

“QUANDO É QUE AS CRIANÇAS FALAM ESSAS COISAS E A GENTE NÃO VÊ [OUVE]?” Uma etnografia interseccional entre/com crianças na/da Educação Infantil de Teixeira De Freitas - BA

Paulo de Tássio Borges da Silva¹
Alessandra Sousa Teixeira²

Resumo

O presente texto faz parte de diálogos compostos junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER), *Campus* Paulo Freire, Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) e ao Grupo de Pesquisa Kijetxawê: Currículo, Diferença e Formação de Professores - CNPq. A proposta tem como objetivo 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. Como aporte teórico a pesquisa segue as reflexões da Sociologia e Geografia da Infância, Antropologia da Criança e Interseccionalidade, numa tentativa de descolonizar perspectivas adultocêntricas no pesquisar entre/com crianças. 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. A pesquisa aponta reflexões e caminhos nos diálogos com as crianças e infâncias numa perspectiva interseccional de raça, etnia, gêneros e sexualidades, perspectivando caminhos antirracistas e não sexistas na Educação Infantil do Município de Teixeira de Freitas - BA.

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

¹ Pós-Doutorado e Doutorado em Educação pelo ProPED/UERJ, Mestre em Educação pelo PPGED/UFS, Mestre em Linguística e Línguas Indígenas pelo Museu Nacional/UFRJ, Especialista em Educação Infantil pela UESB e Graduado em Pedagogia pela UNEB. Professor adjunto no Departamento de Educação da UFF. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER). Membro do Giros Curriculares - CNPq/UERJ e líder do grupo de pesquisa Kijetxawê: Currículo, Diferença e Formação de Professores - CNPq. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7653-1404>. E-mail: paulodetassiosilva@yahoo.com.br.

² Graduada em Pedagogia pela UNEB, Especialista em Alfabetização pela UESC e Mestra em Ensino e Relações Étnico-Raciais pelo PPGER/UFSB. Professora e coordenadora pedagógica na prefeitura Municipal de Teixeira de Freitas - BA, membra do Grupo de Pesquisa Kijetxawê: Currículo, Diferença e Formação de Professores - CNPq. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7899-0740>. E-mail: alesousat@hotmail.com.

**“WHEN DO CHILDREN SAY THESE THINGS AND WE DON'T SEE
[HEARD]?” An intersectional ethnography between/with
children in/from early Childhood Education in Teixeira de
Freitas - BA**

Abstract

The present text is part of dialogues composed with the Postgraduate Program in Teaching and Ethnic-Racial Relations (PPGER), Paulo Freire campus, Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) and the Research Group Kijetxawê: Curriculum, Difference and Teacher Training - CNPq. The proposal aims to understand the impacts caused in the processes of subjectivation of children from ethnic-racial relations and their intersections with gender and sexuality issues in Early Childhood Education institutions in the municipal network of Teixeira de Freitas. As a theoretical contribution, the research follows the reflections of the Sociology and Geography of Childhood, Anthropology of the Child and Intersectionality, in an attempt to decolonize adult-centric perspectives in researching between/with children. The methodological path is within the field of intersectionalized qualitative research with post-critical inspiration. Thus, the work is directed from an ethnographic perspective of approximation and relationship with children. The research points out reflections and paths in the dialogues with children and childhood in an intersectional perspective of race, ethnicity, genders and sexualities, envisioning anti-racist and non-sexist paths in Early Childhood Education in the Municipality of Teixeira de Freitas - BA.

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

**“¿CUÁNDO LOS NIÑOS DICEN ESTAS COSAS Y NOSOTROS NO
VEMOS [OÍMOS]?” Una etnografía interseccional entre/con niños
en/desde la educación Infantil en Teixeira de Freitas - BA**

Resumen

El presente texto forma parte de diálogos compuestos con el Programa de Postgrado en Enseñanza y Relaciones Étnico-Raciales (PPGER), Campus Paulo Freire, Universidad Federal del Sur de Bahía (UFSB) y el Grupo de Investigación Kijetxawê: Currículo, Diferencia y Formación Profesores - CNPq. La propuesta tiene como objetivo comprender los impactos causados en los procesos de subjetivación de los niños a partir de las relaciones étnico-raciales y sus intersecciones con las cuestiones de género y sexualidad en las instituciones de Educación Infantil de la red municipal de Teixeira de Freitas. Como aporte

teórico, la investigación sigue las reflexiones de la Sociología y Geografía de la Infancia, la Antropología del Niño y la Interseccionalidad, en un intento de descolonizar las perspectivas adultocéntricas en la investigación entre/con los niños. El camino metodológico se encuentra dentro del campo de la investigación cualitativa interseccionalizada con inspiración poscrítica. Así, el trabajo se dirige desde una perspectiva etnográfica de aproximación y relación con los niños. La investigación apunta reflexiones y caminos en los diálogos con los niños y la infancia en una perspectiva interseccional de raza, etnia, géneros y sexualidades, visualizando caminos antirracistas y no sexistas en la Educación Infantil en el Municipio de Teixeira de Freitas - BA.

