



DESIGUALDADES RACIAIS E PRIMEIRA INFÂNCIA

PRESIDÊNCIA

Marcos Nobre

DIRETORIA CIENTÍFICA

Raphael Neves

DIRETORIA ADMINISTRATIVA

Maurício Fiore

COORDENAÇÃO DO ESTUDO

Matheus Gato

Márcia Lima

Huri Paz

EQUIPE NÚCLEO DE PESQUISA

E FORMAÇÃO EM RAÇA,

GÊNERO E JUSTIÇA RACIAL

Karina Fasson

Leonardo Souza

Silvia Aguião

Jéssica Ramos

Kellyni Mota

Luanda Martins

Odara Dias

COORDENAÇÃO

DE COMUNICAÇÃO

Poliana Martins

REVISÃO

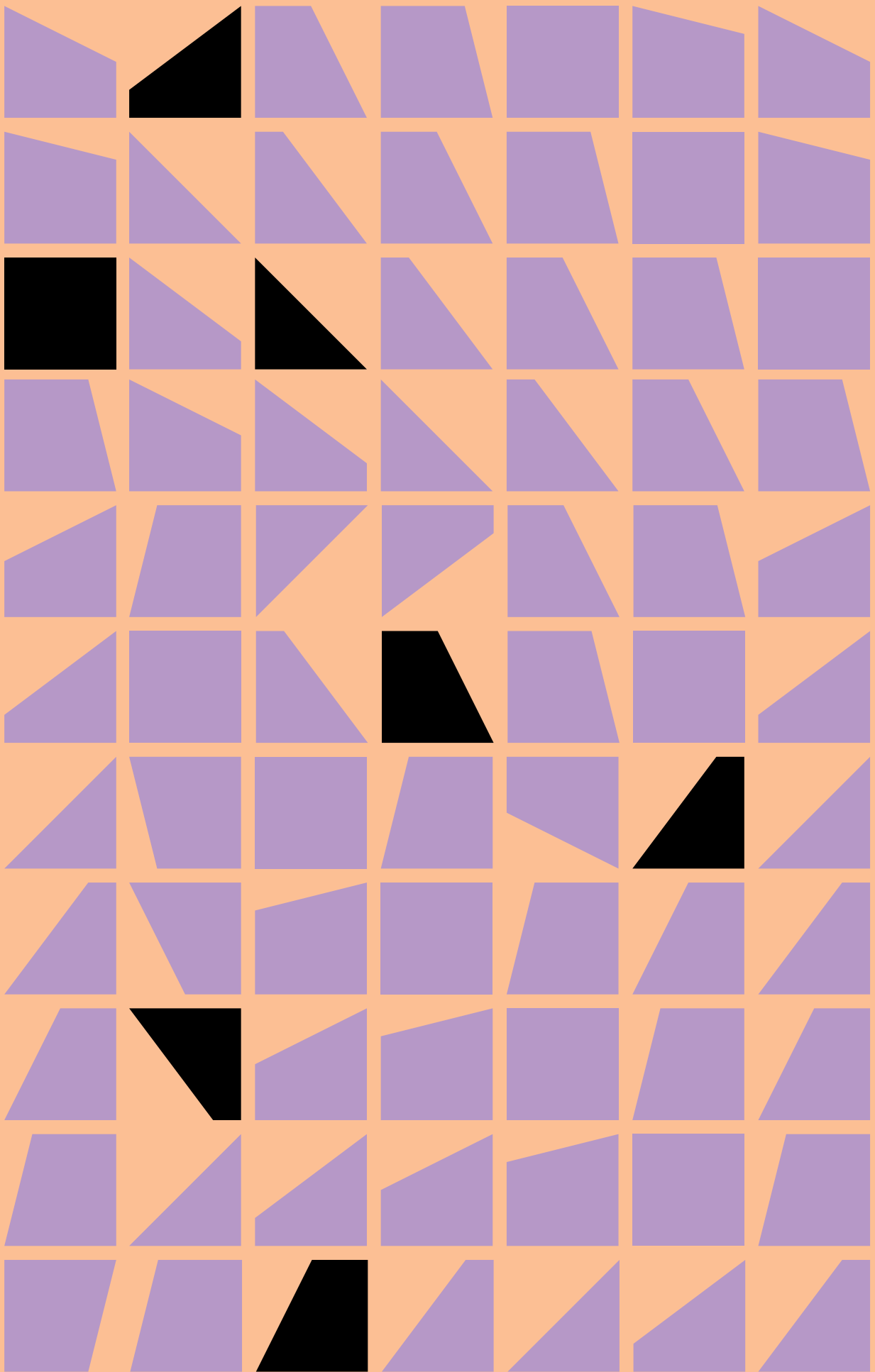
Eduardo Marinho

PROJETO GRÁFICO

Luiza De Carli

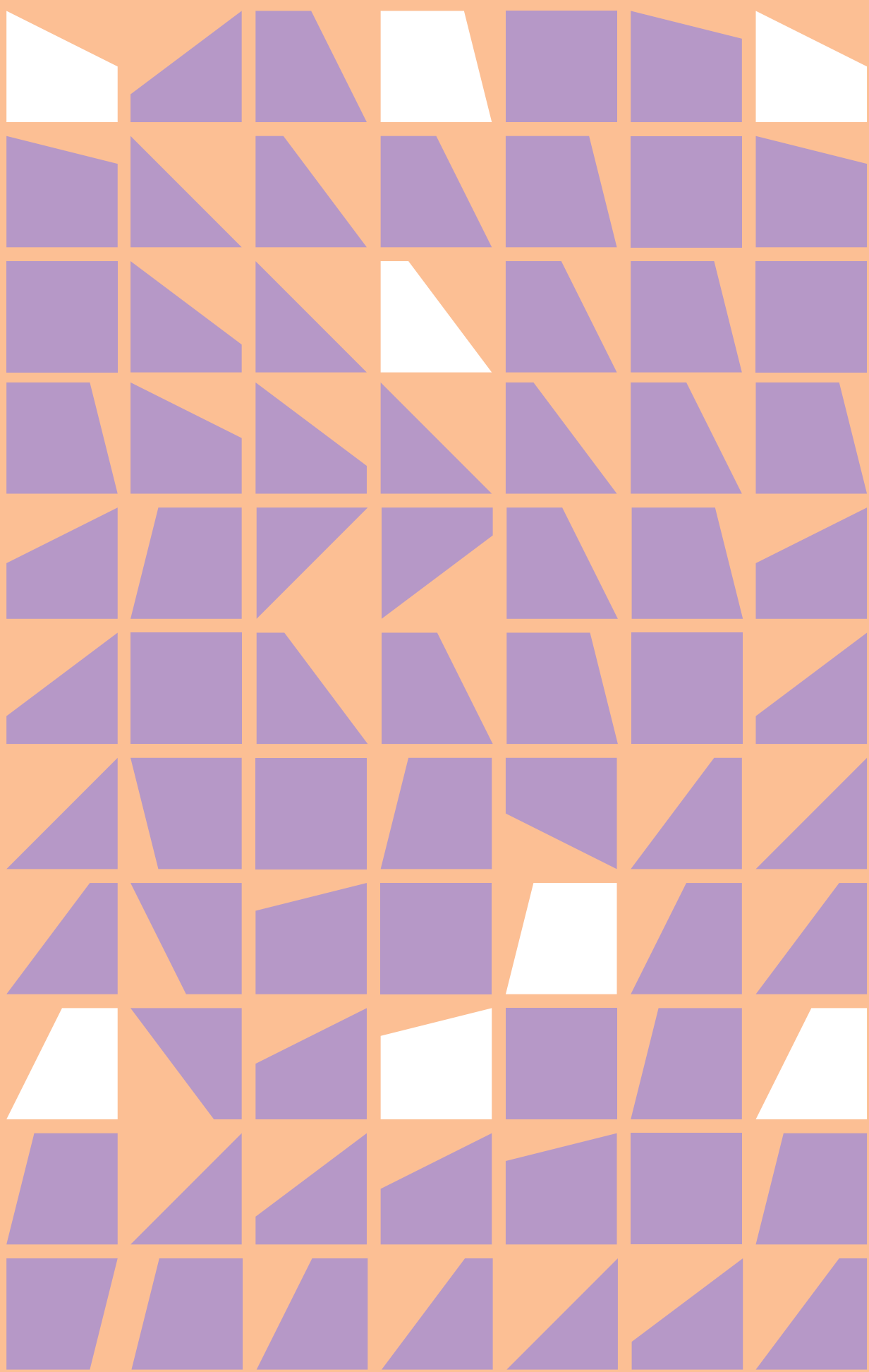


DESIGUALDADES RACIAIS E PRIMEIRA INFÂNCIA



SUMÁRIO

- 7** APRESENTAÇÃO
- 9** METODOLOGIAS
- 10** PRODUÇÃO CIENTÍFICA
SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL
- 16** ASPECTOS RACIAIS DO
ACESSO À CRECHE NO BRASIL
- 27** QUALIDADE DAS CRECHES
ACESSADAS POR RAÇA E
POR UNIDADES DA FEDERAÇÃO
NO BRASIL
- 37** FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-
RACIAIS NA PRIMEIRA
INFÂNCIA
- 42** PENSAR A PARTIR DA CRIANÇA
- 49** CONSIDERAÇÕES FINAIS
- 51** QUESTÕES PARA CONTINUAR
A INVESTIGAÇÃO
- 52** ANEXO: RELATOS
DE OBSERVAÇÃO
- 54** REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



APRESENTAÇÃO

A primeira infância é considerada o período de crescimento mais importante da vida pois é nessa fase que ocorre o desenvolvimento mais rápido e significativo do cérebro humano. Durante os primeiros anos de vida, o cérebro passa por um período crítico de desenvolvimento, em que as conexões neuronais se formam a uma taxa extraordinária. Essas conexões são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança. É durante a primeira infância que uma criança aprende a falar, a andar e a desenvolver habilidades socioemocionais, como a capacidade de se relacionar com os outros, de regular suas próprias emoções e de resolver problemas. Além disso, as experiências vividas durante a primeira infância têm um impacto duradouro na vida da criança.

O Brasil é um país marcado por profundas desigualdades raciais que afetam de forma particular diferentes grupos geracionais. Além dos grupos etários, quando a raça se intersecciona com o território, o gênero, a crença, entre outras categorias, encontramos variadas expressões da exclusão social. No caso da primeira infância, campo que tem ganhado centralidade nos estudos e nas políticas sociais nos últimos anos, o racismo se configura como obstáculo para o desenvolvimento de crianças não brancas, tanto pela invisibilidade de seus grupos e tradições, como pelas formas de violência e violação de direitos a que estão submetidas.

A pesquisa Desigualdades raciais e primeira infância é uma realização do AfroCebap – Núcleo de Pesquisa e Formação em Raça, Gênero e Justiça Racial, com financiamento da Porticus. A equipe fez uso de dados quantitativos de institutos de pesquisa, realizou levantamento de fortuna crítica composta pela análise da bibliografia especializada e desenvolveu pesquisa de campo na cidade de São Luís, no Maranhão.

Justificativa

I. RELAÇÕES RACIAIS E PRIMEIRA INFÂNCIA: Pesquisas mostram que as crianças percebem a diversidade racial desde a mais tenra infância. Em contextos em que não há um trabalho significativo de educação para as relações étnico-raciais, essa percepção relaciona-se com uma hierarquização das diferenças, que culmina em atos de discriminação.

II. CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES: Os espaços de socialização na primeira infância são fundamentais para a formação da identidade racial. Sabe-se que o espaço escolar é um dos mais importantes para socialização nesse período da vida: é lá onde ocorrem as trocas entre pares, dado que as crianças passam longo período de tempo neles. No entanto, para que essas relações sejam benéficas, é necessário que as crianças tenham acesso a espaços escolares qualificados.

