Campo, quatro turmas na Escola Jesuíno Martins, no distrito de Cachoeira do Mato, e duas turmas na Escola Novos Tempos, em Jardim Novo.

[24]PROINFÂNCIA - O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil, instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, é uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação, visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas, bem como a melhoria da infraestrutura física da rede de Educação Infantil.

No que tange à infraestrutura das instituições, observamos que não houve uma modificação expressiva em relação ao que fora observado em 2008 quanto aos prédios alugados. De acordo com Cordeiro e Sodré (2008):

> Outro aspecto a ser ressaltado diz respeito à qualidade das edificações dos espaços da Educação Infantil. Para a implantação, recorreram a uma antiga instalação de uma escola particular e, para as demais, alugaram casas residenciais, com instalações em desacordo ao que é preconizado pelo MEC. Os Parâmetros Nacionais de Infra-Estrutura para as Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006) recomendam que as políticas públicas se voltem para a construção e reformas de espaços, num trabalho conjunto entre educadores, arquitetos e engenheiros, a fim de que possa ocorrer o planejamento e a reflexão durante a construção ou reforma desses ambientes (CORDEIRO; SODRÉ, 2008, p.112).

Vejamos as ações descritas no Plano Municipal de Educação (2014) para garantir a ampliação de vagas na educação infantil:

> Para ampliação da oferta de vagas, com vistas à universalização do atendimento das crianças de 4 e 5 anos e o atendimento de pelo menos 50% das crianças na faixa etária de creche até 2024, as seguintes ações têm sido desenvolvidas pela SMEC: adesão ao Proinfância/MEC/FNDE para construção de novos centros de Educação Infantil; abertura de novas instituições com recursos próprios (prédios alugados) e ampliação da oferta de vagas em algumas instituições já existentes, por meio da construção de salas.
> Tendo em vista a necessidade de planejamento da oferta para atendimento das crianças de até 3 anos, a SMEC realiza levantamento da demanda por meio das listas de espera organizadas em cada Creche, bem como de pesquisas junto às instituições/órgãos oficiais tais como: IBGE, MEC/INEP, Secretaria de Saúde do Município e Cartório de Registro Civil. A tabela 9 nos apresenta dados para o planejamento de vagas e destacamos que a cada 4 anos apresenta uma demanda atendimento na educação infantil de mais de 10.000 vagas (TEIXEIRA DE FREITAS, 2014, p. 34-35).

É importante registrar que, não obstante, faça uso do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (PROINFÂNCIA)[25] desde 2007, o município não apresenta uma evolução satisfatória no que diz respeito à qualidade recomendada para o redimensionamento funcional dos espaços para o atendimento às crianças das creches e pré-escolas. Isso porque apenas o CMEI Estrela da Manhã, inaugurado em 2011, e o CMEI do Bairro João Mendonça, inaugurado em 2020, são oriundos de recursos provenientes do PROINFÂNCIA e, segundo dados fornecidos pela

[25]PROINFÂNCIA - O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil, instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, é uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação, visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas, bem como a melhoria da infraestrutura física da rede de Educação Infantil.

Secretaria de Educação, encontram-se em construção 06 novos CMEIS do PROINFÂNCIA desde o ano de 2013.

Observamos que, mesmo aquelas instituições que foram adquiridas com recursos próprios do município, a exemplo da EMEI Jardim Caraípe, onde trabalho como coordenadora, o prédio não atende a necessidade da criança de ter contato ao ar livre, não possui salas ventiladas, uma acústica que permita a livre exploração dos sons pelas crianças e a ausência de pátio com tamanho suficiente para atender as 05 turmas de cada turno. Concordamos com Cordeiro e Sodré (2008) quando denunciaram as estruturas inadequadas das nossas instituições. A realidade do município de Teixeira de Freitas dialoga com os demais municípios do Brasil, pois de acordo com os Parâmetros Básicos para Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil - MEC (2006):

> No Brasil, grande número de ambientes destinados à educação de crianças com menos de 6 anos funciona em condições precárias. Serviços básicos como água, esgoto sanitário e energia elétrica não estão disponíveis para muitas creches e pré-escolas. Além da precariedade ou mesmo da ausência de serviços básicos, outros elementos referentes à infra-estrutura atingem tanto a saúde física quanto o desenvolvimento integral das crianças. Entre eles está a inexistência de áreas externas ou espaços alternativos que propiciem às crianças a possibilidade de estar ao ar livre, em atividade de movimentação ampla, tendo seu espaço de convivência, de brincadeira e de exploração do ambiente enriquecido (BRASIL, 2006, p. 10).

O município de Teixeira de Freitas apresenta, pelos dados do INEP (2019), 1.236 crianças matriculadas na creche e 2.756 crianças matriculadas na pré-escola. E, de acordo com os dados do Censo, fornecidos pela Secretaria de Educação no ano de 2020, teve um número de 1.182 crianças matriculadas nas creches e 2.787 na pré-escola. Valquíria Fernandes (2017) realizou um estudo sobre a FUNBED na Educação Infantil do município e nos mostra que:

> Em 2009, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou a resolução nº 5 que fixou novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EI reforçando o papel dessa no cenário brasileiro como primeira etapa da Educação Básica. Desse modo, partir de 2010, a EI ganha novas perspectivas e metas para alcançar até 2016 a universalização do atendimento de crianças de 4 e 5 anos (FERNANDES, 2017 p. 50).

Contudo, compreende-se que a universalização do atendimento está diretamente ligada à ampliação da oferta e garantia de recursos. A esse respeito, Fernandes (2017) faz a seguinte reflexão:

> Ampliar a oferta significa, necessariamente, a existência de recursos financeiros. Entretanto, ainda não existe nenhuma determinação de novos recursos para garantir essa expansão, fato que pode se tornar um embaraço para os Municípios que ficaram com o encargo de cumprirem essa normativa, sem contar o atendimento das crianças

> de 0 a 3 anos de idade que também está sob sua responsabilidade e com grande defasagem de atendimento, a exemplo do que aconteceu com a implementação do FUNDEF que não contemplou à EI e, depois o FUNDEB que, apesar de sua inclusão, não garantiu recursos suficientes, uma vez que o fator de ponderação estabelecido é muito inferior ao custo real dessa etapa da educação. Percebe-se, assim, o grande descompasso entre as políticas de financiamento e o desejo da sociedade em corrigir a dívida histórica no que concerne ao atendimento a EI de qualidade para todos (FERNANDES, 2017, p. 50).

Para além dos desafios impostos pelo financiamento, outro agravante diz respeito às mudanças que impactam diretamente nas ações das escolas e nas vidas das crianças e suas famílias. Com a mudança do governo municipal em 2018, a rede implantou um sistema de reordenamento das escolas. O objetivo do reordenamento era ampliar o número de vagas para atender a demanda do município e diminuir o número de imóveis alugados, transferindo as crianças para alguns prédios próprios que se encontravam com números reduzidos de crianças.

No entanto, essas medidas foram tomadas sem nenhuma consulta prévia aos educadores e educadoras, sem um levantamento real das demandas por bairro. Levanto uma hipótese de que essa ação possa ter comprometido o acesso das crianças às instituições mais próximas das suas residências, inviabilizando a efetivação das matrículas. Digo isso, porque acompanhei a baixa frequência de uma turma do Infantil 5 que, durante o processo de reordenamento da rede, foi transferida para a escola onde trabalho, sem consulta prévia às famílias.

Em reunião com as famílias para buscar entender os motivos das ausências, fomos informados que aquelas crianças moravam muito distantes da pré-escola. Sem acesso a transporte coletivo urbano e sem que a Secretaria de Educação houvesse disponibilizado o transporte para todas elas, os pais não conseguiam levar seus filhos e alguns podem até não terem efetivado as matrículas nos anos subsequentes a esse reordenamento da rede.

Na próxima seção, trataremos da implantação do modelo de formação continuada na Educação Infantil. O investimento na formação das professoras (es) e coordenadoras(es) sempre foi considerado como um aspecto importante para a qualidade do trabalho realizado com as crianças.

## 4.2. FORMAÇÃO DE PROFESSORAS (ES) – DESAFIOS E AVANÇOS

A Proposta Pedagógica da Rede Municipal para a Educação Infantil (2016) traz que "a preocupação da Secretaria Municipal de Educação não era apenas com a oferta de vagas, mas também com a garantia da qualidade do atendimento oferecido" (TEIXEIRA DE

FREITAS, 2016, p. 15). Tal preocupação se materializou por meio do investimento na formação das educadoras e coordenadoras, tendo início no ano 2000. Assim, a modalidade passou a contar com duas (02) coordenadoras pedagógicas que passaram a se responsabilizar pelo acompanhamento do trabalho pedagógico nas pré-escolas, visto que, como anunciamos anteriormente, até 2005 as creches ainda faziam parte da Secretaria de Assistência Social(TEIXEIRA DE FREITAS, 2016). Essa equipe desenvolveu:

> O Programa de formação de professores, Parâmetros em Ação, do MEC, em Educação Infantil e Alfabetização, que contribuiu para sistematizar o processo de formação que seria desenvolvido nos anos posteriores. A partir de 2002, com base nas necessidades formativas identificadas entre os professores, os coordenadores pedagógicos planejaram e desenvolveram encontros de formação que visavam uma prática pedagógica voltada para as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de 0 a 6 anos, pautada nos pressupostos da teoria construtivista – interacionista da aprendizagem. Os encontros aconteciam quinzenalmente, com duração de 4h (quatro horas), incluídas na carga horária doprofessor. Nesses encontros foram promovidos importantes momentos de estudo e reflexão sobre a prática pedagógica (TEIXEIRA DE FREITAS, 2016, p. 12).

Desse modo, observa-se que a garantia de espaço para formação continuada em serviço de professoras(es) da Educação Infantil se estabelece em paralelo à implementação da modalidade. Participaram dessa formação todos os (as) funcionários (as) das instituições, uma vez que o pessoal de apoio e do setor administrativo também são considerados educadores (as).

Observamos, na prática, como participante ativa desse processo, que houve um ganho significativo para todos (as) que trabalhavam nas creches e pré-escolas, pois se estabeleceu uma cultura de participação em formação e cursos, que hoje nos diferencia das demais modalidades. Fomos nós, coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil, as mesmas formadoras dos Parâmetros em Ação (2001). A formação ofertada pelo MEC, através do Programa de Formação de Professores (as) Alfabetizadores (as) (PROFA) em 2002, também foi realizada pelos (as) coordenadores (as) pedagógicos do município, sem a participação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Em relação ao resultado dessas formações, a Secretaria Municipal considera:

> A formação realizada com os professores se refletiu na produção das crianças que se revelou intensa e de muita qualidade. Por isso, em 2001, 2002, 2003 e 2006 foram promovidas 4 Mostras dos Trabalhos realizados na Educação Infantil. Nesse evento os trabalhos foram expostos em lugares públicos e de fácil acesso para que a comunidade pudesse conhecer e prestigiar os diferentes registros das aprendizagens das crianças, bem como participar de algumas das atividades propostas nas instituições de Educação Infantil (TEIXEIRA DE FREITAS, 2016, p.13).

No entanto, a respeito da participação dos (as) coordenadores pedagógicos (as) nessas formações do MEC e a ausência das Universidades, Cordeiro e Sodré (2008) pontuam:

> Apesar de o MEC recomendar a participação das universidades durante o processo de formação continuada, não há nenhuma referência a esta atividade no material analisado, apesar de ter, no município, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) que oferece curso de Licenciatura em Pedagogia. A propósito, Vasconcellos, Aquino e Kappel (2005) discutem a importância da participação das universidades públicas na elaboração dos programas de formação continuada, a fim de garantir a qualificação profissional dos que atuam na Educação Infantil (CORDEIRO; SODRÉ, 2008, p. 118-119).