Palabras clave: Educación Infantil; Interseccionalidad; Etnografía; Teixeira de Freitas

SITUANDO A PESQUISA...

A pesquisa está vinculada aos 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) e ao Grupo de Pesquisa Currículo, Diferença e Formação de Professores - CNPq. Tem como objetivo 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.

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? Para 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, buscamos na 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 da Infância 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 se inscreve no que Abramowicz (2011) chama de uma micropolítica, uma espécie de movimento político, uma vez que a escola tem estado orientada para a conformação de uma criança que não vê, não sente e não se expressa. Segundo 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, utilizamos 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, trabalhamos a partir do conceito de criança atuante, trazido pela Antropologia da criança, que, segundo 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).

A proposta se deu no âmbito da pesquisa qualitativa, com inspiração pós-crítica e utilizando-se da etnografia. 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, realizamos 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. Compreendemos assim, que este trabalho é da ordem das miudezas do cotidiano. O que antes não era possível ser visto e interpretado, se fez possível no encontro entre anotações e leituras realizadas.

Recorremos, então, ao diário de campo onde, desde 2019, uma das autorias deste artigo começou a tomar notas de cenas etnográficas. Essas cenas contêm ricas ferramentas de análises e consideramos que a partir delas poderíamos fazer com que fossem reverberadas as vozes das crianças. Nesse sentido, tais análises se tornam relevantes para compreendermos como as crianças lidam com 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.

INTERCESSIONALIDADES 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, abrindo 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, tensionando-se ainda mais quando se pensa as infâncias e as crianças.

Diversas políticas de reparação e superação desse 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).

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 (DCNEIs) de 2009, que se configuram como sendo uma das legislações mais avançadas 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 DCNEIs 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).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil (2017) se configura como um documento normativo, sugerindo assegurar às crianças os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, se expressar e se conhecer. 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, mas 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 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, “todos os corpos possuem uma experiência racializada, generificada, sexualizada” (SILVA, 2017, p. 161).

O conceito de gênero 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 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 naquilo que se coloca como natural.

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 de subjetividades, definindo e direcionando papéis fixos para os gêneros.

Diante do exposto, interessou-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, cabe trazer a antropóloga brasileira Lélia Gonzalez e suas contribuições para a discussão interseccional, uma vez que, já na década de 80, Lélia 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 EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE TEIXEIRA DE FREITAS - BAHIA

O município de Teixeira de Freitas fica localizado no Extremo Sul da Bahia, a 884 km da capital, Salvador. Foi emancipado 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, o que torna a cultura do município um composto de hibridizações

das culturas mineira, capixaba e baiana. De acordo com os dados do IBGE Cidades, a população do município, segundo o censo de 2010, era 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 e se faz presente em todo o Extremo Sul da Bahia. Pesquisas históricas revelam 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 27 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.

Nossa pesquisa está localizada em duas instituições de Teixeira de Freitas, uma pré-escola, a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Jardim Caraípe, e um centro, o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Vinícius de Moraes 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. Possui 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 Secretaria Municipal de Educação. 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 *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, tendo 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, constatamos que não há preenchimento desse campo. A identificação das crianças é feita no sistema por alguém da escola, diretora ou secretária, 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

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.

CENAS ETNOGRÁFICAS ENTRE/COM CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE TEIXEIRA DE FREITAS - BA

Seguiremos agora com algumas análises de cenas etnográficas a partir das anotações do diário de campo de uma das autoras do artigo. Os registros dessas cenas se deram durante o ano de 2019, trazendo dias de muita angústia, uma vez que se tem na escola um Projeto de Práticas Promotoras de Igualdade Racial, fruto de uma formação de que os(as) profissionais da rede participaram em 2015. Diante de tais cenas, buscamos observar e refletir acerca das intersecções entre raça, classe, gêneros e sexualidades. 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 as 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.

Nessa esteira de diálogos, nos sentimos profundamente afetados pelo caso Niara, uma menina negra de 5 anos, e será a partir dela 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.

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

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 detrás 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, já tínhamos presenciado algumas cenas de resistência dela para entrar em sala. Esse fato despertou 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 rotina de uma das autoras da pesquisa, que é coordenadora pedagógica na instituição, passar pelas salas e cumprimentar as crianças e as professoras logo na chegada, e, numa dessas passagens, Violeta queixou-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. Observamos 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, percebi 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 dei conta que ela permanecia sozinha na sala, sentada em sua mesinha. Ao questionar à professora Violeta aquela cena, ela respondeu que “de uns tempos pra cá estava sendo assim, ela se negava a sair para brincar.” Fiquei 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 ia bem com aquela criança. Assim, ao entrar na sala e ao 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.