III. CONSTRUÇÃO DE UMA AGENDA: Na última década, os avanços do debate sobre a primeira infância ganharam centralidade no cenário brasileiro. Entretanto, essa fase de desenvolvimento ainda é discutida a partir de uma perspectiva generalista, sem considerar os cenários precários em que crianças pertencentes aos grupos mais vulnerabilizados são submetidas (como a violência dos agentes da segurança pública recorrente nas favelas e nas periferias do país; a falta de acesso à educação infantil nos territórios mais empobrecidos; as ameaças do direito à terra de povos e comunidades tradicionais que, como consequência, resultam em insegurança alimentar e na interrupção de laços culturais que poderiam favorecer o desenvolvimento da parentalidade, entre outros problemas). Essas diferentes realidades precisam ser pautadas nos espaços de construção da agenda da primeira infância no Brasil. Para isso, é preciso produzir conhecimento sobre o assunto, indicadores que orientem o debate público, de forma que os grupos mais vulnerabilizados sejam priorizados na criação e implantação de estratégias de enfrentamento às desigualdades.

2. METODOLOGIAS

Para a realização da pesquisa foram utilizadas três estratégias de pesquisa:

I. BALANÇO BIBLIOGRÁFICO: Com o objetivo de analisar a produção bibliográfica que trata das relações raciais na educação infantil, foi realizada uma busca, utilizando o software *Publish or Perish*, que permite realizar um mapeamento abrangente em um amplo número de fontes de pesquisa e bases de dados disponíveis online. O recorte temporal selecionado para pesquisa contempla o intervalo temporal de 2003 a 2022. A pesquisa fez um recorte priorizando os artigos científicos em detrimento de trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses. Tendo em vista o estado da arte, isto é, outras pesquisas que realizaram um mapeamento nessa temática, entende-se que o levantamento realizado nesta pesquisa é original, apresentando a produção científica recente e avaliada pelos pares. Foram analisados 283 trabalhos, obtidos a partir de sete formas de consultadas realizadas pelos pesquisadores.

II. ABORDAGEM QUANTITATIVA: Foram analisados três principais módulos: a) os diferenciais raciais e regionais de acesso às creches no Brasil; b) a qualidade das instituições acessadas por crianças negras e brancas no Brasil; e c) o impacto da creche na atividade econômica das mulheres e a presença das mulheres no sistema de educação infantil. Para isso foram consultadas as seguintes pesquisas e bases: a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), de 2015; a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), de 2019; a Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), de 2019; o Censo Escolar produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), de 2020; e os dados do relatório *Desafios do Acesso à Creche no Brasil*, elaborado pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal.

III. PESQUISA DE CAMPO: Realizada na cidade de. A pesquisa de campo, realizada em São Luís, no Maranhão, incluiu: a) análise de três relatórios produzidos pela Secretaria Municipal de Educação (Semed) dessa cidade, que tratam das atividades relativas às ações recentes no âmbito das relações étnico-raciais, desenvolvidas nos últimos anos; b) acompanhamento de três escolas de educação infantil com características particulares e distintas entre si: uma escola municipal localizada em bairro popular (direcionada às crianças de 4 a 6 anos de idade) e uma escola-modelo, de gestão estadual, localizada em território de quilombo urbano (para crianças de 0 a 6 anos) – ambas majoritariamente compostas por crianças/família negras; e uma escola privada, localizada em bairro de classe média (para crianças de 4 a 6 anos), com público majoritariamente branco; e c) realização de conversas, entrevistas e reuniões com professoras e gestoras das escolas e também com famílias de crianças que frequentam uma das escolas observadas.

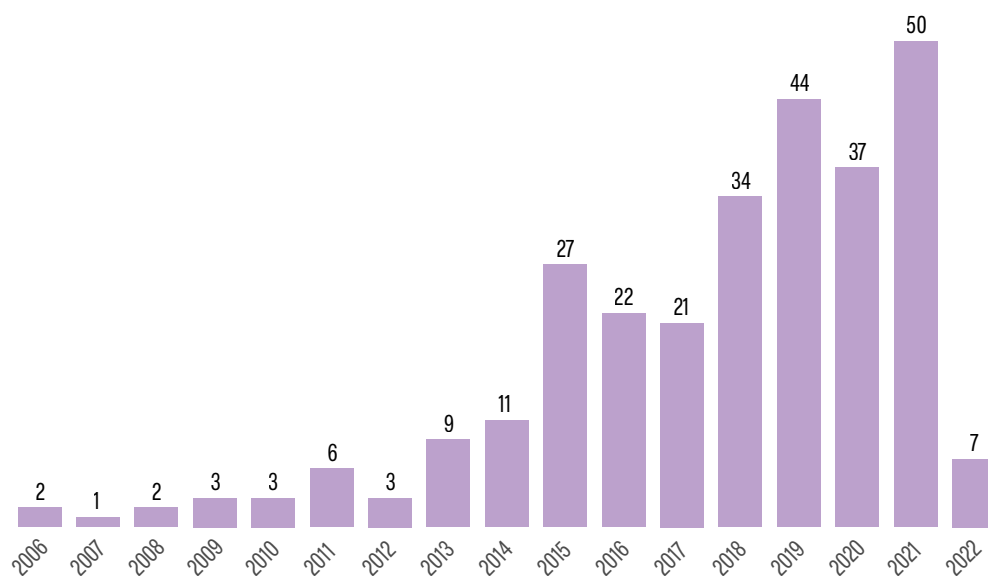
3. PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL

A partir da análise quantitativa e qualitativa de artigos científicos acerca das relações raciais na educação infantil no país, é necessário destacar algumas características importantes para compreensão do cenário das produções científicas que tratam dessa temática. Foram analisados 283 artigos publicados em revistas científicas e/ou artigos de resultados da apresentação de trabalhos em eventos acadêmico-científicos.

3.1. Recorte temporal: 2003-2022

O recorte selecionado para pesquisa contempla o intervalo temporal de 2003 a 2022. O marco de 2003 é escolhido por conta da publicação da lei 10.639/2003, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, e tornou obrigatório o ensino da temática “História e Cultura Afro-brasileira” na educação básica. Apesar desse marco, encontramos publicações sobre o tema apenas a partir do ano de 2006, conforme pode ser observado no **GRÁFICO 1**. Somente a partir do aniversário de dez anos da lei 10.639/2003, houve aumento substancial no número das publicações. Destaque-se aqui sobretudo o ápice de pesquisas publicadas no ano de 2021, durante a pandemia de Covid-19.

GRÁFICO 1 - Quantidade de artigos publicados por ano



Fonte: Elaboração AfroCebap e Projeto Porticus (2022).

3.2. Dimensão/enfoque

A pesquisa realizou uma divisão temática a partir do enfoque principal dos artigos analisados, classificando-os em seis categorias:

AMBIENTE ESCOLAR: artigos que tem como tema os modos como o espaço escolar influenciam a realização de trabalhos que abordem as relações étnico-raciais;

CRIANÇA: trabalhos cujo principal foco são as crianças;

PANDEMIA: artigos que buscaram debater a educação durante o período de isolamento social imposto pela pandemia de Covid-19, bem como seus impactos;

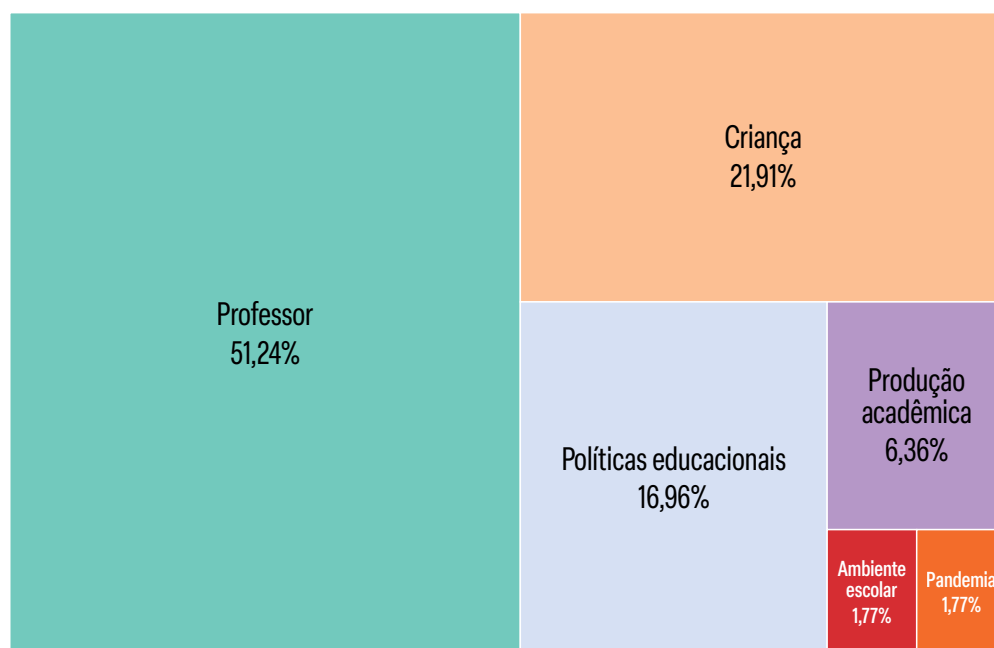
POLÍTICAS EDUCACIONAIS: textos que discutem as políticas federais de educação infantil nos níveis federais, estaduais, e/ou municipais;

PRODUÇÃO ACADÊMICA: trabalhos de estado da arte, que fazem um mapeamento da produção acadêmica e científica sobre a temática da pesquisa;

PROFESSOR: artigos com foco na ação e na formação dos professores.

Aqui cabem algumas observações. A primeira é que apesar de o ápice da produção ter ocorrido em 2021, durante a pandemia do Covid-19, apenas 1,8% das produções têm como foco principal esse momento. Além disso, observamos que grande parte da produção dos artigos com foco nos professores foram produzidos por professores, o que permite delinear o perfil de quem está refletindo/produzindo conhecimento sobre educação infantil no Brasil.

GRÁFICO 2 - Dimensão/enfoque



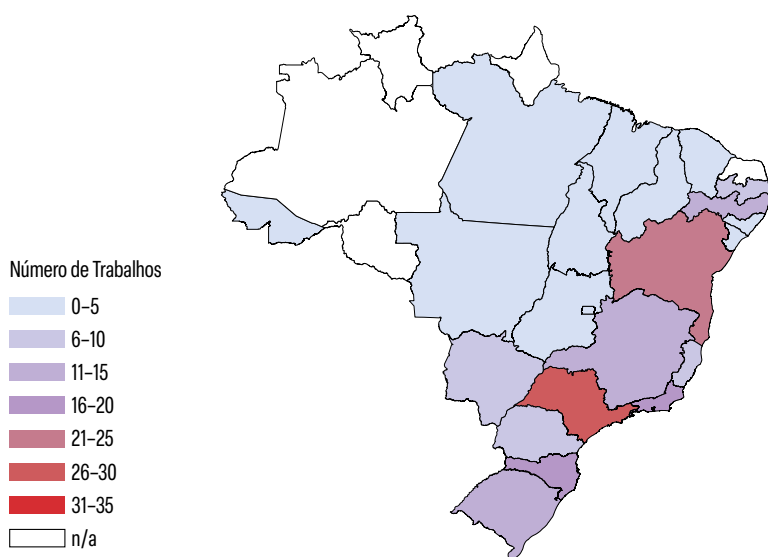
Fonte: Elaboração AfroCebap e Projeto Porticus (2022).

3.3. Região do país e unidade da federação

Outro dado analisado foi a região a que esses trabalhos estavam se referindo. Para isso, a pesquisa classificou tanto os estados quanto as região do país mencionadas pelos artigos científicos.