Reconheço a importância da participação das Universidades na formação dos (as) educadores (as) da Educação Básica, no entanto, como já dissemos anteriormente, observamos que essas experiências formativas realizadas pelos (as) coordenadores (as) pedagógicas foram positivas, pois imprimiu um ritmo de estudos ao grupo de profissionais que atuam com as crianças. A criação do Núcleo de Apoio Pedagógico à Educação Infantil (NAPEI), em 2005, foi fruto dessas ações formativas. Vejamos suas funções:

> [...] coordenar o trabalho desenvolvido nas creches e pré-escolas, tanto no que se refere a algumas questões administrativas, quanto e, principalmente, no que diz respeito à área pedagógica. O principal objetivo deste setor é identificar pontos fracos no atendimento prestado à comunidade para planejar e desenvolver ações com vistas a uma Educação Infantil de qualidade; bem como os pontos fortes para que recebam cada vez mais investimento.
> A principal ação desenvolvida pelo setor refere-se à formação continuada em serviço dos gestores, coordenadores, professores e equipe de apoio das instituições de Educação Infantil. Nesta área, destacamos a participação do Município no Programa Formar em Rede**,** uma iniciativa conjunta dos Institutos Avisa Lá e Razão Social e seus parceiros. Por meio da implantação de uma comunidade virtual de formadores, com ações presenciais e a distância, o Programa gera um contexto real de uso da tecnologia, por formadores e educadores, para a troca de experiências, circulação e produção de conhecimento educacional e pedagógico (TEIXEIRA DE FREITAS, 2016, p. 13 -14)

Assim, essa parceria com o Instituto Avisa Lá[26] feita em 2007 "[...] contribuiu com o atendimento prestado às crianças pequenas por meio de ações formativas, dirigidas a diretores, coordenadores e educadores de Educação Infantil [...]" (TEIXEIRA DE FREITAS, 2016, p. 14). A participação do município nessas formações se deu por meio de seleção, cujo principal critério foi possuir um trabalho de formação bem estruturado. As temáticas trabalhadas foram: Brincar, Cultura Escrita e Artes Visuais. Com a inauguração do CMEI Estrela da Manhã

[26]O Instituto Avisa Lá é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos. Desde 1986 vem contribuindo para qualificar a prática educativa nos centros de Educação Infantil, creches e pré-escolas públicas. Junto às redes de Ensino Fundamental desenvolve ações de formação para profissionais de educação visando à competência da leitura, escrita e matemática dos alunos nos anos iniciais.

(PROINFÂNCIA), em 2011, os bebês passaram a ser atendidos, o que possibilitou ao município priorizar as creches na discussão na área de Gestão para a Saúde, que neste ano desenvolveu a temática "O cuidado como elo entre educação e saúde" e, em 2012, "Alimentação na Educação Infantil: dimensões socioculturais, afetivas e pedagógicas" (TEIXEIRA DE FREITAS, 2016, p.14).

Buscando contribuir para as questões étnico-raciais, com a efetivação da Lei 10.639/03, complementada pela Lei 11.645/2008, a Secretaria de Educação, no ano de 2015, em parceria com o Instituto Avisa Lá, implementou mais uma Formação Continuada em Serviço intitulada "Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial".

Considerando, portanto, a relevância da dimensão pedagógica no enfrentamento da desigualdade étnica e racial, bem como do preconceito que atinge a população negra e indígena, torna-se fundamental que este trabalho seja realizado desde a primeira infância. Desse modo, as instituições de Educação Infantil, preocupadas com a formação cidadã e identitária das crianças, têm um papel essencial. Dessa forma, torna-se importante que as crianças, desde a primeira infância, tenham em seus processos formativos o acesso aos conhecimentos que as auxiliem, ao seu modo, na compreensão crítica dos mecanismos de produção e reprodução das discriminações e desigualdades raciais.

A produção da formação continuada em questão foi o resultado de um Plano de Cooperação Técnica estabelecido entre o Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Básica, da Coordenação de Educação Infantil e da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), bem como foi executado pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT) e pelo Instituto Avisa Lá. Em Teixeira de Freitas, o curso oferecido teve uma carga horária de 80h de encontros presenciais, divididos em encontros de 4 horas que ocorriam quinzenalmente. Enquanto coordenadora pedagógica da rede municipal,participei como formadora nesses encontros.

Durante o processo da formação, todas as instituições de Educação Infantil da rede elaboraram um Projeto de Intervenção (PI) voltado para a disseminação de práticas promotoras da igualdade racial, que envolvesse as crianças, toda a equipe escolar e as famílias. Para tanto, materiais didáticos, livros de literatura infantil afro-brasileira e brinquedos foram adquiridos e encaminhados às instituições participantes da formação.

No entanto, a partir da minha imersão na rede, na condição de coordenadora e professora da Educação Infantil, venho observando que ainda existem lacunas que podem ter sido deixadas por essa formação quando se trata das discussões em torno das questões étnicas e raciais, e um silenciamento quando se trata das questões de gêneros e sexualidades.

Mesmo não sendo o objetivo deste trabalho propor uma formação continuada, é necessário ressaltar sua importância para o acesso e produção de conhecimentos, com intuito de abordar a questão da desconstrução de conceitos racistas e sexistas enraizados e que, por muitas vezes, encontram-se naturalizados nas práticas educativas dos (as) profissionais das instituições de Educação Infantil.

As Universidades e as Secretarias de Educação estão diante de um grande desafio e compromisso. Assim, faz-se necessário um aprofundamento no conhecimento das bases normativas e éticas, dos tratados e compromissos internacionais, legislações nacionais, responsabilidades e competências das três esferas de governo que sustentam a Educação para igualdade racial e não sexista.

Dispomos em nosso país de uma vasta legislação a favor da implantação e efetivação de uma Educação para as relações étnico-raciais, com o objetivo de garantir o direito a uma prática pedagógica que inclua a todos e que viabilize o direito ao profissional de se capacitar para esse exercício. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), no seu artigo de nº 26, torna obrigatória a inclusão no currículo oficial do ensino da temática História e Cultura Afro-brasileira.A partir de 2004, temos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCEER), resultantes da Lei nº.10.639 de 9 de janeiro de 2003. Essa lei em seu Art 2º diz que:

> As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática (BRASIL, 2003).

A Política de formação de gestores (as) e profissionais da educação é um dos seis eixos estratégicos do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana – Lei 10.639/2003 –, tendo como objetivo pedagógico orientar e balizar os sistemas de ensino e as instituições educacionais na implementação da referida lei, uma vez que:

> A Lei 10.639/03, o Parecer do CNE 03/2004 e a resolução 01/2004 são instrumentos legais que orientam ampla e claramente as instituições educacionais quanto a suas atribuições. No entanto, considerando que sua adoção ainda não se universalizou nos sistemas de ensino, há o entendimento de que é necessário fortalecer e institucionalizar essas orientações, objetivos desse documento (BRASIL, 2009, p. 5).

Nesse sentido, compreende-se, pois, diante do que foi explicitado, que a formação dos (as) professores (as) da Educação Infantil para a educação das relações étnico-raciais é um dos elementos fundamentais para que se efetive uma prática pedagógica que se atente à questão do reconhecimento e do pertencimento étnico-racial das crianças para a construção de suas identidades. No que se refere às questões de gêneros e sexualidades, as ausências e silêncios nos interpelam a um trabalho interseccional, em que as relações étnico-raciais andem de mãos dadas no enfrentamento ao machismo, ao sexismo e à misoginia. No próximo tópico, abordaremos como o município se organizou durante a pandemia da Covid 19 para construir seu referencial curricular para a Educação Infantil.

## 4.3 CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL CURRICULAR -POSSIBILIDADES REMOTAS EM MEIO À PANDEMIA DA COVID-19

Neste tópico, nos propomos a pensar a respeito do processo de construção do referencial curricular, sobretudo, para a Educação Infantil a partir da Base Nacional Comum Curricular em tempos de incertezas.

> [...] O que se quer com uma proposta de BNCC é a pergunta que fazemos ao analisarmos mais detidamente a Educação Infantil. Equidade e igualdade das crianças, jovens e adultos brasileiros no acesso à educação e a melhoria na qualidade da Educação Básica são algumas das justificativas apontadas pelo Ministério da Educação para a concretização da proposta da BNCC. Tais objetivos se concretizam, na perspectiva ora apresentada, a partir da configuração de um currículo nacional comum que deve ser oferecido a todas as crianças, jovens e adultos escolares (ABRAMOWICZ; CRUZ; MORUZZI, 2016, p. 46).

Diante do que venho expondo neste capítulo, percebemos a complexidade que envolve a rede municipal pública de Educação Infantil. Dessa forma, não conseguimos responder à pergunta das autoras citadas acima frente às diferenças e desafios que se mostram aos nossos olhos. Contudo, em contexto pandêmico, a Undime Bahia deu início ao processo de construção curricular local a partir do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB):

> A Undime Bahia inicia com essa live, uma série de Webs com objetivo de fortalecer a comunicação e as ações de formação da entidade com os Dirigentes Municipais de Educação, Técnicos das Secretarias, Professores e demais profissionais da educação. O tema deste primeiro momento será "Implementação da BNCC/DCRB nos municípios baianos" e também o "Covid 19: orientações da Undime BA". Participarão da Web os professores Renê Silva (Coordenador Estadual do ProBNCC/Undime) e o professor Williams Panfile (Presidente da Undime Bahia). Na pauta, os resultados do monitoramento do processo de implementação da

> BNCC/DCRB nos municípios baianos, orientações para as Comissões Municipais, e informações sobre os ciclos formativos que se iniciarão em breve (WEB TV UNDIME, 2020).

A fim de elaborarmos o Referencial Curricular Local, em junho de 2020, fomos organizadas (os) em grupos denominados Grupos de Estudos e Aprendizagem (GEAS), cujo objetivo foi envolver todos (as) os (as) professores (as), coordenadores (as) e diretores (as) da rede municipal nos estudos, reflexões e autoria curricular. Esses grupos estavam sob a coordenação da Comissão de Governança e também eram responsáveis pelo envio das questões a serem debatidas em conjunto.

Assim, tivemos a oportunidade de escolher a faixa etária com a qual ficaríamos e passamos a participar das lives oferecidas pela UNDIME e dos encontros virtuais para discussão. Nesses grupos, havia professoras (es) do Ensino Fundamental que estendem carga-horária na Educação Infantil. Os encontros eram conduzidos pelas coordenadoras dos grupos. Consideramos, enquanto grupo, o processo muito aligeirado, o que comprometeu as trocas e compartilhamentos. O fato de não estarmos com os grupos de trabalhos das escolas, onde somos lotadas, também considero que dificultou o processo. Outro agravante diz respeito ao contexto de pandemia, que envolveu muitas perdas e incertezas para todos (as). Além dessa difícil circunstância, muitos (as) de nós ainda nos encontrávamos em período de adaptação ao *home office* e às aulas *online*.

Muito embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) já esteja homologada desde 2017, o questionamento das autoras se faz bastante atual e necessário:

> [...] qual o intuito de se produzir um novo documento orientador das práticas pedagógicas da educação infantil uma vez que as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil em vigor ainda estão em processo de conhecimento por parte das/os professoras/es brasileiras/os? Quais as articulações que subjazem ao movimento em direção à elaboração da Base? Até que ponto é possível garantir que aquilo que se denomina como campos de experiências não se tornem disciplinas curriculares fechadas e mal trabalhadas nas escolas de educação infantil? (ABRAMOWICZ; CRUZ; MORUZZI, 2016, p. 53-54).

Diante do que foi dito pelas autoras, observamos que poderíamos ter aprofundado nas discussões em torno do currículo, se as Diretrizes Curriculares Nacionais (2009) fossem conhecidas pelos (as) profissionais. No entanto, o município ainda trabalha com base nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), uma vez que foi a partir deles que suas Diretrizes foram elaboradas, pois conforme Cordeiro e Sodré (2008):

> Entre os materiais produzidos pela Coordenação Pedagógica da Educação Infantil do município e apresentado no documento em análise, "Educação Infantil: percursos e percalços", há, na segunda parte, as Diretrizes Curriculares para a Pré-escola. Essa parte do documento foi elaborada a partir dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI). [...] O documento traz ainda os objetivos da Educação Infantil, o papel do educador infantil e a organização dos conteúdos a serem trabalhados na Educação Infantil a partir dos seguintes eixos temáticos: movimento, música, artes visuais, natureza e sociedade, matemática, linguagem oral e escrita, identidade e autonomia. O material deixa claro que são propostas que devem ser implementadas de acordo com a necessidade e características especificas de cada escola do município (CORDEIRO; SODRÉ, 2008, p. 120-121).

Abaixo segue um modelo de rotina organizada a partir dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI).