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 racial, 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, que durante a Festa Junina, Imani não quis tirar fotos com ela. Imani é uma criança negra de cabelo muito liso, por quem Niara tem muito carinho. Imani possui forte característica 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. Observamos 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, que a dor de cabeça de Niara é uma estratégia de luta utilizada contra as práticas racializadas às quais estava sendo submetida, “movimentos de resistências, de oposição, de afrontamento, nas transgressões na maneira de agir e de querer dessas crianças (FARIA; FINCO, 2011, p. 06).

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 o caso. 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.

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 e Aziza. 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 Ciências 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 natural”, pontua Violeta e segue: “No 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 fazemos, levam-nos a pensar que não se trata 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 das docentes compreenderem como essas práticas racializadas estão presentes e atuam entre as crianças e os adultos da instituição.

A conversa com a mãe e as professoras

No dia vinte e sete de setembro de dois mil e dezenove, convidamos Nala, 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 cuspidido no rosto dela. Fui tomada de surpresa e percebi que esse fato também era desconhecido por parte das professoras.

Ouvi os desabafos de Nala, 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 demanda 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).

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 de escrita 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 sobre as 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 endereçada às 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 podem escolher, 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).

Observamos 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). Percebemos na escrita do relatório uma reiteração a papéis de gênero tido como masculinos e femininos, o que nos indica que há uma performance de escrita que está atravessada por questões de gêneros e sexualidades. Isso, talvez, para evitar conflitos com as famílias, que terão acesso e irão ler os relatórios. Neste sentido, uma das estratégias é narrar experiências marcadas por papéis de gênero, alimentando a cultura patriarcal sexista.

PARA NÃO CONCLUIR...

É importante 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.

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 aprenderão com essas experiências, já que perceberão que seus atributos físicos e culturais não são os únicos valorizados.

A partir das cenas etnográficas trazidas, impera-se a necessidade de realizarmos estudos que articulem os temas infâncias, raça, etnia, gêneros e sexualidades na Educação Infantil, pois, como vimos, padrões são naturalizados e vozes são silenciadas. Assim, o compromisso com uma Educação Infantil antirracista e não sexista é um caminho a ser perseguido pelos(as) profissionais que lutam e desejam uma sociedade mais justa e equitativa, onde meninos e meninas possam existir em sua condição protagonista, experienciando o mundo sem serem encaixotados(as) e rotulados(as) por sua raça, etnia, gênero e sexualidade.

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. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643858>. Acesso em: 10 Jun. 2022.

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.

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. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 Jun. 2022.

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. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em: 10 Jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 Jun. 2022.

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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 10 Ju. 2022.

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: 02 dez.2020.

CONH, Clarice. *Antropologia da infância*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

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. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 Jun.2022.

DIP. Flávia Franzini; TEBET. Gabriela Campos de Guarnieri. 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. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2019v21n39p31>. Acesso em: 10 Jun.2022.

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

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. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cpa/a/GXVR8FrdMjrcWHvLWcv7xrF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 Jun.2022.

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.

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.

GEERTZ, Clifford. *A Interpretação da Cultura*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1987.

GLOBONEWS. *É uma nova era no Brasil, menino veste azul e menina veste rosa*. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/01/03/em-video-dameres-alves-diz-que-nova-era-comecou-no-brasil-meninos-vestem-azul-e-meninas-vestem-rosa.ghtml> . Acesso em: 23/04/2020.

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. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19971>. Acesso em: 10 Jun. 2022.

GONZALES, Lelia. *Primavera para as rosas negras*. São Paulo: Diáspora Africana, 2018.

LOPES, Jader Janer Moreira. 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. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/915>. Acesso em: 10 Jun. 2022.

LOPES, Jader Janer Moreira; COSTA, Bruno Muniz Figueiredo. *Geografia da Infância: onde encontramos as crianças?* Revista: ACTA Geográfica, Boa Vista: Ed. Especial, p. 101-118, 2017. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/actageo/article/view/4774>. Acesso em: 10 Jun. 2022.

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.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/tyzm4v7TDVpDtsBcNmvhKzz/?lang=pt>.

Acesso em: 10 Jun. 2022.

SANTOS, Jilnete Silva. *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.

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

<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>.

Acesso em: 10 Jun. 2022.

SILVA, Daniel Vieira. 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. Disponível em:

<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/29531>.

Acesso em: 10 Jun. 2022.

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