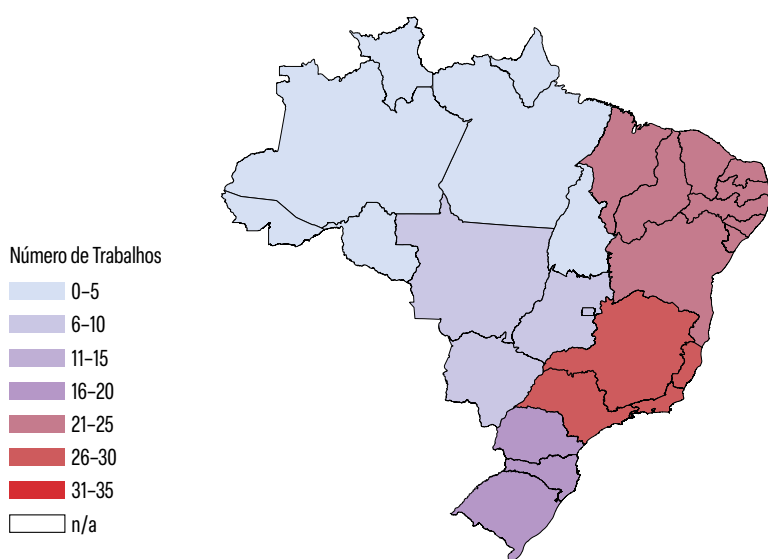
Dentre os 283 trabalhos analisados, 107 não estão relacionados a um estado ou região do país. Isso está relacionado a natureza dos trabalhos: eles fazem discussões mais amplas ou teóricas sobre raça e educação infantil, utilizando para isso uma construção textual mais ensaística ou, realizando um levantamento do tipo estado da arte.

MAPA 1 – Número de trabalhos por estado



Fonte: Elaboração AfroCebap e Projeto Porticus (2022).

MAPA 2 – Número de trabalhos por região do país



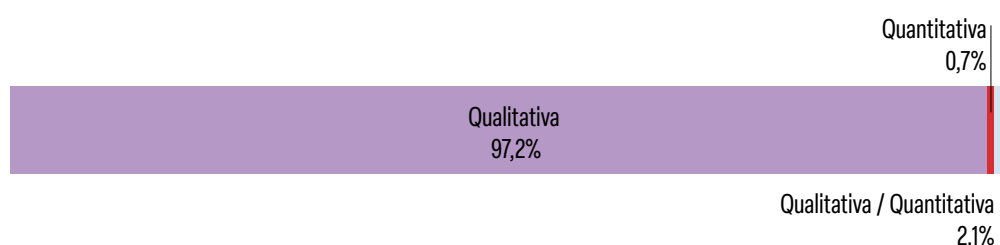
Fonte: Elaboração AfroCebap e Projeto Porticus (2022).

3.4. Métodos dos artigos

A pesquisa também classificou os métodos utilizados nos trabalhos. Como é possível ver no **GRÁFICO 3**, a quase totalidade da metodologia dos artigos utiliza a os métodos qualitativos de pesquisa.

Em seguida, dentro das pesquisas qualitativas, fez-se uma segmentação para compreender quais técnicas de pesquisa foram utilizadas. Os resultados demonstram uma grande variedade: as com maiores incidências foram: a etnografia/observação, com 19,6%; os estudos bibliográficos, com 19,3%; os relatos de experiências, com 14,2%; e a pesquisa-ação, com 12,7% dos artigos.

GRÁFICO 3 – Metodologia



Fonte: Elaboração AfroCebrap e Projeto Porticus (2022).

3.5. Faixa etária

Buscamos também compreender a qual faixa etária da educação infantil os artigos estavam se referenciando, tendo em vista que a educação infantil é dividida em duas etapas: creche (0 – 3 anos) e pré-escola (4 – 6 anos). A maior parte dos artigos se refere à educação infantil como um todo, ou seja, à faixa etária de 0 a 6 anos de idade.

GRÁFICO 4 – Faixa etária



Fonte: Elaboração AfroCebrap e Projeto Porticus (2022).

3.7. Gênero dos pesquisadores

Além de analisar as informações contidas nos artigos, busca-se também analisar algumas dimensões relacionadas aos autores. Classificou-se o gênero dos autores e coautores dos textos a partir de seus nomes. Entende-se, aqui, que se trata de uma classificação bastante limitada, utilizando como informação disponível apenas o nome social que os pesquisadores assinam seus trabalhos, mas sem saber com qual identidade de gênero eles ou elas se identificam.

A maior parte dos artigos foi escrita por pessoas do gênero feminino, mas destaca-se também um número significativo de artigos que foram produzidos por pessoas de ambos os gêneros (nos casos em que há coautoria).

GRÁFICO 5 – Gênero dos pesquisadores



Fonte: Elaboração AfroCebrap e Projeto Porticus (2022).

Muitos autores informaram em suas filiações que exerciam o trabalho de professoras(es) da educação básica, ou ainda professores(as) em formação. Esse é um dado interessante, pois reflete que esses(as) educadores(as) estão refletindo sobre suas próprias práticas e vivências a partir da experiência em sala de aula. A centralidade da produção de mulheres vai ao encontro dos dados obtidos pelo Censo Escolar de 2020, que trata da proporção de mulheres trabalhadoras da educação nas creches. De acordo com a pesquisa, elas representam 95,8% do número de professoras ou auxiliares/assistentes educacionais.

3.8. Apontamentos sobre a produção bibliográfica

A análise da produção bibliográfica mostra um cenário de poucos trabalhos que abordam a infância e as relações étnico-raciais, evidenciando a necessidade de produção de mais estudos, como foi apontado por outros trabalhos de estado da arte (cf. Barros; Souza; Euclides, 2022; Lopes; Oliveira, 2015; Pereira *et al.*, 2016; Santan; Soares, 2019; Santos, 2015). Além disso, observa-se uma lacuna de trabalhos quantitativos e sobre as regiões do Norte e Nordeste do país.

4. ASPECTOS RACIAIS DO ACESSO À CRECHE NO BRASIL

Os espaços de socialização ocorridos na primeira infância são fundamentais para a formação da identidade racial. Sabe-se que o espaço escolar é um dos mais importantes para socialização neste período da vida, considerando o tempo em que as crianças passam nas creches e escolas, além das múltiplas possibilidades de trocas e interações entre pares. Contudo, para que isso aconteça, é preciso que as crianças tenham acesso a estes dispositivos escolares. É o que defende Rosemberg (2014), que promoveu uma discussão sobre igualdade, desigualdade e diversidade no campo da educação infantil brasileira. A pesquisadora chama atenção para o lugar que a creche ocupa nas discussões sobre educação infantil, apontando a “necessidade de maior atenção de pesquisadores e ativistas das relações raciais no direito à educação de crianças de até 3 anos e na posição outorgada à creche pelo sistema educacional brasileiro” (2014, p. 757).

Ao discutir o acesso à educação infantil, a autora afirma a manutenção do racismo institucional pelas chamadas *políticas universalistas*. O acesso à creche no Brasil ocorre por duas vias, de maneira quase exclusiva. A primeira é a oferta de vagas públicas administradas pelos municípios ou por uma rede de estabelecimentos conveniados com as prefeituras. A segunda é por meio dos estabelecimentos privados, cujos gastos com as mensalidades são arcados diretamente pelas famílias. Assim, a pesquisa explora quais são os gargalos, em termos de políticas públicas e condição socioeconômica das famílias, que explicam o diferencial racial no acesso à creche.

4.1. Matrículas

No Brasil, o percentual de matrículas em creches de crianças negras e brancas é de 32,4% e 39,4%, respectivamente, conforme dados do **GRÁFICO 6**. Com o objetivo de compreender a demanda por vagas, o suplemento da Pnad 2015, perguntou aos pais e responsáveis por crianças entre 0 e 3 anos que ainda não estavam matriculadas se eles possuíam interesse em colocar seus filhos em uma creche. 62% manifestaram interesse em matriculá-las em creches, sendo que entre as crianças pretas e pardas esse interesse foi de 63,6%. A porcentagem foi menor entre os responsáveis por crianças de até 1 ano de idade, 58,9%, e cresceu para 78,4% entre os pais e responsáveis por crianças com 2 e 3 anos.

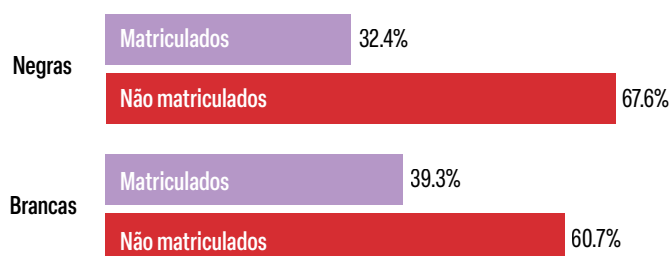
Outra pergunta feita pela Pnad 2015 era qual ação esses responsáveis tinham realizado para obter uma vaga em creches. Dentre os responsáveis por crianças negras, 25,8% entraram em contato com a escola; 15,1% se ins-

creveram na fila de espera, e 1,8% buscaram por parentes e amigos que os pudessem ajudar. A diferença para os responsáveis por crianças brancas é mínima, sendo que esses valores são de 25,0%, 17,5% e 1,4%, respectivamente. Em outras palavras, esses dados revelam que não se pode justificar a diferença em matrículas por maior interesse ou mais ações em busca de vagas em creches. De maneira geral, o interesse é difuso em ambos os grupos raciais, que realizam ações proporcionalmente muito similares.

4.2. Aspectos raciais das matrículas

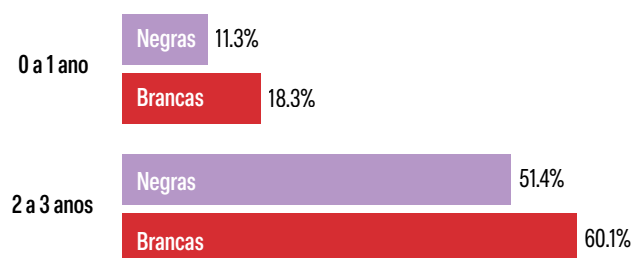
A Pnad Contínua 2019 informa o percentual de crianças entre 0 e 1 anos matriculadas em comparação ao percentual daquelas entre 2 e 3 anos. Observa-se que, de uma faixa etária para a outra, as matrículas dão um salto de 10,5% para 49,8%. Ao racializar tais estatísticas, porém, observa-se dois aspectos: primeiro, a probabilidade de crianças negras estarem matriculadas com 0 ou 1 ano é quase a metade das crianças brancas, sendo 7,6% e 14,4%, respectivamente (uma razão percentual 91% menor entre as crianças negras); em segundo lugar, entre 2 e 3 anos essa razão é proporcionalmente menor, mas ainda significativamente favorável às crianças brancas, com 55,1% de matriculadas em comparação a 46,4% entre as crianças negras (18%

GRÁFICO 6 – Matrículas por raça



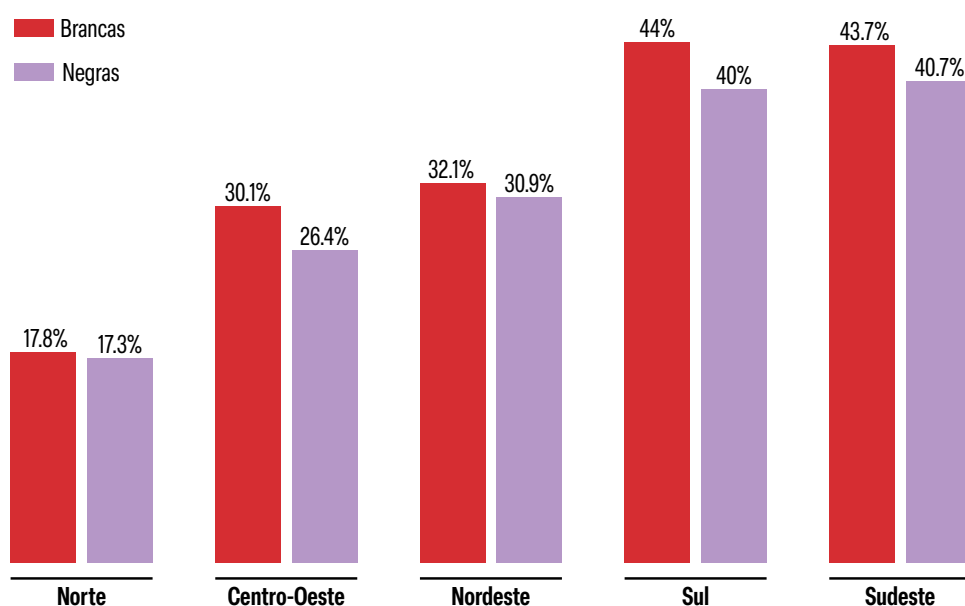
Fonte: Pnad Contínua (2019). Elaboração: AfroCebrap e Projeto Porticus (2022).