## Infantil 4

| Segunda-feira | Terça-feira | Quarta-feira | Quinta-feira | Sexta-feira |
|---|---|---|---|---|
| **Acolhida Cantos de atividades** | **Acolhida Cantos de atividades** | **Acolhida Cantos de atividades** | **Acolhida Cantos de atividades** | **Acolhida Cantos de atividades** |
| **Atividade permanente:** Leitura feita pelo professor de textos narrativos. | **Atividade permanente:** Leitura feita pelo professor de textos poéticos. | **Atividade permanente:** Leitura feita pelo professor de textos narrativos. | **Atividade permanente:** Leitura feita pelo professor de textos informativos/ instrucionais | **Atividade permanente:** Leitura feita pelo professor de textos narrativos. |
| **Roda de conversa -** Socializar os acontecimentos do final de semana - Descobri na internet | **Roda de conversa** Apreciação musical | **Roda de conversa** - Jogos verbais - Comunidade muito prazer | **Roda de conversa** - Caixa surpresa - A família também ensina | **Roda de conversa** - Notícia da hora - Nossa semana foi assim |
| **Atividade de reflexão sobre o sistema de escrita** - Leitura de textos poéticos (parlendas, poesias, música) -Texto lacunado - Ditado cantado | **Atividade de reflexão sobre o sistema de escrita** - Leitura de adivinhas - Leitura de listas | **Produção sonora/musical** | **Atividade de reflexão sobre o sistema de escrita** - Atividade com nome próprio | **Produção de texto** Reconto |

<table>
<tr><td>Projeto de Natureza e Sociedade</td><td>Projeto de Linguagem</td><td>Projeto de Natureza e Sociedade</td><td>Atividade de reflexão sobre o sistema de escritaEscrita de textos conhecidos, ou escrita de listas, receitas</td><td>Apreciação e história da Arte</td></tr>
<tr><td>Faz-de-conta</td><td>Sequência didática Matemática</td><td>Roda de leitura</td><td>Projeto de Linguagem</td><td rowspan="3">Oficina de percurso</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Apreciação Musical</td><td rowspan="2">Movimento Circuitos Psicomotores</td><td>Artes Visuais no eixo de produção Sequência didática</td><td>Sequência didática Matemática</td></tr>
<tr><td>Banho de mangueira, parque, passeio.</td><td>Movimento Brincadeiras</td></tr>
</table>

Fonte: Proposta Pedagógica Para a Educação Infantil (2016)

Quanto ao proposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil, foram feitas algumas discussões em formato de encontros de formação continuada em torno dos Campos de Experiência (1-O eu, o outro e o nós; 2-Corpo, gestos e movimentos; 3-Traços, sons, cores e formas; 4-Escuta, fala, pensamento e imaginação e 5-Espaço, tempo, quantidade, relações e transformações), em 2019, mas como coordenadora pedagógica, reconheço que ainda não foi suficiente para que nos deslocássemos da lógica conteudista, proposta pelo RCNEI. Muito Embora a participação nas formações já citadas anteriormente (Brincar, Artes Visuais e Cultura Escrita) tenha trazido elementos novos para a prática pedagógica, a perspectiva de trabalho com os campos de experiências é algo novo que merece investimento.

Cabe dizer também que, nesse momento de construção curricular, todas as escolas foram orientadas a construírem seu Projeto Político Pedagógico (PPP) ou readaptá-lo conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a partir do Currículo que estava sendo construído no município:

> No âmbito da organização curricular, a partir da lógica de uma Base Curricular Nacional, é importante destacar que seu objetivo não visa definir o currículo da escola, tem como premissa subsidiar propostas pedagógicas da escola sob a condição de estas serem frutos de uma construção coletiva que considere a participação da comunidade educacional e, nesse contexto, possa articular

> participação das famílias e da comunidade no sentido de garantia dos direitos da criança. Na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, o Organizador Curricular tem como pressuposto articular os princípios preconizados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil aos Campos de Experiências, ao processo de desenvolvimento da aprendizagem e à formação integral da criança. Respeitando e considerando a organização do trabalho pedagógico na realidade das escolas nos diversos territórios do Estado da Bahia, planejamentos e propostas pedagógicas desenvolvidas nas unidades escolares de Educação Infantil, o organizador curricular apresentado neste documento segue a periodização por faixa etária: 0-1 a6m/ 1a7m a 3a11m/ 4a a 5a11m. Contudo, essa divisão não representa uma estrutura fixa e estática do desenvolvimento da criança; é uma divisão que se aproxima das atividades pedagógicas no contexto do cotidiano escolar. O organizador curricular é um dispositivo de referência que permite enxergar a criança enquanto sujeito histórico que, por meio dos campos de experiências, cria e recria suas vivências, desenvolve suas competências e constrói sentidos sobre o mundo à sua volta (TEIXEIRA DE FREITAS, 2020, p. 50-51).

Assim, para elaborarmos o Referencial Curricular para o Município, cada GEA ficou responsável por produzir uma parte do documento. Ao grupo que fiz parte coube a elaboração do texto que trata da "Concepção de Educação Infantil e os processos de acolhimento e transição". Os textos foram encaminhados à Secretaria e disponibilizados por apenas 03 dias para consulta pública. Questionamos o processo aligeirado para que pudéssemos fazer a leitura e apresentar contribuições; no entanto, somente após o fechamento do prazo nos foi concedido outro tempo para consulta.

A experiência de ler e pensar em contribuições para o texto foi desafiadora, uma vez que o mesmo foi escrito por muitas mãos. Durante as reuniões de estudo on-line e na consulta pública ao documento, foram feitas sugestões para que as questões étnicas, raciais, de gêneros e sexualidades fossem tratadas no tópico "Inclusão, Diversidades e Identidade da Cultura Regional", pois foi o lugar possível que encontramos, dentro do sumário que nos foi sugerido. No entanto, observamos que o texto preliminar segue a lógica do silenciamento proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A elaboração do texto final ainda segue sob a coordenação dos trabalhos do grupo da SMEC.

Neste capítulo, tratamos da educação infantil pública no município de Teixeira de Freitas - Bahia, local onde desenvolvo minha pesquisa, resgatando sua trajetória de implantação a partir de 1998. Abordamos as formas de atendimento e identificamos os movimentos que marcaram sua história, tendo como referência a política nacional, os documentos publicados pelo MEC e as legislações que fundamentam sua oferta, numa tentativa de analisarmos como têm ocorrido as interpretações e traduções das políticas nacionais.

# REFERÊNCIAS


ABRAMOWICZ, Anete; Ana Cristina; CRUZ Andrea, MORUZZI. Alguns apontamentos: A quem interessa a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? **Debates em Educação**. Macéio, v. 8, n.16, p. 53-54, jul/dez, 2016.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Documento Curricular Referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental**. / Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020.

BARROS, Maria Isabel Amando de. **Desemparedamento da Infância**: a escola como lugar de encontro com a natureza. Rio de Janeiro: Criança e Natureza/ Alana, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2017.

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.** Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Básicos para Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil.** Brasília, 2006.

BRASIL. **Resumo técnico Censo da Educação Básica Estadual 2019 [recurso eletrônico].** Brasília: MEC/INEP/DEED, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_do_estado_da_bahia_censo_da_educacao_basica_2019.pdf. Acesso em: 02dez.2020.

CORDEIRO, Karina; SODRÉ, Liana. A Implantação da Educação Infantil no Município de Teixeira de Freitas – Bahia. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 4, n. 5, p. 109-127, jul./dez. 2008

FERREIRA, Ananda da Luz.“***Karingana wa Karingana*:** por entre histórias africanas e afro-brasileiras”. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Teixeira de Freitas, 2019.

FERNANDES, Valquíria. **O Conhecimento sobre financiamento da Educação – FUNDEB:** o que dizem as docentes da Educação Infantil? 2017. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Programa de Pós-graduação em formação de professores da Educação Básica – PPGE, UESC, Ilhéus – BA.

KRAMER, Sônia; CORSINO, Patrícia, NUNES, Maria Fernanda. Formação de profissionais da educação infantil: um desafio para as políticas municipais. *In*: KRAMER, Sônia (orgs). **Profissionais de Educação Infantil**: gestão e formação. São Paulo: Editora Ática, 2005, p. 16-21.

ROCHA, Daniel. Nomes que a cidade de Teixeira de Freitas já teve. **Tira Banha Blog Spot**. 2010. Disponível em: http://tirabanha.blogspot.com/2014/02/nomes-que-cidade-de-teixeira-de-freitas.html. Acesso em: 11 dez. 2020.

SANTIAGO, Flávio. "Não é nenê, ela é Preta: Educação Infantil e pensamento interseccional. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, vol. 36, p. 1-25 2020.

SANTOS, Silva Jilnete. **Crianças indígenas e negras no sul da província da Bahia oitocentista:** notas para uma história das crianças no extremo sul baiano. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em História, Cultura e Sociedade). Universidade do Estado da Bahia, Teixeira de Freitas, 2020.

TEIXEIRA DE FREITAS. **Plano Municipal de Educação-PME** (Decênio 2015-2015). Teixeira de Freias: 2015.

TEXEIRA DE FREITAS. **Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Educação Infantil.** Secretaria Municipal de Educação, 2016.

TEIXEIRA DE FREITAS. **Portaria 18.2020 SMEC** - Nomeação de Comissão Municipal de Governança para o processo de (re) elaboração curricular do município de Teixeira de Freitas-Ba, considerando a Base Nacional Curricular Comum-BNCC, 2020.

TEIXEIRA DE FREITAS. **Textos Introdutórios Currículo Teixeira de Freitas**, Secretaria Municipal de Educação, 2020.

## 5. ETNOGRAFANDO ENTRE/COM CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE TEIXEIRA DE FREITAS – BA

Inicio essa discussão trazendo trechos do Parecer CNE/CP nº 5/2020 de 08 de junho de 2020, com o objetivo de tecermos algumas reflexões acerca dos impactos trazidos pela pandemia da Covid-19 para minha pesquisa, a fim de criar possibilidades dentro do contexto pandêmico em que nos inserimos. Esse parecer trata da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19:

> Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), milhões de estudantes estão sem aulas com o fechamento total ou parcial de escolas e universidades em mais de 150 países devido à pandemia do coronavírus. No Brasil, as aulas presenciais estão suspensas em todo o território nacional e essa situação, além de imprevisível, deverá seguir ritmos diferenciados nos diferentes Estados e Municípios, a depender da extensão e intensidade da contaminação pela COVID-19 (BRASIL, 2020, p. 20).

Em junho, data em que publicaram esse documento, já se previam a possibilidade de longa duração da suspensão das aulas e suas implicações. Vejamos o que disseram a esse respeito:

> • dificuldade para reposição de forma presencial da integralidade das aulas suspensas ao final do período de emergência, com o comprometimento ainda do calendário escolar de 2021 e, eventualmente, também de 2022;
> • retrocessos do processo educacional e da aprendizagem aos estudantes submetidos a longo período sem atividades educacionais regulares, tendo em vista a indefinição do tempo de isolamento;
> • danos estruturais e sociais para estudantes e famílias de baixa renda, como stress familiar e aumento da violência doméstica para as famílias, de modo geral; e
> • abandono e aumento da evasão escolar (BRASIL, 2020, p. 03-04).

Tiveram outras tentativas de homologação desse documento, o qual já foi homologado parcialmente, o que nos remete à extensão dos desafios a serem pensados, diante das desigualdades que se acirraram com a pandemia. No entanto, não foram observadas medidas conjuntas de mitigação dos danos que a suspensão das aulas pudesse acarretar. O documento ratifica as desigualdades da sociedade brasileira, pontuando que:

> [...] é importante considerar as fragilidades e desigualdades estruturais da sociedade brasileira que agravam o cenário decorrente da pandemia em nosso país, em particular na educação, se observarmos as diferenças de proficiência, alfabetização e taxa líquida de matrícula relacionados a fatores socioeconômicos e étnico-raciais[...] (BRASIL, 2020, p.03).

Diante do exposto, com as medidas de isolamento e fechamento das instituições, sem a possibilidade de um contato presencial com as crianças, passamos a buscar outras alternativas para seguir com a pesquisa e com o trabalho remoto, mesmo atravessada por angústias que compartilho com Ramalho (2020):

> Como a educação (que teimo que deva ser pública, gratuita e de qualidade) pode ser democrática, fazer sentido, ter significados em tempos de isolamento social, no momento que nos encontramos, onde o toque deve ser rejeitado em prol da saúde individual e coletiva? Como ser educador ou educadora em tempos coletivamente difíceis? Como pensar em conteúdos, componentes curriculares, unidades temáticas desmembradas da realidade que nos cerca e que nos apavora pela incerteza de não sabermos qual futuro estará reservado para o mundo, para nosso país, para nossa casa e familiares? (RAMALHO, 2020, p. 230).