GRÁFICO 7 – Matrículas por raça e por idade



Fonte: Pnad Contínua (2019). Elaboração: AfroCebrap e Projeto Porticus (2022).

GRÁFICO 8 – Matrículas por raça e região



Fonte: Pnad Contínua (2019). Elaboração: AfroCebap e Projeto Porticus (2022).

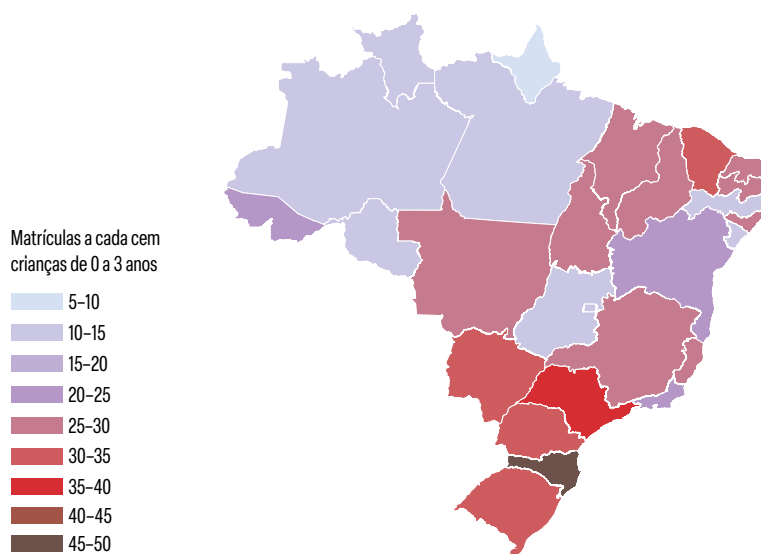
maior em favor das brancas). Nesse sentido, para além de as crianças brancas serem maioria nas creches, os dados demonstram que elas também entram e acessam esses espaços mais cedo do que as crianças negras.

4.3. Distribuição racial e regional das matrículas

Uma das principais explicações para o diferencial racial na taxa de matrículas no país reside no percentual de matrículas nas diferentes regiões e nas desigualdades internas delas. Em todas as regiões, as crianças brancas estão sobrerrepresentadas nas creches em relação à média regional. Esse percentual varia de 17% no Norte a 41% no Sudeste para as crianças negras, e 18% no Norte e 44% no Sul para as crianças brancas.

No MAPA 3 é possível observar como a distribuição percentual de matrículas varia por estado. O maior percentual de matrículas é encontrado em Santa Catarina, onde 46,3% das crianças entre 0 e 3 anos estão matriculadas; já no Amapá essa taxa é de apenas 6,9%. Nos estados do Nordeste, a maior taxa de matrícula se encontra no Ceará, com 32,6%, e a menor é a de Pernambuco, com apenas 16,9%. Já no Sudeste, a maior taxa está em São Paulo, 43,7%, e a menor no Rio de Janeiro, com 24,4%.

MAPA 3 – Matrículas por estado



Fonte: Censo Escolar (Inep, 2021). Elaboração: AfroCebap e Projeto Porticus (2022).

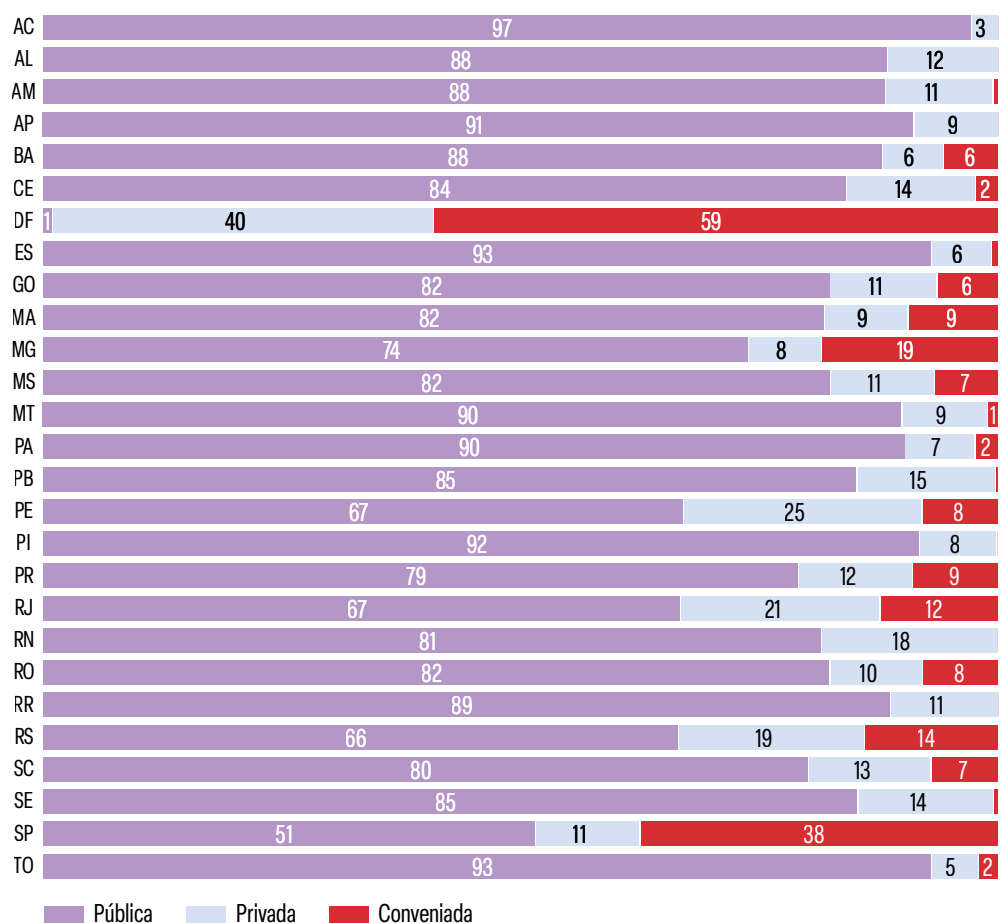
Uma característica importante para se compreender as taxas de matrículas está na distribuição das fatias referentes às redes pública, conveniada ou privada de cada unidade da federação. De acordo com dados da **FIGURA 2**, em todos os estados o percentual de matrículas na rede pública ou conveniada ultrapassa a linha dos 60%, sendo ainda mais altas naqueles estados com menor renda domiciliar per capita. As exceções desses casos estão em São Paulo e no Distrito Federal. No primeiro, cerca de 10% das matrículas são feitas na rede privada. O Distrito Federal, por sua vez, possui o maior percentual de matrículas na rede privada, com mais de 40%, sendo que a maior fatia se encontra na rede conveniada e apenas uma parcela ínfima de matrículas é feita na rede pública.

Essa relação entre taxa de matrículas dos estados e a distribuição das matrículas por dependência administrativa não é linear. São Paulo, por exemplo, possui um percentual relativamente alto de matrículas em instituições privadas, e a segunda maior taxa de matrículas do Brasil. Já Santa Catarina, que possui a taxa mais alta, possui uma grande cobertura da rede pública, complementada pela rede conveniada. O Distrito Federal, por sua vez, se caracteriza por ser um caso à parte. Trata-se do ente com a renda per capita mais alta do Brasil, mas uma baixa cobertura das creches, de 11,1% de rede pública, e 18,5% considerando todas as redes.

Contudo, se por um lado a análise por estados revela um nível de desigualdade regional, por outro, deve-se lembrar que a política de provimento de vagas em creches é de responsabilidade dos municípios. Neste sentido, fez-se um recorte nos municípios de São Paulo e do Pará com o intuito de compreender as variações internas em cada um desses estados, uma vez que suas taxas de matrículas são de 43,7% no estado sudestino e 14,3% no estado nortista.

As taxas de matrículas municipais foram feitas considerando o número

FIGURA 2 – Proporção de creches por dependência administrativa por unidade da federação

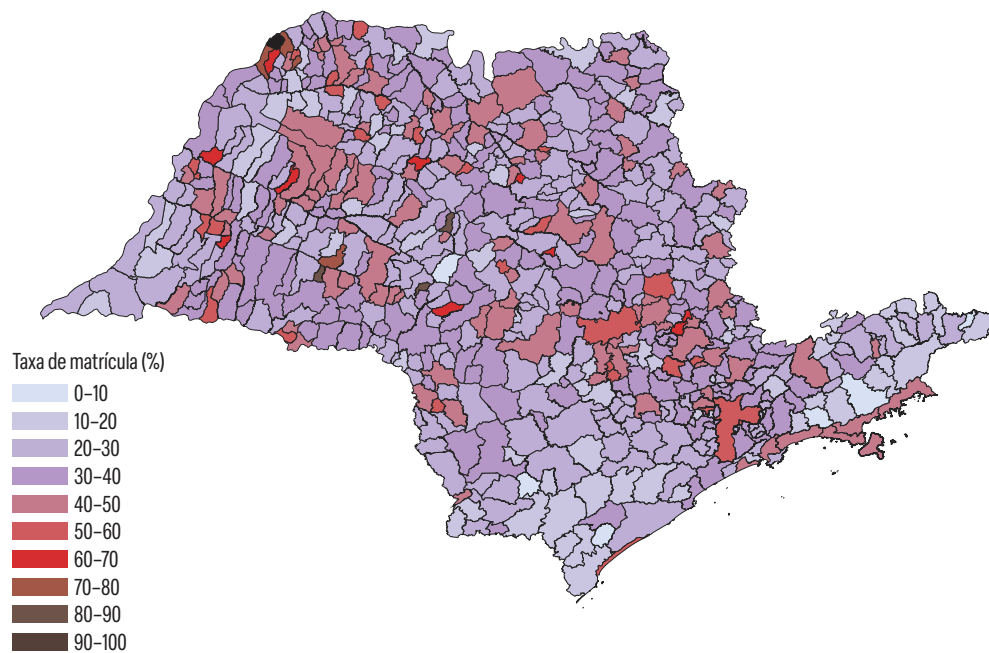


Fonte: Censo Escolar (Inep, 2021). Elaboração: AfroCebap e Projeto Porticus (2022).

de matrículas totais de crianças de 0 a 3 anos, realizadas no ano de 2021 no município de São Paulo, com o tamanho de sua população variando de 0 a 4 anos, de acordo com o Censo Demográfico de 2010. Ou seja, esses dados podem apresentar distorções, dadas as variações demográficas ocorridas nos onze anos que separam as duas fontes; mas, ao mesmo tempo, as duas datas compartilham certas características, como o fato de um município ser mais jovem ou mais idoso, em média, que os demais – garantindo comparabilidade em nível intraestadual).

Em São Paulo, os municípios com 10% das piores taxas de matrícula possuem no máximo 19,6% de crianças de 0 a 3 anos em creches, enquanto no outro extremo, os municípios com 10% das melhores taxas possuem pelo menos 47,9% de suas crianças nessa faixa etária matriculadas. No Pará, a situação é mais distinta. O decil com as piores taxas possui no máximo 5,0% de suas crianças matriculadas, enquanto o decil com as melhores taxas têm no mínimo 23,0% das crianças nas creches. De maneira geral, a leitura que se pode fazer é que no estado de São Paulo todos os municípios tendem a partir de um patamar mais elevado. Mesmo no decil mais baixo, o valor já é próximo do decil mais alto no Pará.

MAPA 4 – Matrículas por município no estado de São Paulo



Fonte: Censo Escolar (Inep, 2021). Elaboração: AfroCebrap e Projeto Porticus (2022).

TABELA 1.1 - Taxa de matrículas nos municípios de São Paulo (menores)

Município	População Negra	Matrículas em Creches
Pariquera-Açu	39,6	7,0
Salesópolis	17,6	7,3
Arapeí	42,3	7,8
Avai	27,7	8,6
Guapiara	42,6	10,1

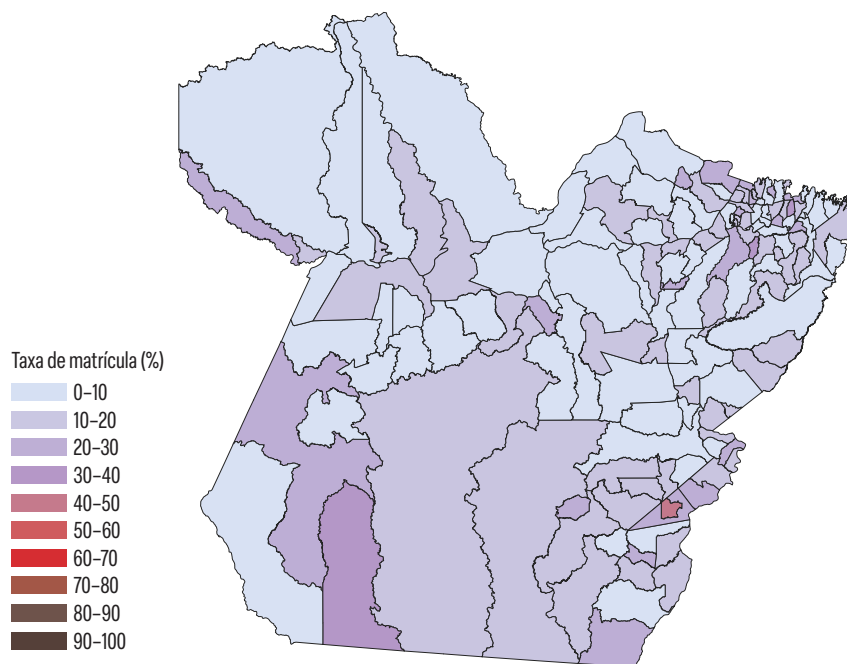
Fonte: Censo Escolar (Inep, 2021). Elaboração AfroCebrap e Projeto Porticus (2022).

TABELA 1.2 - Taxa de matrículas nos municípios de São Paulo (maiores)

Município	População Negra	Matrículas em Creches
Santa Clara d'Oeste	48,3	92,2
Uru	12,1	82,8
Borá	46,1	82,8
Fernão	31,1	80,9
Rubinéia	29,4	78,2

Fonte: Censo Escolar (Inep, 2021). Elaboração AfroCebrap e Projeto Porticus (2022).

MAPA 4 – Matrículas por município no estado de São Paulo



Fonte: Censo Escolar (Inep, 2021). Elaboração: AfroCebrap e Projeto Porticus (2022).

TABELA 2.1 - Taxa de matrículas nos municípios do Pará (menores)

Município	População Negra	Matrículas em Creches
Bagre	80,5	0,0
Almeirim	80,9	0,2
Itupiranga	77,2	0,2
Terra Alta	79,9	0,4
Alenquer	79,8	1,2

Fonte: Censo Escolar (Inep, 2021). Elaboração AfroCebrap e Projeto Porticus (2022).

TABELA 2.2 - Taxa de matrículas nos municípios de Pará (maiores)

Município	População Negra	Matrículas em Creches
Sapucaia	72,1	51,5
Peixe-Boi	73,9	40,1
Concórdia do Pará	85,1	36,7
Novo Progresso	54,3	32,7
Faro	82,2	29,2

Fonte: Censo Escolar (Inep, 2021). Elaboração AfroCebrap e Projeto Porticus (2022).

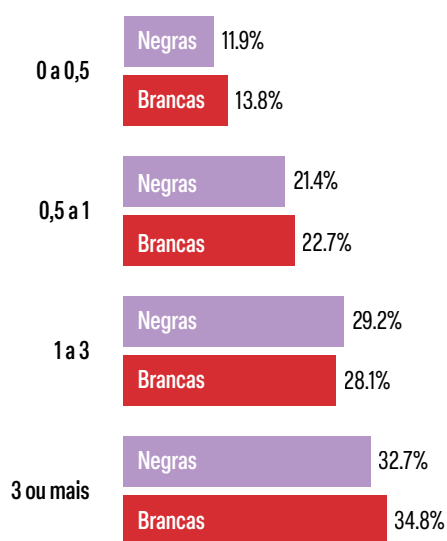
Essa abordagem por município abre mais questões do que responde aos padrões de desigualdade racial no acesso à creche. Por um lado, quando se olha para os estados, estes apresentam variações nas taxas de matrículas que se refletem nos seus municípios. Ou seja, há padrões estaduais/regionais que serão mais semelhantes, e que vão indicar a capacidade orçamentária para que os municípios, de maneira geral, operem suas políticas de creche. Além disso, a partir da perspectiva familiar, quando elas não conseguem vagas em creches públicas, elas também não têm capacidade de matricular suas crianças em creches privadas. Por outro lado, uma outra pergunta que poderia ser feita é: quais são as características dos municípios discrepantes dentro de seus próprios estados? Por exemplo, por que Sapucaia (PA) possui 51,5% de taxa de matrícula, quando a média do estado é de 14,3%? Ou o inverso, por que Pariquera-Açu/SP possui apenas 7,0% de matriculados em um estado cuja taxa é de 43,7%? Uma análise mais detida sobre esses dois municípios ajudaria a entender o que condiciona uma política de creches mais efetiva, mesmo quando seu entorno diz o contrário? Dessa maneira, ainda há questões a serem respondidas. Certamente, a análise por municípios permite avançar no sentido de elaborar respostas qualitativas, de pensar o alcance das políticas municipais e de conhecer as características das famílias, de modo a lidar com a cobertura e a demanda de vagas em creches. No entanto, é inegável que olhar para as diferenças regionais/estaduais explica uma parte das diferenças nas taxas de matrículas entre crianças negras e brancas. Além disso, é importante que as investigações futuras sobre qualidade dos estabelecimentos sejam analisadas de maneira inter e intraestadual.

4.4. Renda das famílias

Uma vez que a rede pública de creches não oferece vagas o suficiente para atender todas as crianças, uma solução complementar seria que as famílias arcassem com os custos e as matriculassem em uma instituição privada. Isso, porém, está diretamente relacionado à capacidade financeira das famílias em pagar por esse serviço. Retomando a Pnad 2015, no **GRÁFICO 4** temos a distribuição das matrículas por raça em cada uma das faixas de renda domiciliar per capita. O gráfico revela que a taxa de matrícula é associada à renda das famílias, de maneira que, por exemplo, entre aquelas com até ¼ de salário-mínimo, tem-se pouco mais de 10% das crianças matriculadas, ao passo que acima dos 3 salários-mínimos esse percentual ultrapassa os 30%.

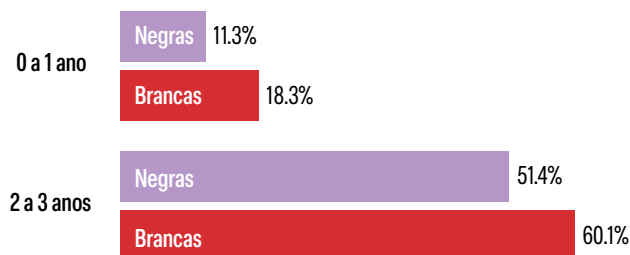
Dessa maneira, as famílias com maior capacidade de mobilização financeira tendem a se articular e a acomodar os custos do acesso à creche dentro de seu orçamento mensal. Por outro lado, os dados revelam também que, uma vez que brancos e negros tenham maior renda, menor ou inexistente é a diferença de matrículas entre os grupos. Nesse aspecto, tem-se um ponto

GRÁFICO 9 – Matrículas por faixa de renda



Fonte: Pnad (2015). Elaboração AfroCebap e Projeto Porticus (2022).

GRÁFICO 10 – Matrículas por tipo de escola



Fonte: Pnad Contínua (2019). Elaboração AfroCebap e Projeto Porticus (2022).

positivo e um ponto negativo. Como ponto positivo, observa-se que conforme os grupos aumentam seu acesso à renda, menor se torna o diferencial de acesso à creche. Porém, esse mesmo dado também pode ser lido como um ponto negativo, uma vez que a) 27,7% das crianças até 3 anos estão em famílias com até meio salário-mínimo per capita, e b) que entre as crianças pretas e pardas, esse percentual sobe para 35,8%, contra 18,6% das crianças brancas. Ou seja, se uma parte da solução é encontrada na capacidade financeira das famílias em arcar com os custos do acesso à creche, mais de um terço das crianças negras se encontram em famílias em que essa capacidade é extremamente reduzida.

Uma vez que o poder público não é capaz de garantir vagas em creches para todos aqueles que as desejam, o custo recai sobre as famílias. O GRÁFICO 10 explicita como as famílias brancas têm maior capacidade para lidar com essa falta de oferta, podendo optar pelas creches privadas. Em 2019,

62% das crianças matriculadas em creches privadas eram brancas, contra 38% pretas e pardas, ao passo que nas creches públicas, o percentual era de 54% pretas e pardas, contra 46% brancas. Ou seja, para tentar explicar o diferencial de quase 7% nas taxas de matrículas entre crianças brancas e negras, a capacidade das famílias em contornar a falta de oferta de vagas públicas traz uma considerável contribuição.

4.5. Retrato e implicações do acesso à creche por raça no Brasil

As análises sobre estratificação educacional, acesso e transição escolar recaem sobre as características de origem socioeconômica das crianças e suas peculiaridades individuais na saída do sistema escolar (Silva, 2003). No caso do acesso à creche, tem-se algumas especificidades que dizem respeito ao fato de a vontade da criança não influenciar na escolha de entrar no sistema escolar, mas sim a oportunidade e o desejo dos seus responsáveis. Nesse ponto, os dados da Pnad 2015 revelam que, independentemente da raça, há uma ampla intenção em inserir as crianças de 0 a 3 anos em creches (cabendo ressaltar, aqui, que nessa faixa etária a matrícula não é obrigatória por parte dos pais), e que os constrangimentos para a oferta por parte do poder público são fracos. Nesse sentido, se o desejo de matricular as crianças é equivalente entre os grupos raciais, entra no diagnóstico o papel das variáveis de origem socioeconômica, sendo as principais delas a oferta de vagas públicas e a capacidade financeira da família para lidar com esse custo (no caso das creches privadas), e como esses dois aspectos se refletem nas desigualdades raciais.

Com relação às questões regionais, o que se observa é que a taxa de matrícula dos municípios tende a ser nivelada por estado. Pode-se aventar a possibilidade de que se trata de uma homogeneidade em termos orçamentários. Se isso for verdade, tem-se que os municípios do Pará têm uma determinada capacidade em empenhar recursos no provimento de vagas na educação infantil, e que, comparativamente, em São Paulo os municípios possuem, em média, uma capacidade mais alta. Ou seja, seria uma questão de capacidade de arrecadação e de mobilização da estrutura administrativa.

Contudo, isso também abriria outras possibilidades analíticas para explicar, por exemplo, qual caminho foi adotado por Sapucaia (PA), que tem taxa de matrícula de 51,5%, e qual foi o de Pariquera-Açu (SP), que tem apenas 7,0%. Ou seja, no agregado, há uma estrutura que penaliza as crianças e as famílias em que a origem está nos estados do Nordeste e, principalmente, do Norte, lugares onde justamente a composição racial é majoritariamente formada por pessoas pretas, pardas e indígenas. Ao mesmo tempo, é no ní-

vel municipal que a política pública se desenvolve, e cabe, então, entender em que momento ela foi priorizada, relegada, ou em que medida as famílias têm capacidade de arcar com os custos das creches.