Nesse caminho, de buscas e angústias compartilhadas com meu orientador, Professor Dr. Paulo de Tássio Borges, por sua indicação, dentre outras tantas, tivemos a oportunidade de assistir à*live*"Como fazer pesquisa com/sobre/para as crianças em tempos de pandemia da Covid 19", que se encontra disponível no canal Prioridade Absoluta do *YouTube*. Participaram da discussão, Clarice Cohn, Fernanda Ribeiro e o pesquisador Humberto Miranda. O encontro desses pesquisadores, que se dedicam às infâncias e às crianças, sobretudo as mais vulneráveis, trouxe reflexões importantes para a nossa pesquisa.

Muito se tem falado a respeito de etnografias virtuais. Cohn (2020) considera que seja perfeitamente possível que se possa realizar uma pesquisa virtual com as crianças; no entanto, faz ponderações que julgamos pertinentes nesse momento em que, de acordo com nosso cronograma, deveríamos nos encontrar em fase de interação presencial com a crianças.

Tradicionalmente, uma pesquisa etnográfica com crianças exige que possamos nos encontrar presencialmente com elas, interagindo, primordialmente, a partir da brincadeira. No entanto, para Cohn (2020), vivemos um momento no Brasil, no qual teremos de pensar que, por algum tempo, não poderemos fazer pesquisa com criança naquilo que a gente tem há muito tempo imaginado que seja uma pesquisa.

Em relação ao uso das etnografias virtuais, a pesquisadora, embora acredite que possa ser uma ferramenta útil, faz suas ponderações em termos éticos. A mesma aponta para os possíveis prejuízos, quando fala sobre pesquisa com crianças em um contexto de pandemia, em que todos (as) estamos vivenciando um momento de grande desgaste, tensão e sobrecarga com o isolamento e distanciamento social, bem como com as aulas *on-line*. Tais ponderações

encontram em nós ressonâncias, pois há que se pensar sobre quais crianças mais sofrem nesse contexto, já que, infelizmente, existem desigualdades e desigualdades extremas.

Cohn e Miranda (2020) acreditam que, para algumas crianças, a pesquisa virtual seria um fator a mais a contribuir para esse processo, pois demandaria mais sobrecarga por estarem reclusas e submetidas às condições adversas, como insegurança alimentar, exposição à violência doméstica, lutos, violência policial, racismo e desigualdades no processo de escolarização, uma vez que nem todas possuem acesso à internet e às tecnologias, entre outros. Observa-se, com a pandemia, um acirramento no campo das vulnerabilidades, bem como um esvaziamento no campo da proteção (conselhos tutelares, conselhos de direito, etc.), já que esses equipamentos vinham sofrendo os impactos no governo neoliberal que temos vivenciado. Para Abramowicz e Tebet (2019):

> Estamos em um momento gravíssimo, onde estivermos temos que resistir! Resistir a quê? À tristeza que o momento nos impõe, à imobilidade que sentimos, à falta de perspectiva, à decepção quando todas as pautas pelas quais lutamos estão sendo destruídas em canetadas... resistir e forjar outros e novos encontros, pois as resistências estão por toda parte e nem sempre sabemos de onde ela virá (ABRAMOWICZ; TEBET, 2019, p. 16).

A exemplo do que vem acontecendo nos grupos de *WathsApp*, que acompanho como coordenadora pedagógica e como professora, a interação das crianças é a mínima possível. As famílias da creche preferem que as sugestões de brincadeiras e interações, que elaboramos quinzenalmente, sejam impressas e disponibilizadas para serem pegas nas instituições. Observamos, então, acessos diferenciados e desiguais às tecnologias e que nesse contexto se encontram muitas meninas e meninos com (os) as quais nós estaríamos desenvolvendo nossa pesquisa de campo.

De acordo com Cohn (2020): "[...] podemos reverberar as vozes das crianças através de um diálogo direto ou através de um diálogo indireto com elas. Esses tempos de pandemia nos colocam muitas urgências, nos convidando a redimensionar nossas vivências de modo que nossas pesquisas tenham efeito sobre o mundo[...]" (COHN, 2020). Dessa forma, as perspectivas etnográficas, que estarei trazendo a partir do vivido com as crianças em momentos presenciais, apresentam-se como uma alternativa metodológica para a pesquisa com crianças, cuja inspiração, neste caso, é a Antropologia da Criança. Conforme observa Cohn (2005):

> Atualmente, diversos estudiosos das crianças têm utilizado o método da antropologia, especialmente aquele conhecido como etnografia, entendendo ser esse

> o melhor meio de entendê-las em seus próprios termos porque permite uma observação direta, delas e de seus afazeres, e uma compreensão de seu ponto de vista sobre o mundo em que se inserem (COHN, 2005, p. 9).

Acerca do que abordamos, observam-se os desafios e as possibilidades de fazer pesquisa com crianças num contexto de pandemia. Tais desafios nos convidaram a enxergar e ouvir as crianças em sua inteireza nos espaços por onde elas transitam e nas relações que elas estabelecem.

## 5.1 COMPONDO *ETNOPRINTGRAFIAS* INTERSECCIONAIS...

A fim de refletirmos acerca das violências a que estão submetidas as crianças, utilizaremos *etnoprintgrafias* (BORGES, 2019) de jornais virtuais de vários estados do Brasil. Intencionamos, com isso, dar visibilidade ao tema das relações étnicas, raciais, de gêneros e sexualidades, diante do atual cenário em que nos encontramos no Brasil. De acordo com Silva, Teixeira e Santos (2020), ao se inspirarem no trabalho de Borges (2019):

> A etnoprintgrafia está localizada na netnografia ou etnografia virtual, e consiste numa metodologia de registro dos processos ciberculturais, atuando na composição de paisagens híbridas ciberculturais em diferentes ciberespaços. A etnoprintgrafia pode ser útil no registro de textos virtuais (escritos e imagéticos) até vídeos com performances, challenges, GIFs, entre outros (SILVA; TEIXEIRA, SANTOS, 2020, p. 104).

Dessa forma, estaremos utilizando a metodologia etnoprintgráfica, a partir da qual apresentaremos reflexões numa perspectiva interseccional acerca das questões trabalhadas na pesquisa. Assim, observemos a imagem abaixo:

**Imagem 01** - *Etnoprintgrafia* – Caso de Racismo contra criança de quatro anos em creche.

Fonte: Correio Braziliense

Vejamos o trecho da matéria:

> A Polícia Civil investiga um caso de **discriminação racial** que teria ocorrido em uma creche pública de Samambaia Sul. **A vítima, uma menina de 4 anos**, contou à mãe que **a professora se recusou a lavar o cabelo dela porque era duro**. No centro de educação em que a criança está matriculada, estudam 136 alunos em turno integral, todos tomam banho antes de voltar para casa.
> Segundo a mãe, que tem 25 anos, **a menina chegou em casa chorando na última segunda-feira e contou que a monitora não quis lavar o cabelo dela**. Falei que íamos lavar em casa e ela disse que não precisava, porque o cabelo dela é duro, relembra a mulher. **Desde então, a pequena se recusa a ir à escola e pede para uma tia, que é cabeleireira, para alisar os cachos**. Ela só tem contato com as pessoas da família e da escola. Aqui, ninguém nunca comentou sobre o cabelo dela, então não foi dentro de casa que ela aprendeu que o cabelo dela é duro. Nós sempre cuidamos e arrumamos o cabelo, sempre dizemos que é bonito, complementa a mãe.
> Em nota, a Secretaria de Educação do DF informou que a direção da creche recebeu a mãe da criança para ouvir o relato do ocorrido e que a equipe gestora está apurando os fatos. A pasta informou ainda que, na próxima semana, integrantes da unidade escolar devem ser ouvidos pela Polícia Civil, responsável pela investigação. O Correio entrou em contato com a diretora da escola, mas ela não quis se pronunciar. Complementa a mãe (CORREIO BRAZILIENSE[27], 2017, s/p).

Casos como esses, descritos nessa reportagem, infelizmente, ainda ocorrem com frequência nas instituições de Educação Infantil, não sendo raro presenciarmos situações como essa, seja na hora de lavar os cabelos das crianças, seja na de penteá-los. Nota-se que parece natural falar sobre as características físicas da criança, acreditando que ela não esteja percebendo, ou ainda que a sua subjetividade não esteja sendo afetada pelo que escuta. Como se as crianças desde bem pequenas não percebessem o que é socialmente valorizado. O fato se torna ainda mais complexo quando as falas em relação à textura do cabelo, ou tom da pele, partem de professoras e auxiliares negras. Muitas vezes, ao cuidar das crianças, nota-se que as profissionais se sentem com permissão para narrar situações nas quais elas também foram discriminadas na infância e, muitas vezes, não se dão conta de que estão reproduzindo práticas racistas e sexistas. Gomes (2006) chama isso de "deslizes racistas", vejamos:

> Esta complexidade vem confirmar a importância que a questão racial e de gênero assume na vida pessoal e profissional dessas mulheres e o quanto se faz necessário discuti-las na escola. Também revela a necessidade premente de desmontar o discurso racista introjetado por essas mulheres, mostrando-lhes que os "deslizes racistas" presentes nas suas falas são reflexos do racismo em nossa sociedade e das adaptações teóricas por ele sofridas, ao ponto desse racismo se fazer recorrente nas falas das próprias mulheres negras, sem que estas o percebam (GOMES, 2006, p. 74).

[27] Disponível em: . Acesso em 13 jan. 2021.

Para Abramowicz e Moruzzi (2015), apesar de o Estado brasileiro reconhecer e assinalar a existência da discriminação racial em suas legislações e publicações, demonstrando com isso uma mudança política, não avançamos no sentido de compreender as diferenças como algo positivo. Segundo as autoras:

> As escolas de educação infantil que tomarem a diferença como aspecto a ser superado manterão sua lógica discriminatória e preconceituosa e a condição desigual na qual vivem as crianças que frequentam essas instituições. Há, portanto, que se problematizar tal concepção, trazendo para o debate uma compreensão da diferença em uma perspectiva positiva, ou seja, diferenças que façam diferenças e que não sejam tomadas como apêndices, mantendo-se intacto aquilo que é visto como central e hegemônico. Nessa perspectiva, acreditamos que devam se concretizar as propostas de educação das relações étnico-raciais, de modo que diferenças sejam o coração da proposta educativa das crianças, sem hierarquias nem centro. Por fim, reafirmamos que o debate das diferenças étnico-raciais no Brasil foi contido no campo curricular de maneira a realizar uma espécie de justiça cultural, como tropo da justiça social e racial (ABRAMOWICZ; MORUZZI, 2015, p. 213).

A mobilização da sociedade se faz necessária no combate às ações como essas, envolvendo as crianças. O conhecimento das legislações possibilita aos pais e familiares o empoderamento que se faz necessário diante de atitudes de racismo, com vistas à justiça social. De acordo com Gomes (2019):

> É preciso ser realista e ter coragem para enfrentar o que está por vir diante do acirramento das tensões e das violências estruturais e coloniais no mundo e no Brasil. Os grupos poderosos que sempre mantiveram o poder econômico às custas da exploração dos mais pobres se rearticularam. E toda sorte de violência e desigualdades que o grande capital e seus asseclas promovem se alastram com maior facilidade e rapidez, dada a estrutura colonial, racista e patriarcal sobre as quais se assenta o mundo, principalmente os países e povos mais pobres. Os tempos são insatisfatórios e de resistência democrática (GOMES, 2019, p.1018).

Vejamos abaixo a imagem 4, um exemplo de resistência democrática diante de um caso de racismo em uma instituição de Educação Infantil. A mobilização foi organizada por alunos (as) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e representantes do Grupo de Ações Afirmativas da Faculdade de Educação da Universidade.

**Imagem 02** – *Etnoprintgrafia* –Mobilização de estudantes e ativistas contra racismo em creche.

**Alunos da UFMG protestam contra casos de racismo em creche da Prefeitura de BH no campus, na última sexta (20)**

Fonte: R7

Vejamos trechos da matéria:

> Uma denúncia de **racismo contra uma criança de dois anos e de outras crianças na faixa de quatro anos** mobilizou dezenas de alunos da UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) e representantes do Grupo de Ações Afirmativas da Faculdade de Educação da universidade, do Coletivo dos Estudantes Negro (CEN) e do Centro Acadêmico do Curso de Ciências Sociais.
> O motivo do protesto foi o mais recente caso de racismo acontecido na creche pública administrada pela Prefeitura de Belo Horizonte, onde estudantes da comunidade universitária deixam seus filhos.
>
> Segundo relato da estudante de ciências sociais, Ana Gabriela Terena, **seu filho, de apenas dois anos, afirmou ter sido instruído na escola para cortar seu cabelo crespo**. Em entrevista à Rádio UFMG Educativa, em reportagem de Natália Andrade, a mãe contou o episódio.
> **Ana Gabriela revelou que o filho lhe pediu para que "cortasse o cabelo, para que ficasse macio e cheiroso".** A mãe está indignada com o ocorrido.
> — Quarta-feira da semana passada soube pelo meu filho que ele havia sido vítima de racismo. **Meu filho de dois anos foi dormir chorando, pedindo para que eu cortasse o cabelo dele.**
> [...] — Queremos o comprometimento da escola e da Secretaria no cumprimento da legislação que obriga o enfrentamento do racismo e a inclusão da temática étnico-racial no currículo escolar, abordando a cultura afro-brasileira e indígena. Afinal, a UMEI Alaíde Lisboa ainda é um espaço elitizado, já que a maioria dos estudantes é

> filha da comunidade acadêmica, em sua maioria branca. **O negro é minoria também no sentido numérico na instituição** (N7[28], 2015).

É ainda bastante atual a reflexão realizada por Gomes (2006), quando a autora fala a respeito da necessidade de investimento em formação para a educação para as relações raciais e de gênero, uma vez que, para ela, tais discussões ainda se sustentam apenas na boa vontade dos docentes:

> [...] escola ainda não está preparada para discutir sobre as relações raciais. Se pensarmos nas relações de gênero, chegaremos à mesma conclusão. O trabalho pedagógico ainda é realizado levando em consideração apenas a "boa vontade" dos docentes. A prática das professoras está distante de uma análise histórica, sociológica, política e antropológica sobre a diversidade étnico-cultural. As opiniões giram em torno do senso comum e o que é pior, estão carregadas de um discurso racista e sexista. Nesse sentido, as representações do negro e da mulher presentes no cotidiano escolar parecem se aproximar das teorias racistas (GOMES, 2006, p. 73-74).

A reportagem levanta, ainda, outra discussão relativa ao percentual de vagas na UMEI ocupada pela maioria de crianças brancas. Os dados relativos à cor/raça nas creches do estado da Bahia constatam situação semelhante à denunciada:

> Com relação à cor/raça, percebe-se que as maiores proporções de alunos de cor/raça branca são identificadas na creche (16,0%) e na pré-escola (15,6%). Por outro lado, pretos e pardos apresentam maiores proporções na educação de jovens e adultos (91,4%) e na educação profissional concomitante ou subsequente (89,1%). A ausência da informação de cor/raça ainda ultrapassa 32,0% em cada uma das etapas da educação básica (Gráfico 4) (DEED/INEP, 2019, p.18).

[28] Disponível em: R7 - https://noticias.r7.com/educacao/maes-acusam-creche-de-bh-de-racismo-contra-criancas-23032015. Acesso em: 13 de jan. 2021.

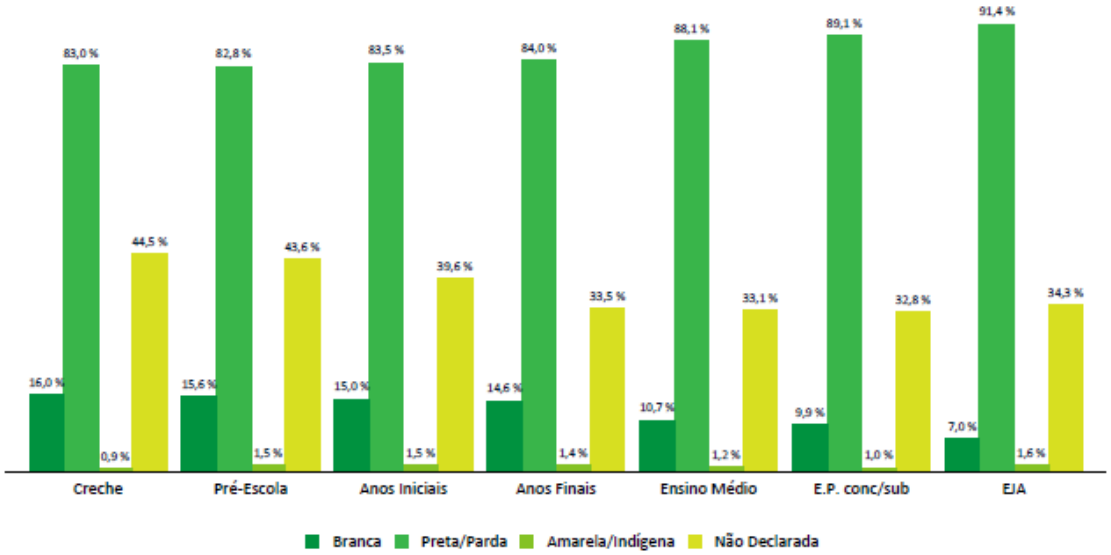



GRÁFICO 4

PERCENTUAL DE MATRÍCULAS POR COR/RAÇA SEGUNDO AS ETAPAS DE ENSINO - BAHIA - 2019

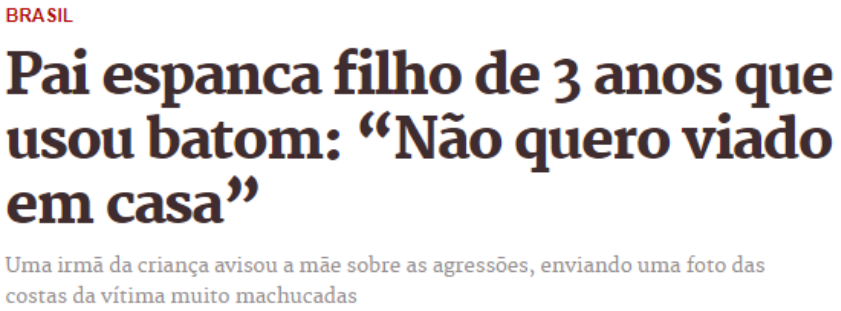
Fonte: Elaborado por DEED/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Fonte: Resumo Técnico do Estado da Bahia Censo da Educação Básica 2019.

O baixo percentual de crianças negras, em instituições de Educação Infantil, revela a ausência dessa modalidade em distintas territorialidades dos municípios baianos. Em Teixeira de Freitas, as instituições são poucas e distantes das residências de quem mais precisa, onde observamos, ainda, a ausência nas comunidades do campo, não havendo uma política efetiva para essa população, que em sua maioria é negra rural.

Além das *etnoprintgrafias* apresentadas, voltamos agora para algumas que mostram violências estruturadas no machismo, sexismo e LGBTfobias. Vejamos a *etnopringrafia* abaixo:

**Imagem 03** – *Etnoprintgrafia* –Criança espancada pelo pai por usar batom.


BRASIL

**Pai espanca filho de 3 anos que usou batom: "Não quero viado em casa"**

Uma irmã da criança avisou a mãe sobre as agressões, enviando uma foto das costas da vítima muito machucadas

Fonte: Metrópoles

Segue o trecho da matéria:

> **Um homem de 41 anos espancou o próprio filho, de apenas 3, após a criança sujar o corpo de batom**. **O menino foi surrado com chineladas enquanto o suspeito dizia: "Não quero viado em casa".** O crime aconteceu na noite dessa segunda-feira (8/4), em Uberaba (MG). Informações do Boletim de ocorrência da Polícia Militar apontam que os pais da vítima são separados e ela, que vive com a mãe, passa os fins de semana com o pai. O garoto estava com uma irmã mais velha, fruto de um outro relacionamento da genitora.
> Foi ela quem enviou uma mensagem para a mulher avisando das agressões. "Olha o que o pai do [nome da criança] fez com ele". Além disso, a jovem mandou uma foto das costas do menino, que estavam bastante machucadas.
> Ao buscar os filhos, a mulher e a adolescente foram ameaçadas pelo acusado. Ele enviou mensagens nas quais dizia que "as duas não sabiam de nada da vida e iam se ver com ele". Ainda assim, a Polícia Militar foi acionada.
> Aos policiais, **a irmã afirmou que o garotinho sequer passou o batom nos lábios, apenas sujou algumas partes do corpo**. Ele foi levado ao Hospital da Criança do município. Encontrado, o homem confessou o crime, mas disse não ter tido intenção de machucar. Além disso, afirmou ter feito uso de bebida alcoólica antes de bater no filho (METRÓPOLES[29], 2019).

Crimes, como o descrito acima, são mais comuns do que se possa imaginar. Essa reportagem me fez lembrar de um menino da minha turma, que se encantava com o cantinho do salão de beleza e, por duas vezes, se maquiou durante a brincadeira. Fui advertida pela mãe, que o proibiu de brincar com as maquiagens. Contudo, entristecia-me vê-lo sem brincar, mas temia enfrentar sua mãe e vê-lo apanhando. Havia uma norma que estávamos seguindo, norma essa alicerçada em uma estrutura patriarcal, sexista e misógina que atravessa as produções curriculares, mesmo não estando escritas. No entanto, eu observava seu desejo de brincar com as cores e comecei a não deixá-lo ir maquiado para casa. Quando ele se aproximava e experimentava alguma coisa do salão de beleza, no final da experiência, eu limpava sua pele com lencinho umedecido. Segundo Finco, Sousa e Oliveira (2017):

> Nas instituições escolares, mesmo sendo exemplares na conformação de meninos e meninas, rapazes e moças, há deslocamentos, fugas e lugares fronteiriços onde sexualidade e gênero destoam e resistem ao ajustamento e, portanto, à padronização que a educação insiste em perpetuar. A escola oferece matéria-prima relevante para entender sexualidade e gênero na nossa sociedade, porque é muito eficaz na delimitação do espaço que ocupa na constituição das subjetividades de crianças, adolescente e jovens. A instituição educacional serve-se de símbolos e códigos, afirma o que a pessoa pode ou não fazer, separa e institui, informa, de forma imperativa, o lugar devido de meninos e meninas. É na escola que se pratica a pedagogia da sexualidade, seja pela afirmação ou pelo silenciamento exercidos em todos os espaços escolares que legitimam determinadas identidades e práticas sexuais, ao mesmo tempo em que reprimem e marginalizam outras (Louro, 2000) (FINCO; SOUSA, OLIVEIRA, 2017, p. 123).

---

Disponível em Metrópoles: https://www.metropoles.com/brasil/pai-espanca-filho-de-3-anos-que-usou-batom-nao-quero-viado-em-casa: Acesso em 13 de jan. 2021.

No entanto, nem todas as famílias seguem as regras de controle dos corpos infantis. Vejamos na *etnoprintgrafia* abaixo:

**Imagem 04** – *Etnoprintgrafia* –Pais são denunciados por filho usar roupas tidas como femininas.

Fonte: BBC NEWS

> Luiz*, de cinco anos, prefere roupas e acessórios femininos. Os pais dele confessam que tiveram dificuldades para lidar com o assunto, mas optaram por respeitar a vontade do filho. Em 2018, passaram a permitir que o garoto usasse itens femininos nas ruas de uma pequena cidade do interior de Santa Catarina, onde moram. No mesmo ano, foram denunciados por meio do Disque 100, do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos.
> A denúncia anônima dizia que Luiz estaria sendo "supostamente incentivado pelos pais e pela madrasta a usar roupas e acessórios femininos" e estaria sofrendo bullying no ambiente escolar. O caso foi levado para o Ministério Público de Santa Catarina e encaminhado para a área de Infância e Juventude da Promotoria de Justiça do município em que a família mora (BBC NEWS, [30]2020).

Situações como a descrita, em que um menino prefere usar roupas e acessórios femininos, causam estranheza. No entanto, essas famílias:

> [...] nos mostram que é possível fazer educação produzindo diferenças, mesmo que isso se constitua em um grande desafio, pois a estranheza é o primeiro sentimento que as crianças transgressoras provocam [...]. Tal estranheza deriva da exposição do que todos esperavam que se mantivessem oculto e restrito. A criança transgressora desafia as normas pressupostas e coloca-as em discussão. Mostram que masculinidades e feminilidades são construções sociais [...] (FINCO; VIANA, 2009, p. 280).

[30] Disponível em: BBC NEWS - https://www.bbc.com/portuguese/brasil-51335581. Acesso em: 15 de mar 2020.

Essa criança desvia-se do que é considerado normal e rompe com as fronteiras de gênero e sexualidade. A conduta da criança é considerada desviante para nossa sociedade, moldada pelas normas e papéis de gênero.