No que tange à capacidade financeira das famílias, há outro aspecto a ser analisado, relativo ao fato de a composição racial das famílias também ser um dado relevante para compreender as taxas de acesso à creche. Nesse sentido, é mais que comprovado que a parcela da população com maior renda é majoritariamente branca, e isso se reflete, então, no que pode ser observado nos **GRÁFICOS 4 E 5**. O **GRÁFICO 4** mostra que quando a renda sobe, aumenta também a taxa de matrícula das crianças. Contudo, observa-se no **GRÁFICO 5** que a quantidade de famílias brancas que têm a capacidade de acessar creches privadas é 63% ($68/32 = 1,63$ vezes ou 63%) maior que a quantidade de famílias negras (uma vez que o percentual de crianças brancas é de 68% e que 32% de crianças negras estão nas creches privadas no Brasil). Sendo assim, embora a educação infantil seja a porta de entrada (não-obrigatória) do sistema educacional, o diferencial racial de acesso às creches no Brasil pode ser lido como uma desigualdade no destino socioeconômico das famílias, e não como uma desigualdade na origem. Isto é, as creches possuem uma característica muito distinta dos outros níveis educacionais, pois, na prática, não são obrigatórias, nem por parte da família, nem por parte do poder público.

Contudo, para a grande maioria das famílias que deseja matricular seus filhos e que não encontram vagas, precisando buscar alternativas dentro do orçamento doméstico, é neste momento que entra em cena a desigualdade de destino ou de resultados. Uma vez que poucas famílias negras possuem condições de arcar com os custos de uma creche, as opções se tornam limitadas. Há famílias que recorrem a espaços menos adequados ou informais, como as chamadas “casas de cuidados” – locais que cumprem um papel importante na liberação das mães para a reprodução cotidiana da subsistência, mas que não são regulados, nem possuem preparação e cuidados pedagógico. Outras famílias precisam recorrer à divisão interna do trabalho doméstico, majoritariamente às custas da saída total ou parcial da mulher do mercado de trabalho; por fim, há aquelas que se organizam em arranjos que envolvem a família estendida.

5. QUALIDADE DAS CRECHES ACESSADAS POR RAÇA E POR UNIDADES DA FEDERAÇÃO NO BRASIL

Esta seção parte de um questionamento remanescente proveniente dos dados sobre o acesso às creches. Em termos de acesso, observou-se uma diferença de 7,0% na proporção de crianças negras e brancas matriculadas em creches, de acordo com dados da Pnad Contínua de 2019. Ou seja, naquele ano, 32,4% das crianças negras de 0 a 3 anos estavam matriculadas, enquanto entre as crianças brancas este percentual era de 39,4%. Contudo, dada a variedade da qualidade das creches, optou-se por aprofundar a análise e investigar quais são as principais características das creches acessadas pelas crianças.

Nesse sentido, a análise pressupõe que, uma vez que as taxas de matrículas em creches possuem heterogeneidades em estados com composições raciais muito distintas, isso se reflete diretamente não apenas no acesso, como foi demonstrado na seção anterior, mas também na qualidade das creches frequentadas por crianças negras e brancas. Os dados foram coletados pelo Censo Escolar de 2020 e, para a análise regional (MAPAS 6 A 10), não possui problemas de não declaração. Já para a análise racial (TABELAS 3 A 8), 35% desta variável não foi preenchida.

Nas conversas realizadas com as equipes durante a pesquisa de campo, percebeu-se a dificuldade das famílias de responderem sobre a classificação racial das crianças, mas também o constrangimento das equipes em perguntar e explicar o porquê da importância de haver um preenchimento consistente desses dados. Assim, percebe-se como falta de familiaridade com a discussão, tanto em termos mais pessoais e subjetivos quanto em termos mais sociais e coletivos, pode impactar diretamente a produção de dados utilizados para a produção de análises que informam e impactam a construção de políticas governamentais.

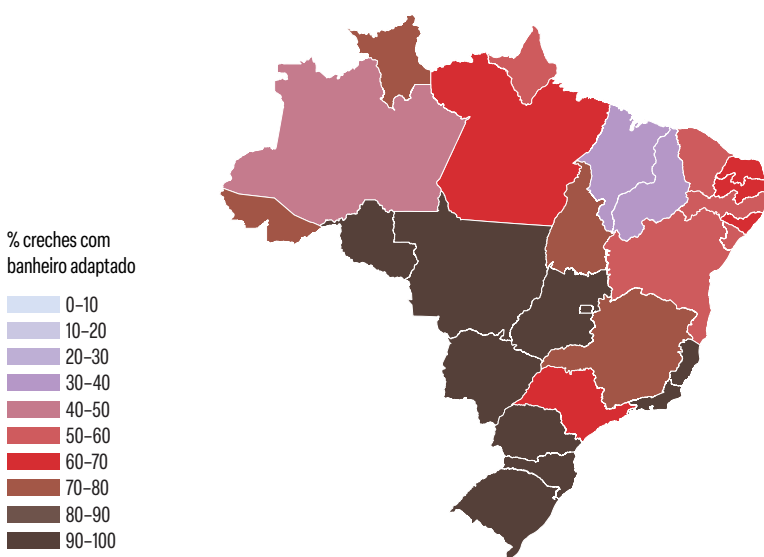
Contudo, há evidências de que o não preenchimento é aleatório, o que garante uma análise confiável sobre as diferenças raciais na qualidade das creches acessadas. Entre as diversas dimensões analisadas, selecionou-se os seguintes aspectos: banheiros adaptados à educação infantil; brinquedos direcionados à educação infantil; materiais para educação étnico-racial; e parque infantil. Vale ressaltar que outras dimensões que não entraram nessa análise tiveram diferenças menores, como materiais para atividades artísticas e sala dos professores; e em outras, ainda, não houve diferença, como fornecimento de alimentação, jogos infantis e pátio coberto.

5.1. Banheiros adaptados

Foram consideradas dimensões já trabalhadas no relatório *Desafios do Acesso à Creche no Brasil*, elaborado pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, como uma maneira de refinar tais análises já existentes com um recorte racial e regional. Nesse primeiro recorte, foi considerado um aspecto adicional, separando as creches em públicas e privadas. No MAPA 6, observa-se uma diferença regional entre os estados do Norte e do Nordeste em contraste com os estados do Sul, do Sudeste e do Centro-Oeste.

Nas creches públicas, os casos mais extremos se encontram no estado do Maranhão, por um lado, e no Paraná e em Mato Grosso do Sul, por outro. No primeiro, 44% das creches públicas possuem banheiros adaptados, enquanto nos outros dois esse percentual é de 97%. Quando se analisa a tabela 3, que oferece uma visão geral sobre os dois grupos raciais (pretos e pardos, e brancos), tem-se um panorama que capta a maneira como as desigualdades de acesso e as desigualdades regionais refletem na qualidade das creches acessadas por crianças negras e brancas. No Brasil, considerando as creches públicas, 76,9% das crianças negras estão matriculadas em instituições

MAPA 6 – Creches públicas com banheiro adaptado por unidade da federação



Fonte: Censo Escolar (Inep, 2020). Elaboração AfroCebrap e Projeto Porticus (2022).

TABELA 3 – Percentual de crianças matriculadas em creches públicas com banheiro adaptado

Raça dos alunos	% com banheiros adaptados
Negra	76,9
Branca	85,9
Total	81,4

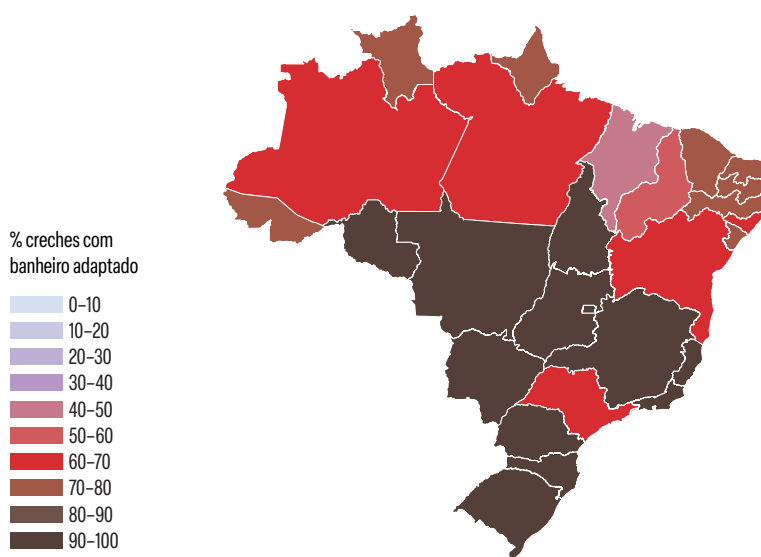
Fonte: Censo Escolar (Inep, 2020). Elaboração AfroCebrap e Projeto Porticus (2022).

que possuem banheiros adaptados, enquanto 85,9% das crianças brancas possuem esse tipo de infraestrutura em suas creches.

No MAPA 7, a mesma informação é analisada com o recorte que inclui apenas para as creches privadas. Para estas, observa-se que a diferença é consideravelmente menor entre as unidades da federação. No Mato Grosso do Sul, 99% das creches privadas possuem banheiros adaptados, enquanto o menor percentual se encontra em São Paulo, com 73,2%. Isso demonstra a homogeneidade das condições das creches privadas de maneira geral, enquanto as creches públicas são mais heterogêneas entre si.

Esta homogeneidade por unidades da federação se reflete também quando o percentual de crianças negras e brancas em creches privadas é investigado. Nesse recorte, não há uma diferença significativa no percentual de acesso a creches com banheiros adaptados e as raças. Ou seja, a homogeneidade de qualidade das creches privadas, para o caso dos banheiros adaptados, leva a uma equivalência na infraestrutura acessada por crianças negras e brancas. Contudo, deve-se considerar que, como observado na análise para o acesso, às crianças brancas são sobrerrepresentadas nas creches privadas no Brasil, respondendo por 62% do total de matrículas.

MAPA 7 – Creches privadas com banheiro adaptado por unidade da federação



Fonte: Censo Escolar (Inep, 2020). Elaboração AfroCebrap e Projeto Porticus (2022).

TABELA 4 – Percentual de crianças matriculadas em creches privadas com banheiro adaptado

Raça dos alunos	% com banheiros adaptados
Negra	90,7
Branca	90,1
Total	90,3

Fonte: Censo Escolar (Inep, 2020). Elaboração AfroCebrap e Projeto Porticus (2022).

Por fim, a **TABELA 5** sintetiza a desigualdade entre crianças negras e brancas com relação a creches com banheiros adaptados. Quando não se faz um recorte por dependência administrativa da creche, 87,0% das crianças brancas estão em instituições com banheiros adaptados, enquanto 78,6% das crianças negras têm a mesma qualidade no serviço escolar.

TABELA 5 – Percentual de crianças matriculadas em creches públicas e privadas com banheiro adaptado

Raça dos alunos	% com banheiros adaptados
Negra	78,6
Branca	87,0
Total	83,1

Fonte: Censo Escolar (Inep, 2020). Elaboração AfroCebrap e Projeto Porticus (2022).

Nesse sentido, a análise sobre banheiros adaptados permite concluir que: a) a variabilidade estadual é grande, principalmente na rede pública; b) já as creches privadas demonstram ser mais homogêneas, pelo menos nesse quesito; (c) o resultado das diferenças regionais é uma maior incidência de matrículas de crianças pretas e pardas em creches com um padrão menos adequado em termos de infraestrutura.