## 5.2 "QUANDO É QUE AS CRIANÇAS FALAM ESSAS COISAS E A GENTE NÃO VÊ?"

Seguiremos agora com algumas análises a partir das anotações do diário de campo (agosto a setembro de 2019). Os registros dessas cenas se deram durante as disciplinas do mestrado, trazendo dias de muita angústia, uma vez que temos na escola um Projeto de Práticas Promotoras de Igualdade Racial, fruto de uma formação de que participamos em 2015. No entanto, diante de tais cenas, apenas agora as intersecções entre raça, classe, gêneros e sexualidades começam a se apresentar de uma maneira antes não perceptível para mim. De acordo com Santiago (2020):

> As categorias classe social, gênero e etnia/raça se entrelaçam com a categoria idade, que expressa aqui a importância de pensar a infância no âmbito das intersecções, gerando conflitos advindos do sistema patriarcal, racista, adultocêntrico, e produzindo múltiplas desigualdades e hierarquizações.
> Assim, as crianças não são "sujeitos desligados" dos emaranhados de diferenciação, identificação e estratificação social, constituindo-se enquanto meninas, meninos, negras, brancas, filhas/os de trabalhadoras ou herdeiras/os de grandes impérios do capital. Esse movimento permite aguçar nossos sentidos para perceber as crianças pequenininhas como agentes de transformação social, de modo a "não reduzir a capacidade de expressão das crianças somente à fala, mas de se estar atento aos gestos, movimentos, emoções, sorrisos, choros, silêncios, olhares, linguagens sonoras e outras linguagens" (PRADO, 1999, p. 111) (SANTIAGO, 2020, p. 03).

Nessa perspectiva, lançamos o olhar sobre minhas anotações, compreendendo que as identidades, sejam elas étnicas e raciais, sejam de gênero e sexual, são construídas a partir das várias relações que nós estabelecemos com o mundo, e, para tanto, nos orientamos pela sociologia da infância, numa tentativa menos adultocêntrica de fazer pesquisa com e entre elas.

Nessa esteira de diálogos, nos sentimos profundamente afetados pelo caso Niara, menina negra de 5 anos, e será a partir dele que teceremos algumas reflexões, compreendendo que infância e crianças são categorias de análises, assim como mulher e gênero, históricas e em desenvolvimento, resultantes de construções sociais que carregam diferentes definições e entendimentos, a depender da cultura de cada sociedade e do momento histórico em que vivemos.

As crianças que aparecem no relato foram identificadas por nomes de origem africana, a fim de preservar suas identidades e também com o objetivo de homenagear seus povos e suas culturas. Os nomes das professoras e das mães das crianças foram substituídos por nomes de flores, compreendendo que tais substituições não negam a condição dos (as) sujeitos (as) e nos possibilitam ampliar a realidade observada nas instituições pesquisadas, que, assim como as demais instituições do município, possuem projetos relativos à temática das diferenças étnico-raciais.

Ressalto que as professoras e a mãe de Niara foram avisadas de que nossa conversa seria registrada para fins de minha pesquisa de mestrado, tendo as mesmas consentido o uso de minhas anotações. A identificação racial das crianças foi feita a partir de declaração das mães durante nossas conversas.

## 5.3 O CASO NIARA

Niara frequenta o Infantil 4, numa turma onde estão matriculadas 16 crianças, dentre elas, 4 negras e dentre as demais, 12 se dividem entre pardas e brancas. Suas professoras são de pele clara. Na sala, observamos a separação entre os grupos de meninos e meninas. Segundo relatos da professora Violeta, essa divisão entre meninos e meninas é promovida pelas próprias crianças, "entre os meninos há uma certa tranquilidade nas relações, mas entre as meninas há muita briga e abandono das amizades" (informação de Violeta registrada no diário de campo, 2019). Para Violeta, é muito comum ouvir as meninas dizendo que não são mais amigas, o que causa uma profunda tristeza em quem é preterida; no entanto, o mesmo não é percebido entre os meninos.

É importante refletir acerca das representações que podem estar por trás desse discurso, quando Violeta espera que entre as meninas não surjam conflitos por conta da disputa dos objetos (brinquedos, objetos escolares, etc). A esse respeito podemos inferir com Santiago (2020) que:

> [...] a própria construção do gênero feminino é estabelecida com base na passividade que se modula ao contexto patriarcal vigente. Como destaca Belotti (1987), a construção social do que é ser uma menina exige uma redução forçada de sua agressividade, efetuada por mudanças da textura do cabelo, pela escolha de posturas aceitas socialmente, bem como por rituais tranquilizadores que servem como refúgio para as vítimas de repressões maciças por causa de vitalidade, curiosidade e mobilidade consideradas excessivas (SANTIAGO, 2020, p. 08).

Em relação à Niara, eu já havia presenciado algumas cenas de resistência dela para entrar em sala. Esse fato despertou minha atenção, uma vez que não estávamos mais em período de adaptação e acolhimento, período em que é natural vê-las pelos corredores acompanhadas por seus cuidadores. Faz parte da minha rotina na escola passar pelas salas e cumprimentar as crianças e as professoras logo na chegada, e, numa dessas passagens, lembro-me de Violeta queixar-se de Nala, mãe de Niara.

Segundo ela, a mãe da criança teria dito que sua filha estava sofrendo preconceito na escola. Jasmim, outra professora da turma, teceu alguns comentários, deixando a entender que tais pensamentos poderiam ser coisa da cabeça da mãe. Talvez porque, quem agora falava era uma mulher negra, que trabalha como babá de uma criança de 1 ano, enquanto Niara ficava sob os cuidados de uma adolescente, que é remunerada por ela para cuidar de sua filha. Observei a estranheza que causou nas professoras o posicionamento da mãe ao dizer que a filha poderia estar sofrendo discriminação por ser negra. Tal estranheza nos remete a Gonzalez (2018), quando a autora nos chama a atenção para o estereótipo que temos "a respeito do negro: passividade, infantilidade, incapacidade intelectual, aceitação tranquila da escravidão, etc [...]" (GONZALEZ, 2018, p. 36). Aquela mulher negra estava se posicionando contra a invisibilidade da filha e sua consequente exposição ao racismo e preconceito, enquanto Niara seguia resistindo na porta de entrada da sala, assim como o povo negro sempre resistiu e resiste às formas de opressão. Para Gonzalez (2018):

> Ser negra e mulher no Brasil, repetimos, é ser objeto de tripla discriminação, uma vez que os estereótipos gerados pelo racismo e pelo sexismo a colocam no mais baixo nível de opressão. Enquanto empregada doméstica, ela sofre um processo de reforço quanto à internalização da diferença, da subordinação e da "inferioridade" que lhe seriam peculiares. [...] E isto sem contar quando[...] tem "reunião de pais" nas escolas públicas, a fim de ouvir as queixas das professoras quanto aos problemas "psicológicos" de seus filhos, que apresentam um comportamento "dispersivos" ou incapazes de "bom rendimento escolar" (GONZALEZ, 2018, p. 44-45).

Ao andar pelos corredores, comecei a perceber que a resistência de Niara não se dava apenas na entrada da sala, mas também em não sair para o pátio no momento do brincar livre; foi quando me dei conta de que ela permanecia sozinha na sala sentada em sua mesinha. Ao questionar a professora Violeta o porquê daquela cena, ela me respondeu que "de uns tempos pra cá estava sendo assim, ela se negava a sair para brincar." Fiquei muito incomodada com aquela fala, pois percebi um tom de naturalização daquela situação.

Por que Niara não brinca? A criança é um ser brincante por natureza; logo, o silenciamento e opção pela exclusão diante de oportunidades de interagir por meio da

brincadeira nos sugerem que algo não vai bem com aquela criança. Entro na sala e, ao me aproximar, perguntei à Niara porque não ia para o pátio brincar com as demais crianças e ela disse que estava com dor de cabeça. Isso se repetiu no outro dia e, então, resolvi ligar para sua mãe. Por telefone ela me informou que iria levá-la ao médico, mas achava que a filha estava sendo discriminada por ser negra. Eu respondi a ela que eu me colocava à disposição para ouvi-la e combinamos para o dia seguinte nosso encontro.

### 5.3.1 Um bate-papo com as crianças...

Em nove de setembro de dois mil e dezenove, chamei Niara para a sala da coordenação/ professoras, enquanto aguardávamos a adolescente que cuidava dela vir buscá-la. Ofereci-lhe um brinquedo de madeira, um caminhão com vários pinos e círculos coloridos para serem encaixados. Logo após adentrar a sala, Aziza chegou, outra menina negra da mesma turma. A mãe de Aziza, em uma conversa informal no corredor, no início do ano, também havia relatado que achava que a filha estava sendo discriminada pelas crianças da sala. Aziza tem um perfil diferente de Niara, é falante e brinca muito, não demonstrando nenhum incômodo em relação ao seu pertencimento ao grupo, o que não significa que não estivesse sofrendo algum tipo de preconceito.

Enquanto as meninas brincavam, começamos um bate-papo, Niara, Aziza e eu. Observei que as demais crianças vieram se juntar a elas, mas naquele momento informei que apenas as duas ficariam na sala e brincariam com o brinquedo. Niara não mais se queixou da dor de cabeça, mostrou-se falante, alegre, sonhadora (quer ser a mulher maravilha), rodopiava pela sala ao me dizer de seus sonhos.Perguntei se gostava da escola e ela disse que sim. Nesse momento, entrou na sala Kalifa, criança de outra turma, Niara a cumprimentou alegremente. Perguntei se já a conhecia e ela me respondeu que sim, que brincam juntas e que cada uma tem um brejo, ou seja, são vizinhas no brejo.

Sabemos que as crianças, em fases iniciais do desenvolvimento, só conseguem perceber o espaço através do próprio corpo em contato com os objetos. Esses corpos meninas-negros são reconhecidos na geografia da sala? Como Kalifa e Niara estão ocupando o espaço da educação infantil? A sala e demais espaços da instituição se configuram como espaço de trocas e de compartilhamentos de experiências entre seus pares? Elas se reconhecem nos brinquedos, nas histórias que são lidas? Em que medida as crianças estão sendo autoras de suas geografias? Há espaço para essa produção? A percepção que elas têm do espaço da instituição lhes permite se sentirem acolhidas? Essas foram questões que me atravessaram. Para isso é importante

reconhecer “por onde se entrecruzam outros recortes como o de gênero, o de idade e condição econômica” (LOPES, 2013, p. 289). Kalifa e Niara se reconhecem e se alegram por possuírem o mesmo brejo, assim são amigas.

Ainda durante nossa conversa, Niara lembrou-se, sem que eu mencionasse nada, de que durante a Festa Junina, Imani não quis tirar fotos com ela. Imani é uma criançanegra de cabelo muito liso, por quem Niara tem muito carinho. Imani possui forte caraterística de liderança, além de apresentar uma condição social diferente de Niara. Imani usa roupas e acessórios da moda e lidera a turma juntamente com Abidemi, uma criança branca.

Durante nosso diálogo, percebi que Niara se mostrava assustada, como se estivesse sendo vigiada, até que ela me perguntou onde estava a câmera que filma quem faz bagunça (as crianças). Ambas, Niara e Aziza, revelaram o medo que tinham da câmera. Segundo Niara, o equipamento tem poder de se transformar e pegar a criança. Qualquer pequeno barulho a assustava. Dentro das salas não temos câmeras, apenas nos corredores, mas existem os alarmes, certamente elas se referiam a eles. A necessidade de conter os corpos das crianças ainda se faz presente nas instituições de Educação Infantil. Observo que o movimento das crianças provoca um incômodo no adulto. Algumas professoras relatam que se sentem observadas e avaliadas pelas colegas. O bom desempenho está associado ao bom controle de classe.

Encerramos nosso diálogo no momento em que Violeta entra na sala e convida as meninas para fazer uma atividade. Naquele instante, eu tive a percepção, embasada pelas leituras que venho fazendo, de que a dor de cabeça de Niara é uma estratégia de luta utilizada contra as práticas racializadas às quais estava sendo submetida. Assim, “quando também identificamos os movimentos de resistências, de oposição, de afrontamento, nas transgressões na maneira de agir e de querer dessas crianças (FARIA; FINCO, 2011, p. 06).

O encontro com as crianças é sempre muito potente, uma vez que elas nos fazem o convite “ao olhar de ponta cabeça” e “escrever ao contrário”, conforme sugerem Faria e Finco (2011, p. 06), e tais possibilidades nos são apontadas a partir de reflexões oportunizadas por leituras pós-coloniais.

### 5.3.2 A conversa com a Mãe

No dia seguinte, dez de setembro de dois mil e dezenove, em conversa com a mãe, ela me relatou que Niara chega em casa dizendo que Abidemi e Anaya falam que ela é negra, preta e que tem o cabelo duro. Falam que a roupa é feia, inclusive a mãe afirma que já ouviu

as meninas questionarem com Niara o fato de ela ir sempre com as mesmas roupas. “Em casa digo para Niara que aqui não é lugar para desfile de moda, aqui é lugar para estudo. Afirmo nossa condição de negras. Afirmo a beleza do cabelo crespo dela. Não nego nada de nossa condição, mas sofro de ver minha filha discriminada, nós negras sofremos muito”. De acordo com Finco e Oliveira (2011):

> Meninos e meninas sofrem diferentes formas de violência ao longo da infância e do processo de constituição de suas identidades. Um processo semelhante acontece no processo de construção do pertencimento racial, no processo de identidades da criança negra. Pesquisas sobre as relações entre adultos e crianças e entre crianças, a partir do recorte racial, têm denunciado diversas formas de discursos e práticas segregadoras que influenciam no desenvolvimento da autoconfiança e autoestima das crianças negras (FINCO; OLIVEIRA, 2011, p. 62).

Nala relatou que, certa vez, Niara chegou queixando-se de que as meninas criticaram a mochila do Piu-Piu por não ser um personagem da moda. Relembrou durante nossa conversa sobre o fato de Imani não querer tirar fotos com sua filha na Festa Junina. Relatei sobre o momento que tive com Niara e Aziza na sala da coordenação/professoras. Falei sobre minha impressão em relação à dor de cabeça, mas deixei claro que era necessário avaliar com um (a) pediatra.

Foi durante essa conversa, que Nala relatou sobre sua recente separação do pai de Niara, fato este que lhe provoca preocupação também com o comportamento da criança. Segundo ela, eles fazem contato por telefone.

Antes de nossa conversa, ela havia feito esses relatos para as professoras no corredor da escola. Resolvi, então, chamar as docentes separadamente para conversarmos sobre ocaso. Essa conversa não aconteceu no mesmo dia. Ao entrar na sala, após minha conversa com a mãe, percebi uma certa preocupação por parte das professoras. Jasmim disse: “Quando é que essas crianças falam essas coisas que a gente não vê?” Eu respondi que era preciso nós apurarmos nosso olhar e escuta.

### 5.3.3 A conversa com as professoras

No dia doze de setembro de dois mil e dezenove, em conversa com a professora Violeta, ela pontua que Niara é vergonhosa, leva massinha na bolsa para casa. Violeta diz que: “Ela mesma não gosta de interagir”, “pede o lanche dos colegas”. A professora diz ainda: “Ela não é toda certinha não. Ela dá língua, diz que alguns brinquedos dos colegas são dela. Faz isso com alguns tipos de objetos que nos confunde, tipo moeda de 10 centavos”. Passados

alguns dias, Violeta me relatou que ouviu Niara dizer que estava ficando quase branca e que não gostava da sua cor.

Nesta hora, parecia-me que a professora queria desqualificar a criança, numa tentativa de justificar os preconceitos que ela sofre. Violeta afirmou que as crianças discriminam Niara eAziza. Segundo ela, "pode ser racismo, e a posição social". A professora Violeta diz ainda que quando pergunta porque não vão deixar Niara participar da brincadeira, elas respondem: "porque não é minha amiga". De acordo com Violeta, "as crianças usam uma arma nas mãos que pode ser um brinquedo, um negócio diferente, para ser aceitos pelo grupo". Referia-se aos objetos que as crianças trazem de suas casas e que provocam disputa e colocam em evidência o dono daquele objeto. E, nesse sentido, Niara e Aziza são vulnerabilizadas pelo pertencimento racial e condição social. Para Abramowicz (2003):

> As categorias de infância e pobre têm servido na área das Ciencias Humanas, sobretudo, para a desqualificação, por um lado, das crianças, que são compreendidas, apenas como aquelas que têm ou não têm infância e, por outro lado, os pobres, que são aqueles em quem predomina a falta. Falta de educação, falta de cultura escolar, falta de moradia, falta de consciência, massa amorfa, senso comum e, finalmente, o fracasso escolar que, hoje, é atribuído, prioritariamente, às crianças mais pobres. É urgente pensarmos as crianças pobres para além da falta (ABRAMOWICZ, 2003, p. 15).

Em relação aos questionamentos de Nala, Violeta diz: "A gente tem que passar por cima dessas coisas", referindo a impressão de que Niara está sendo discriminada pela cor. Em qualquer lugar que for vai passar por essas coisas. No início do ano a mãe se queixava na frente de Niara. "Acho que tem que falar desse preconceito como se fosse uma coisa naturalno início Niara se aproximava mais das crianças, hoje percebo que é dela não se aproximar".

Tendo em vista a urgência na tomada de postura em relação às práticas discriminatórias que estávamos identificando, passamos a trabalhar com rodas de conversas, contação de histórias e leitura de livros que evidenciam o quanto as diferenças nos enriquecem contribuindo para que as crianças construam "uma visão positiva sobre diversidade de vida e contextos, como o respeito pelas diferenças relacionadas às questões de gênero e raça" (OLIVIERA; FINCO, 2011, p. 78). De acordo com as autoras, isso só se tornará possível, se também as professoras tiverem a oportunidade de construir um "novo olhar".

Essas propostas já deveriam estar contempladas em nossos planejamentos diários, uma vez que temos o projeto institucional "Práticas Promotoras de igualdade racial", que prevê ações para o ano todo. No entanto, é necessário reconhecer que elas apareciam apenas na semana da consciência negra. Essas reflexões, que hoje eu faço, levam-me a pensar que não

se tratam de questões ligadas à didática das professoras, pois todas possuem habilidades para contar histórias e acesso aos materiais. Diante dessa constatação, nota-se a necessidade de as docentes compreenderem como essas práticas racializadas estão presentes e atuam entre as crianças e os adultos da instituição.

### 5.3.4 A conversa com a mãe e as professoras

No dia vinte e sete de setembro de dois mil e dezenove, convidei Orquídea, mãe de Niara para entrar na sala e, junto com as duas professoras, ouvimos seu relato sofrido e permeado de indignação. Segundo ela, Niara não queria voltar à escola, pois Anaya havia cuspido no rosto dela. Fui tomada de surpresa e percebi que esse fato também era desconhecido por parte das professoras.

Ouvi os desabafos de Orquídea, que não negou que tivesse orientado sua filha a descontar a ofensa recebida. Disse que relembrou para a filha que Jesus também recebeu cuspe no rosto. Após seu desabafo, validei sua indignação, disse que compreendia sua dor, falei sobre nosso empenho para que Niara se sentisse acolhida e que já estávamos observando alguns avanços, e que eu chamaria Anaya para termos uma conversa.

Na conversa comigo, Anaya confirmou o relato da mãe da colega, mas disse que não sabia por que fez isso. Chamei Rosa, mãe de Anaya, na escola, e junto com as professoras relatamos o fato. Rosa é professora na escola em outro turno e se mostrou muito incomodada,dizendo que Anaya gostaria de ter a pele clara como a do pai. Afirmou ainda saber que ela chama muito a atenção e que é chamada de índia por todos da família, que não aceita esse comportamento da filha, que conversaria com ela em casa e, na primeira oportunidade, promoveria um momento para que pedisse desculpas para Niara. A situação só chegou a esse ponto com Niara, porque o racismo já se institucionalizou no espaço, sendo tratado como natural, conforme afirmou a professora. Vale dizer, ainda, que as professoras estão sendo racistas, o que dificulta muito, pois elas precisam compreender que o racismo está atravessado nas falas e atitudes delas.

Fui tomada por um sentimento de incompetência muito grande e várias perguntas passaram por minha cabeça. Um misto de vergonha e dor me acompanhou durante meus encontros com a mãe de Niara. Como olhar nos olhos daquela mulher e mãe negra, solo, que trabalha como babá, relatando-me que sua filha estava sofrendo racismo na escola? Como não validar sua dor? Como lidar com a aparente naturalidade que a situação estava provocando nas professoras? Como mediar as relações entre as crianças?

A naturalidade com que as professoras estavam tratando o fato de Niara preferir ficar em sala, e não no pátio brincando, e as denúncias das mães, esconde o racismo institucionalizado na escola. Tal postura nos remete à fala de Abramowicz (2003), quando ela pontua que nós estamos alimentando diariamente o modelo excludente no qual se molda a escola. Tal modelo se fortalece porque nós o alimentamos diariamente. Para a autora, a possibilidade de mudança é difícil porque implica numa mudança de vida.

Diante de tal situação, resta-nos lutar por uma instituição de Educação Infantil, onde se possam mover novos pensamentos e caminhar com o diferente. Caminhar com as crianças, num caminho coletivo. Assim, "é preciso que as diferenças sejam o mote da ação pedagógica: produzir diferenças, não tolerá-las, nem aceitá-las, apenas. Há uma luta micropolítica, antifascista, que tem que ser travada incansavelmente, cotidianamente" (ABRAMOWICZ, 2003, p. 21-22).

Sem pretender esgotar todos os aspectos que esse registro de campo nos possibilita, trago, no próximo tópico, trechos de relatórios elaborados pelas professoras. Os destaques dizem dos olhares lançados sobre as questões de gêneros e sexualidades. Niara já voltou a brincar no pátio da escola.

## 5.4 BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL – O QUE DIZEM OS RELATÓRIOS DAS PROFESSORAS?

Na Educação Infantil, o desenvolvimento das crianças é avaliado por meio de registro e sem objetivo de promovê-la para o ensino fundamental, conforme a LDB 9394/96. (BRASIL, 2006). Com vistas a atender a essa normativa, o município, por meio de sua Proposta Pedagógica para a Educação Infantil (2016), estabeleceu que:

> Dentro dessa perspectiva, elegemos o relatório como instrumento de avaliação na Educação Infantil por compreendermos que é preciso contar a trajetória da criança para que se possa vislumbrar a riqueza e complexidade de seu processo de crescimento. Na Rede Municipal de Educação Infantil, os relatórios de avaliação seguem a seguinte organização: relatório individual do período de adaptação; relatório do desenvolvimento da criança ao longo do 1º semestre e do 2º semestre; relatório das atividades desenvolvidas no período de adaptação e relatório das atividades desenvolvidas durante o 1º semestre e o 2º semestre. Esses relatórios são construídos a partir da observação diária realizada pelo educador sobre a construção do conhecimento pelas crianças em momentos individuais, em pares e coletivos; e do registro por meio de imagens (fotografia e filmagem) e da escrita (TEIXEIRA DE FREITAS, 2016).

Em 2019, convencionou-se que os registros serão trimestrais, mas seguirão as mesmas orientações para sua elaboração. Compreende-se que este é um documento importante, pois, ao redigi-lo, existe um adulto que, a partir de suas referências, fala sobre uma criança. Muito embora existam orientações para a elaboração desses registros, ainda é um desafio fugir das padronizações encontradas. Observa-se que há um modelo padrão para as meninas e para os meninos. Sabemos que é a partir do corpo que o indivíduo experimenta e se comunica com o mundo. É pelo corpo que as crianças se manifestam, expressando suas emoções e sensações. De acordo com Finco e Vianna (2009):

> Homens e mulheres adultos educam crianças definindo em seus corpos diferenças de gênero. As características físicas e os comportamentos esperados para meninos e meninas são reforçados, às vezes inconscientemente, nos pequenos gestos e práticas do dia-a-dia na educação infantil (Finco, 2003). Por exemplo, a forma como a família ou a professora conversa com a menina, elogiando sua meiguice ou como justifica a atividade sem capricho do menino. O fato de pedir para uma menina a tarefa de ajudar na limpeza e ao menino para carregar algo já demonstra como as expectativas são diferenciadas. O que é valorizado para a menina não é, muitas vezes, apreciado para o menino, e vice-versa (FINCO; VIANA, 2009, p. 273)

No início do governo de Jair Messias Bolsonaro, em janeiro de 2019, ouvimos o seguinte posicionamento da ministra da Mulher, Família e dos Direitos Humanos: "É uma nova era no Brasil, menino veste azul e menina veste rosa" (GLOBONEWS, 2019). Por que temos necessidade de definir cores para meninos e para meninas? Por que o governo agora se ocupa com isso? Direcionar os papéis de gênero é uma prática iniciada na família, desde o chá revelação, e também muito comum na Educação Infantil e hoje passou a ser uma política do atual governo. Frente a essas questões, Finco e Oliveira (2011) afirmam:

> As experiências de gênero são vivenciadas desde as idades mais precoces, quando as crianças aprendem desde bem pequenas, a diferenciar os atributos ditos femininos e masculinos. Aprendem o uso das cores, dos brinquedos diferenciados para cada sexo, aprendem a diferenciar os papéis atribuídos a mulheres e a homens; aí se enraíza, a diferenciação que, muitas vezes, está na base das futuras desigualdades na vida adulta (FINCO; OLIVEIRA, 2011, p. 62).