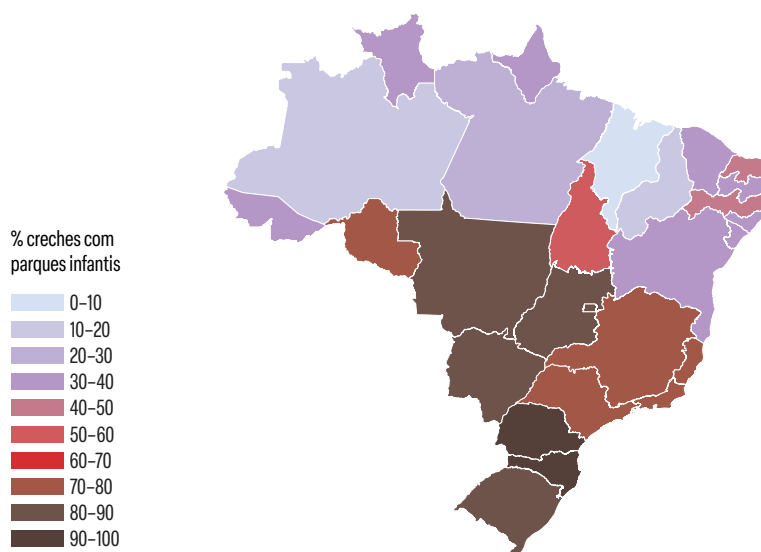
Nos demais itens que compõem esta seção, não foi feita uma diferenciação entre a dependência administrativa das creches para evitar que a argumentação se torne repetitivo. No entanto, cumpre ressaltar que a homogeneidade entre as creches privadas se repetiu em todas elas (parques infantis, brinquedos pedagógicos infantis, material para educação étnico-racial e qualidade das creches). O fato de não se diferenciar a dependência, porém, não esconde o fato de que há contrastes consideráveis entre os estados, e isso tem um impacto relevante nas análises por raça.

5.2. Parques infantis

Foi analisada também a existência de parques infantis nas creches. Esse dado, conforme o **MAPA 8**, também revela heterogeneidades regionais. Isto é, os estados das regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste concentram os maiores percentuais de creches que contam com parques infantis, enquanto as regiões Norte e Nordeste têm variação maior, mas, em geral, com percentuais mais baixos.

O estado do Maranhão é a unidade com menor percentual de creches com parques infantis: apenas 9% delas possuem esse equipamento. Na região Norte, Rondônia e Tocantins se destacam com 71,7% e 52,0% das creches com parques infantis, respectivamente. Contudo, a média geral sobe considera-

MAPA 8 – Creches com parque infantil por unidade da federação



Fonte: Censo Escolar (Inep, 2020). Elaboração AfroCebap e Projeto Porticus (2022).

TABELA 6 – Percentual de crianças matriculadas em creches com parques infantis

Raça dos alunos	% com parques infantis
Negra	64,3
Branca	81,0
Total	73,3

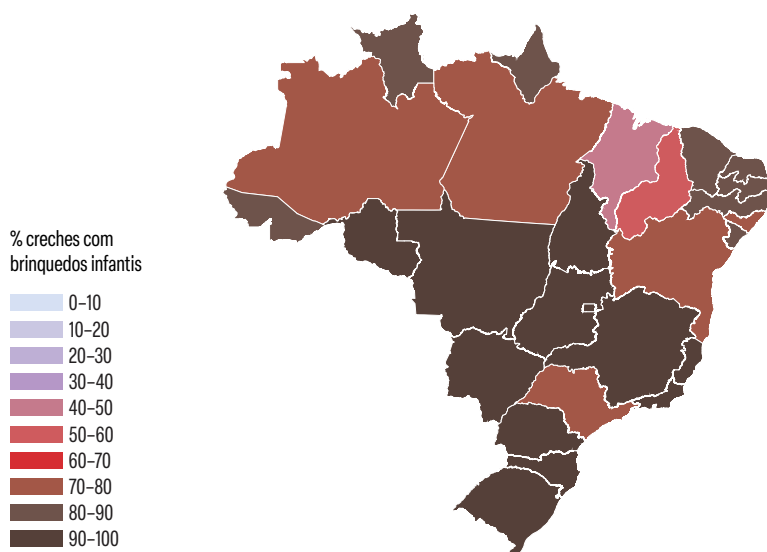
Fonte: Censo Escolar (Inep, 2020). Elaboração AfroCebap e Projeto Porticus (2022).

velmente nas outras regiões, sendo que no Distrito Federal, este equipamento está presente em 97,8% das creches, e em 93,5% em Santa Catarina. No caso dos parques infantis, a TABELA 6 demonstra uma disparidade entre os grupos raciais em 16,7%. Ou seja, se quatro em cada cinco crianças brancas estão em creches com parques infantis, esse número cai para três a cada cinco crianças negras no Brasil. Em comparação aos demais itens analisados, nenhum apresentou uma diferença tão grande quanto o da presença de parques infantis.

5.3. Brinquedos pedagógicos infantis

De acordo com *Dicionário de Variáveis do Censo Escolar (2020)*, a categoria chamada de Brinquedos para Educação Infantil diz respeito a “[i]nstrumentos, materiais socioculturais e/ou pedagógicos em uso na escola para o desenvolvimento de atividades de ensino aprendizagem”. Embora a disparidade entre o maior e o menor percentual não seja tão grande quanto o caso dos banheiros adaptados, o recorte regional fica explícito ao se analisar o mapa 9. Nos estados do Norte e do Nordeste, há uma variedade maior, sendo

MAPA 9 – Creches com brinquedos por unidade da federação



Fonte: Censo Escolar (Inep, 2020). Elaboração AfroCebap e Projeto Porticus (2022).

TABELA 7 – Percentual de crianças matriculadas em creches com brinquedos pedagógicos

Raça dos alunos	% com banheiros adaptados
Negra	76,8
Branca	84,0
Total	80,7

Fonte: Censo Escolar (Inep, 2020). Elaboração AfroCebap e Projeto Porticus (2022).

que o extremo mais baixo se encontra no Maranhão, onde 33,4% das creches possuem tais brinquedos pedagógicos, quaisquer que sejam a dependência administrativa. No Distrito Federal, por sua vez, 99,1% das creches possuem essa categoria de brinquedos.

O reflexo racial dessa disparidade regional é observado na TABELA 7. Considerando todo o Brasil, 84,0% das crianças brancas estão em creches com brinquedos pedagógicos, ao passo que esse percentual é de 76,8% entre as crianças negras.

5.4. Material para educação étnico-racial

O *Dicionário de Variáveis do Censo Escolar (2020)* classifica os materiais pedagógicos para educação étnico-racial como “instrumentos, materiais socioculturais e/ou pedagógicos em uso na escola para o desenvolvimento de atividades de ensino aprendizagem”. A revisão bibliográfica aponta que não trabalhar com as relações étnico-raciais é prejudicial tanto para crianças negras como para as brancas, não só pela ausência dessas referências na for-

¹ De acordo com Maria Aparecida Silva Bento, a branquitude consiste nos “traços de identidade racial do branco brasileiro a partir do ideal de branqueamento”, fazendo referência ao processo sócio-histórico por meio do qual a identidade racial do branco se constituiu enquanto norma, como “modelo universal de humanidade” (2002, p. 25).

mação identitária, mas também pelo fato de que esse apagamento significar continuidade ao pacto da branquitude, que reproduz visões estereotipadas em relação às raças.

A leitura é uma prática cotidiana muito valorizada na educação infantil. Contudo, é preciso considerar que “o livro, como signo, nunca é um instrumento neutro no processo social, e torna-se particularmente relevante quando há uma discussão de valores em curso” (Dória, 2008, p. 16 apud Silva, 2015, p. 323). Se observarmos desde a escolha de um livro até o modo como uma história é contada, é possível refletir acerca da intencionalidade da prática educativa. Diante disso, os artigos que abordam as obras literárias, sejam os análises de textos de ficção ou os que apresentam relatos de experiências com literatura na educação infantil, reforçam a importância da escolha de livros que dialoguem com o universo afro-brasileiro e contribuam para a construção da identidade de crianças negras. Assim, a escola precisa desempenhar um papel importante na seleção dos materiais que as crianças vão ter acesso:

A literatura infantil exerce grande influência na construção da identidade, pois é por meio dela que a criança personifica seus anseios infantis em um enredo em que ela se sente representada. Assim sendo, a escola deve oferecer a seus educandos o contato com a literatura infantil afro-brasileira, que contemple heróis negros e cultura africana. (Gonçalves; Moura, 2016, p. 7)

Trabalhar a valorização das relações étnico-raciais através da literatura na Educação Infantil contribui para a construção de práticas educativas que promovam a igualdade racial, pois a Literatura Infantil é um recurso que pode ser utilizado para o reconhecimento das diversidades no cenário social brasileiro, [...] onde crianças de diferentes pertencimentos possam ser representadas e respeitadas. Cabe à escola exercer o seu papel social na luta contra a discriminação, preconceito e racismo, pois é também nesse meio que se dá a construção da identidade infantil de maneira positiva ou não. (Santos *et al.*, 2021, p. 294)

Outro recurso utilizado pelos educadores como estratégia para suas práticas pedagógicas no trabalho com relações étnico-raciais são as bonecas e os bonecos. A falta de diversidade de bonecas, com características físicas diferentes, reafirmam um certo padrão de beleza, normativo e impositivo, como se percebe em um dos relatos de observação colhidos durante o trabalho de campo:

No dia 17 de novembro iniciamos a nossa tarde com a exposição de bonecas pretas, para realizamos a história da boneca Abayomi, ao colocarmos as bonecas no centro da roda onde as crianças estavam sentadas, as meninas começaram a apontar para as bonecas e fizeram movimentos de reprovação. A professora questionou o que elas acharam da boneca elas responderam da seguinte forma:

Rebeca (branca): A boneca é assombrada! Tem umas bonecas que assombram e outras que não, as de cores marrons sempre assombram. Não gosto dela.

Durante esse relato da Rebeca as outras meninas começaram a concordar com a colega e dispararam o seguinte comentário.

Isabela (negra): Deus me livre minha mãe comprar uma boneca dessa.

Helena: Eu só tenho bonecas brancas!

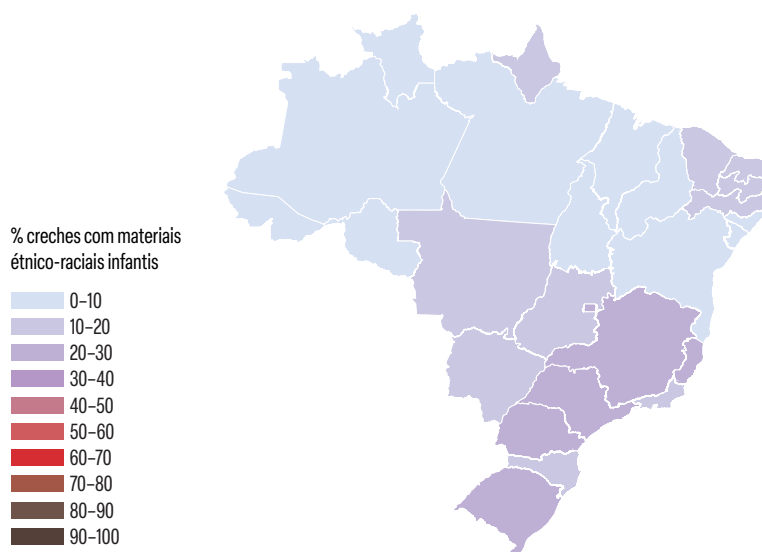
Após esse momento a professora Kellyni (negra) apresentou a história da boneca Abayomi e depois realizou um momento de interação das crianças com as bonecas. Percebemos que durante esse momento algumas não quiseram tocar nos cabelos e olhavam com desprezo, ficaram eufóricas em pegar a Barbie de pele mais clara e cabelos lisos. Os meninos tiveram muita resistência nessa atividade, ficaram a maior parte do tempo calados no momento de tocar nas bonecas, passaram para o amigo com muita rapidez e logo em seguida começaram a limpar as mãos.

É de extrema importância que as crianças tenham acesso a bonecas e bonecos negros, com diferentes características e tons de pele, posto que as “bonecas fazem conexões entre a fantasia e a realidade de cada uma, de forma que essa brincadeira seja comparada com suas vivências e familiares” (Santos; Guanãbens, 2021, p. 58). O trabalho com bonecas e bonecos também pode ser utilizado para debater relações de gênero, possibilitando a reflexão de que tanto meninas quanto meninos podem brincar de bonecas e carrinhos, independente de seus gêneros.