Vejamos como essas questões aparecem nos registros elaborados pelas professoras. Aqui, também, quando os nomes das crianças aparecem, foram substituídos por nomes africanos. Centraremos nossa atenção em trechos onde as professoras relatam sobre as brincadeiras das crianças. Nas escolas, estas possuem tempo para brincadeira livre, mas também organizamos as brincadeiras por meio de Cantos de Atividades Diversificadas, pois,

assim, intencionamos que elas escolham com o que brincar, desenvolvendo a autonomia e garantindo o movimento e a interação entre os pares (TEIXEIRA DE FREITAS, 2016)

Vejamos este trecho de um registro: "[...] também precisamos destacar o prazer que sente ao modular massinha azul e brincar com os pôneis que sua colega Aduke traz de casa[...]"(Trecho do relatório1). Aqui, observamos a preocupação da professora ao dizer que, embora Jafari brinque com os pôneis, trazidos pela colega, ela destaca que ele também gosta de brincar com a massinha azul. Talvez essa seja uma maneira de dizer que o fato de brincar com os pôneis não diz da sua masculinidade, pois ele também gosta da cor azul, geralmente atribuída a homens. Assim, para a professora, seria preocupante se ele gostasse de rosa. Para Finco, Sousa e Oliveira (2017):

> Para que a educação cumpra plenamente seu papel neste complexo e necessário processo de transformação cultural, há que se fomentar a formação docente no campo da promoção da equidade de gênero, do respeito à diversidade étnico-racial, do reconhecimento da diversidade sexual e enfrentamento ao sexismo, à homofobia e ao racismo, bem como às diferentes formas de violência (FINCO; SOUSA, OLIVEIRA, 2017, p. 12).

Vejamos o que pensam as professoras sobreas escolhas dos brinquedos e brincadeiras entre as crianças, uma vez que "os brinquedos oferecidos às crianças também estão carregados de expectativas, simbologias e intenções" (VIANNA; FINCO, 2009, p. 273). Num dos relatórios, a professora pontua: "[...]Gosta de brincar de massinha com as forminhas e no momento de pátio brinca no escorregador e balanço com os colegas. Não costuma entrar em conflito, pede ajuda a professora quando necessário. Os momentos de faz de conta parece lhe agradar muito, brinca de casinha, boneca etc.[...]" (Trecho de relatório de 2).

Aqui nesse trecho, apesar de trazer que a menina brinca no escorregador e balanço, brincadeiras consideradas "mais agitadas", a professora reforça que agrada muito à criança os momentos do faz de conta, brincadeira tradicionalmente típica das meninas. No entanto, na Educação Infantil do município, todas as crianças são convidadas a brincar de faz de conta (cantinho de médico, oficina, carrinhos *hot wheels*, bonecas, casinha, salão de beleza, etc.).

> A proposta de Cantos de Atividades Diversificadas é uma das modalidades de organização do tempo didático. Consiste em um momento da rotina em que as crianças podem escolher o que vão fazer a partir de um leque de opções oferecidas e organizadas pelo professor em vários cantos da sala ou do pátio. Elas podemescolher, por exemplo, desenhar no cantinho de artes, ler um bom livro ou gibi no cantinho da leitura, aprender um novo jogo no cantinho dos jogos de mesa, brincar no consultório médico no cantinho de faz-de-conta (TEIXEIRA DE FREITAS, 2016, p.55).

No entanto, observo que, ao escolher os temas, acabamos tentando equilibrar as quantidades daqueles que consideramos ser de meninos ou de meninas.

Encontramos registros de um menino brincando no salão de beleza, mas a professora evidencia os papéis masculinos desempenhados por ele "[...] no faz de conta de salão de beleza gostou de desempenhar o papel de cabeleireiro, cuidando dos cabelos de Samir, bem como, também do seu. Já no faz de conta de casinha, alternou-se em ser pai, cuidar da comida e da sua filha a quem deu banho e suco [...]" (Trecho de relatório 3).

Essas falas indicam a necessidade de realizarmos estudos que articulem os temas infâncias, gêneros e sexualidades na Educação Infantil, pois, como estamos vendo, padrões são naturalizados e vozes são silenciadas. Uma vez que é necessário "perceber como as características físicas e os comportamentos esperados para os meninos e para as meninas também podem ser reforçados, de forma inconsciente, nos pequenos gestos e práticas do dia a dia da educação infantil" (FINCO; OLIVEIRA, 2011, p. 68). Ao pensar essa questão, recordo-me de falas de uma das auxiliares de creche que trabalhou comigo. Quando os cantinhos diversificados estavam organizados e as crianças começavam a escolher onde brincar de faz de conta, ela por diversas vezes reproduzia expressões como: "Menino não brinca com bonecas, eu já falei!".

Um ponto importante a ser considerado acerca das questões de gêneros e sexualidades, diz respeito à retórica adotada pelo governo atual, tomada como verdade, que também chega às instituições de Educação Infantil. Há, nesse contexto, um modelo de educação que normaliza e regula a conduta das crianças, ao qual muitas professoras se sentem vinculadas.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWISCZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. **Pro- Posições**, Campinas – SP, v. 14, n. 3 (42), p. 13-24, set./dez. 2003.

ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela. (Orgs.). **Infância e pós-estruturalismo**. São Carlos: Pedro&João, 2019, p. 15-24.

BERTONI, Gabriela. Polícia investiga caso de racismo contra criança de quatro anos em creche. **Correio Brasiliense**, Brasília, 25 mar.2017. Disponível em :https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2017/03/25/interna_cidadesdf,583499/policia-investiga-caso-de-racismo-contra-crianca-de-quatro-anos-em-cre.shtml. Acesso em: 13 jan.2021.

BORGES, Luzineide Miranda. **#Soudoaxé:** redes educativas e o ciberativismo da Juventude de Terreiro da nação Ijexá. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – ProPED, UERJ, Rio de Janeiro, 2019.

BRASIL. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: MEC/CNE, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041-pcp009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 out. 2020.

CAMPOS, Rafael. Pai espanca filho de 3 anos que usou batom: "Não quero filho viado" **Metrópoles**, 09 abr. 2019. Disponível em: https://www.metropoles.com/brasil/pai-espanca-filho-de-3-anos-que-usou-batom-nao-quero-viado-em-casa. Acesso em: 13 jan. 2021.

FINCO, Daniela; VIANNA, Cláudia. Meninos e meninas na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, n 33, p. 265-283, jul./dez. 2009.

FINCO, Daniela; SOUZA, Adalberto dos S.; OLIVEIRA, Nara R.(orgs). Desafios para discussão sobre gênero e diversidade na escola. **Educação e Resistência escolar**: gênero e diversidade na formação docente. São Paulo: Editora Alameda, 2017. p. 9-15.

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 Lúcia; FINCO, Daniela (orgs). **Sociologia da Infância no Brasil.** Campinas-SP: Autores Associados , 2011. p 55-80.

GOMES, Nilma Lino. Educação, Raça e Gênero: Relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu**, n. 6/7, p.67-82, 1996.

GOMES, Nilma Lino. Raça e Educação Infantil: à procura de justiça. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.3, p. 1015-1044, jul./set. 2019. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/44232/29876. Acesso em: 12 set. 2020.
Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP

GONZALES, Lelia. **Primavera para as rosas negras.** São Paulo: Diápora Africana, 2018.

LEMOS, Vinícius. Fomos Denunciados por deixar que nosso filho de cinco anos usasse roupas femininas. **BBC News**, São Paulo, 11 fev.2020. Disponível em : https://www.bbc.com/portuguese/brasil-51335581. Acesso em: 15 mar. 2020.

LOPES, M.J. Jader. Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. **Rev. Educ. Pública**, Cuiabá, v.22, n. 49/1, p. 283-294, maio/ago. 2013.

MORUZZI, Andréa; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, Raça e Currículo: alguns apontamentos sobre os documentos brasileiros para educação infantil. **Revista Contemporânea da Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 19, p. 199-214, jan./jun. 2015.

PRADO, Miguel Arcajo. Mãe acusam creche de BH de racimo contra criança. **R7**, São Paulo, 23 mar. 2015. Disponível: https://noticias.r7.com/educacao/maes-acusam-creche-de-bh-de-racismo-contra-criancas-23032015. Acesso: 13 jan. 2021.
RAMALHO, Carla. Educação democrática em tempos pandêmicos. **Revista Artes de Educar**. Rio de Janeiro, vol. 06, nº Especial II, p. 229-249, 2020.

SANTIAGO, Flávio. "Não é nenê, ela é Preta: Educação Infantil e pensamento interseccional. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, vol. 36, 2020.

SILVA, Paulo; TEIXEIRA, Alessandra; SANTOS, João Paulo**.** Articulações Neoconservadoras em torno dos gêneros e sexualidades no Plano Municipal de Educação (PME) de Teixeira de Freitas – BA. **Revista Binacional Brasil – Argentina**, vol. 09, n. 02, 2020.

SILVA JR.; 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 de Educdores, 2012.

TEIXEIRA DE FREITAS. P**roposta Pedagógica da Rede Municipal de Educação Infantil.** Secretaria Municipal de Educação, 2016.

**VÍDEO**

COMO fazer pesquisa com/sobre/para as crianças em tempos de pandemia da Covid 19. [S.l.:s.n.], 2020. 1 vídeo (155 min). Publicado pelo canal Prioridade Absoluta. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5G2J2pFRMjo. Acesso em: 05 jul. 2020.

"É uma nova era no Brasil, menino veste azul e menina veste rosa" (GLOBONEWS, 2019).

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS

Começo afirmando que essas considerações são apenas um convite e um incentivo a novas pesquisas para aqueles (as) que desejam compartilhar o cotidiano com as crianças, sobretudo nas instituições de Educação Infantil, pois o terreno por lá é muito fértil e faz bem aos ideais de justiça e ao coração, bastará para isso, ouvir as vozes das crianças. Esse é um desafio fascinante!Elas nos dão pistas valiosas sobre o funcionamento de nossa sociedade e como ele se repercute na escola. Trabalho na educação infantil há 22 anos, sempre busquei me relacionar com as crianças com proximidade e respeito; no entanto, fui mais fortemente provocada a ouvi-las após minha maternidade, quanto tive a oportunidade de vivenciar situações nas quais a fala da minha filha foi contestada na escola por ela ter "apenas quase quatro anos". Na época, os relatos continham denúncias e sofrimento e eu acreditei nela, assim como fez a mãe de Niara. Dessa forma, eu não poderia disfarçar que nada estivesse acontecendo entre as crianças e as professoras daquela turma, uma vez que eu já estava tendo acesso aos referenciais teóricos no mestrado, que me levavam a acessar os mecanismos de exclusão e, sobretudo, os processos de resistências por parte das crianças às normatizações escolares que acabam por silenciar as diferenças.

Ter sido aprovada no mestrado foi um susto. Tenho dificuldades com a escrita. Ela não flui com facilidade, mas gosto muito de estudar. Era sempre uma surpresa quando o professor Paulo me dizia que o capítulo estava bom e tecia algum elogio. Reconheço, hoje, que também tenho dificuldades com as finalizações. Lavo os pratos, mas fico ali, enrolando para guardá-los; assim, sempre tenho a impressão de ter coisas para fazer, uma vez que a pia nunca fica desocupada. Nesse caso, eu preciso encerrar um processo de escrita e, assim como minha pia fica sempre cheia, eu também sigo repleta desse trabalho, que sugere muita coisa a ser feita. Confesso que me apeguei a ele, mesmo que eu o tenha produzido em meio a todas as dificuldades enfrentadas por aquelas que, assim como eu, escreveram, maternaram, trabalharam e viveram lutos nesse período de pandemia da Covid-19.

Nas horas mais desafiadoras, um banho quente, os óleos essenciais e os incensos de alecrim que me ajudaram muito. Paulo, obrigada! Mas, ainda assim, sigo agora com o desafio de dialogar com minhas colegas professoras acerca de minhas reflexões durante esse processo. Se hoje eu fosse continuar nessa pesquisa, poderia me aprofundar nas questões do currículo e formação de professores(as). Por hora, vou exercitando o desapego ao texto e dou início ao processo de transformá-lo em diálogos com meus pares.