Apesar da importância desse aspecto, tanto os artigos analisados como a pesquisa de campo apontaram que ainda há uma lacuna de materiais didáticos sobre as relações étnico-raciais nos livros, nas músicas e nos vídeos voltados para a educação infantil. Um dos pontos para essa lacuna é a dificuldade por parte dos docentes em terem acesso a esse tipo de material, devido a falta de investimento das instituições educacionais na aquisição dessas obras. Professores encontraram vários meios de contornarem essa limitação: “normalmente os materiais utilizados são adquiridos pelos próprios professores através de compra, pesquisas na internet e produções [de] manuais” (Souza; Martinhão, 2016, p. 135).

Esse dado é confirmado pelo **MAPA 10**, onde está representada a distribuição das creches que possuem tais materiais. O primeiro ponto que chama atenção é a baixa proporção em todos os estados da federação. Nos estados em amarelo, o percentual de creches não chega a 10%, sendo que no Amazonas e no Pará, os percentuais são de 3,4% e 3,9%, respectivamente. Já no Rio Grande do Sul e no Paraná, o percentual de creches com esses materiais ultrapassam por pouco os 30%, sendo de 32,8% no primeiro e 30,8% no segundo. Mesmo com o baixo percentual geral da disponibilização dos materiais para a educação étnico-racial, as crianças brancas ainda têm uma diferença fa-

MAPA 10 – Creches com material de educação étnico-racial por unidade da federação



Fonte: Censo Escolar (Inep, 2020). Elaboração AfroCebap e Projeto Porticus (2022).

TABELA – Percentual de crianças matriculadas em creches com materiais pedagógicos para a educação das relações étnico-raciais

Raça dos alunos	% com banheiros adaptados
Negra	17,2
Branca	23,9
Total	20,8

Fonte: Censo Escolar (Inep, 2020). Elaboração AfroCebap e Projeto Porticus (2022).

vorável no acesso. Enquanto 23,9% das crianças brancas estão em creches com esses materiais, apenas 17,2% das crianças negras se encontram na mesma situação.

5.5. Apontamentos sobre a diferença de qualidade nas creches acessadas por crianças negras e brancas no Brasil

O que caracteriza a experiência da criança em uma creche? A presente análise busca qualificar e aprofundar os significados dos percentuais de acesso a creches das crianças no Brasil por raça. A princípio, a probabilidade de acesso é maior entre as crianças brancas em todo o Brasil, e a inserção delas será maior se estiverem nas regiões Sul ou Sudeste e as famílias possuírem mais de três salários-mínimos de renda. Contudo, conseguir ser matriculado em uma creche é apenas parte do processo em que as crianças brasileiras com três anos ou menos convivem. É o que revela os dados referentes à qualida-

de e à infraestrutura das creches.

Se para ser considerada uma creche o espaço deve ter um banheiro adaptado à educação infantil, cerca de 20% das creches públicas brasileiras não cumprem esse papel. Ou ainda, se é necessário ter brinquedos pedagógicos, 20% das creches públicas e privadas do país não atendem a esse requisito. Além disso, em todos os quesitos listados nesta análise, os percentuais são desfavoráveis às crianças negras. No caso dos parques infantis, a diferença chega a 17% – isto é, 81% das crianças brancas estão em creches com esse equipamentos, enquanto este percentual é de 64% entre as crianças negras. Deve-se mencionar também a baixa disponibilização de materiais para a educação das relações étnico-raciais, quando muito eles representam 30% em alguns poucos estados, e chegam menos ainda às crianças pretas e pardas.

A qualidade da estrutura física das escolas impacta diretamente o dia a dia das crianças, bem como as possibilidades de trabalho das equipes e consequentemente o desenvolvimento pedagógico. Um exemplo nesse sentido é a infraestrutura precária de uma das escolas observadas durante o trabalho de campo. A escola não possuía refeitório, pátio ou parque – as crianças precisavam comer dentro das salas de aula e nos intervalos brincavam no pequeno espaço interno que separava salas, cozinha e banheiros. No período chuvoso, a escola sofria com goteiras e infiltrações existentes no prédio e, em algumas ocasiões, dependendo da intensidade das chuvas, era necessário suspender as aulas por conta de alagamentos.

Nesse sentido, a presente análise reflete sobre qual é o diferencial do acesso às creches, e qual é o tipo de creche que as crianças brasileiras estão tendo acesso. Tais diferenças raciais são, em grande medida, explicadas por diferenças regionais e pelo acesso via creches privadas. Mas isso deixa explícito, também, que a experiência de grande parte das crianças negras brasileiras está marcada pela infraestrutura precária em determinados estados e regiões do país, sem falar em creches privadas de baixa qualidade, ou nas “casas de cuidado”, que não são contabilizadas pelo Censo Escolar. Esse recorte regional é uma possibilidade para começar a explorar o que as diferenças raciais significam em termos de acesso e qualidade.

Porém, outras possibilidades ainda podem jogar mais luz sobre o tema, como as análises intramunicipais ou intrametropolitanas, que podem revelar como o serviço de creches é distribuído desigualmente no interior de uma mesma cidade ou de sua região metropolitana. De todo modo, se a possibilidade de acessar a creche ainda é um dos principais gargalos à educação infantil, há outras desigualdades bastante visíveis dentro do próprio sistema escolar.

6. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Um ponto em comum entre boa parte dos trabalhos analisados na revisão bibliográfica é o destaque à necessidade da formação docente para a educação das relações étnico-raciais. Fabiana de Oliveira relaciona esse aspecto da formação às especificidades do trabalho docente na educação infantil:

A formação específica do profissional da educação infantil deve dar abertura à pluralidade de saberes que envolve a docência na educação infantil considerando as questões de subjetividade, construção da autonomia, a diversidade cultural, de gênero, classe social e raça/etnia, pois estas são constituintes do ambiente da educação infantil e devem ser consideradas no entendimento de uma criança concreta/real e não universal/abstrata. (Oliveira, 2016, p. 146)

A maioria das profissionais que encontradas ao longo da pesquisa de campo não tinha passado por formações específicas voltadas à educação para as relações étnico-raciais. Em duas das escolas observadas, ações mais específicas voltadas à discussão sobre diversidade étnico-racial foram desenvolvidas por iniciativa de professoras, que em suas trajetórias pessoais e de mobilização política já tinham acumulado conhecimento e discussão sobre a temática.

Buss-Simão e Santin (2015) trataram da institucionalização do racismo no espaço da creche, a partir de ensaio teórico com bases sociológicas. Os autores usam como base de análise o artigo de Oliveira e Abramowicz (2010), que apresentou resultados de uma pesquisa realizada entre crianças de determinada creche. Os autores concluíram que:

A diferença de tratamento dado pelas professoras das creches [...] repercute diretamente no comportamento e relações sociais das crianças, tendo como ponto notório e fundamental a questão do incentivo que é dado ao indivíduo. (Buss-Simão; Santin, 2015, p. 536)

Deste modo, eles defendem a necessidade de maior clareza por parte dos professores no que diz respeito às consequências das maneiras com que estabelecem relações no ambiente escolar, ponderando sobre a necessidade de valorização de questões humanitárias e sociais tanto na formação inicial do professor como no currículo da educação básica.

6.1. Formação inicial

Os cursos de licenciatura das instituições de ensino superior são os principais responsáveis pela oferta de profissionais para a Educação Básica. Por isso, desempenham um papel fundamental na efetivação dos princípios apresentados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação da Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Em primeiro lugar, porque os alunos matriculados em cursos de formação de professores têm acesso a discussões consideradas fundamentais para a prática profissional. Em segundo lugar, porque o corpo docente é o responsável pelo desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem, por meio dos quais crianças, adolescentes e adultos matriculados na Educação Básica têm acesso ao mundo do conhecimento formal.

Assim sendo, a formação inicial de professores é um ponto chave para a educação. Entretanto, o levantamento bibliográfico realizado nesta pesquisa aponta para uma escassez de trabalhos que refletem sobre as relações étnico-raciais nos cursos de formação inicial de pedagogia. Isso foi observado, por exemplo, na revisão bibliográfica realizada por Silva e Cruz (2019):

Embora haja um notável crescimento no número de produções acerca das RER [relações étnico-raciais] no âmbito escolar, a formação de professores para atuar na Educação Infantil tendo em vista o trabalho com o tema das RER ainda é pouco abordada pelos estudiosos da dinâmica racial. (op. cit, p.1)

A partir dessa análise, percebeu-se que para além da ausência de uma produção acadêmica voltada a essa temática, também há uma lacuna de disciplinas e discussões em torno desse recorte nos períodos da formação (Silva; Cruz, 2019). A partir dessa ausência nas disciplinas, o estágio obrigatório e as práticas curriculares aparecem como um campo fértil para a discussão sobre relações étnico-raciais, tendo em vista que esse é um dos primeiros momentos em que os estudantes têm contato o dia a dia da sala de aula. É o que pode ser observado no artigo “O menino do turbante: um relato sobre a diversidade étnica dos afrodescendentes na educação infantil” (Santos; Oliveira; Nascimento, 2019), um relato de experiências vivenciadas durante a prática curricular. Outro trabalho que aborda esse momento da formação é o artigo “Relações étnico-raciais e formação docente: situações de discriminação racial na educação infantil”, em que os autores apontam que:

Como supervisores de estágio curricular na área de educação infantil em um Curso de Pedagogia, temos nos deparado com duas situações, quando da discussão sobre questões étnico-raciais com os futuros professores. De um lado, a invisibilidade e a dificuldade de identificação de situações de discriminação racial como tais e, de outro, a forte presença do preconceito de marca nas situações relatadas.

Durante a disciplina relacionada ao estágio em educação infantil, quando lemos e discutimos tópicos específicos com os graduandos, abordamos a questão das relações étnico-raciais. Parte da atividade consiste no registro e análise de situações que eventualmente tenham sido observadas durante a realização do estágio em creche ou em pré-escola. (Aguiar; Piotto; Correa, 2015, pp .380-381)

Embora essa não seja uma conversa fácil, no estágio supervisionado os professores em formação podem debater as relações étnico-raciais a partir das vivências dos alunos. Durante o debate, eles podem observar a dificuldade dos estudantes em reconhecer situações de discriminação, ao mesmo tempo em que reconhecem em si que as limitações ou o pouco conhecimento de aspectos da história e da cultura afro-brasileira e africana.

O trabalho de Omnyrá Farias, Abilene Rodrigues e Leila Barreto (2020) apresenta outro momento importante da reflexão sobre a construção de uma prática pedagógica de combate ao racismo: a participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). O artigo em questão faz uma reflexão sobre as possibilidades do Pibid na construção de uma prática pedagógica de combate ao racismo, a partir do exemplo do projeto “Entrecruzando alfabetização e letramento linguístico e matemático com educação para as relações étnico-raciais”, desenvolvido no curso de pedagogia do campus Bacanga, da Universidade Federal do Maranhão. Apesar de ser uma iniciativa importante para a formação de professores, no levantamento realizado pelas autoras pouquíssimos são os trabalhos que refletem sobre esse programa.

Além disso, também há um vazio de trabalhos que analisam projetos de extensão (Proex) desenvolvidos por grupos de pesquisas de universidades, importante tripé da educação que deve ser realizado pelas universidades públicas. Um exemplo de projeto de extensão é o que foi desenvolvido pelo Grupo Ambientes e Infâncias (Grupai), que promoveu um curso formação com educadores de uma creche municipal na cidade Juiz de Fora (MG) (Santos; Moreira; Duque, 2022), ou ainda as ações de extensão oferecidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (Gepe-di), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

A resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP n. 1/2004) estendeu a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que até então, de acordo com a lei 10.639/2003, estava prevista apenas “nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares”, para todos os níveis e modalidades da educação brasileira, com destaque para as “instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores” (Brasil, 2004). A partir dessa resolução, ficou previsto que as instituições de ensino superior deveriam estimular a inclusão de conteúdos e de disciplinas, bem como desenvolver atividades acadêmicas (como conferências, simpósios e colóquios) que discutam as relações raciais, de modo a garantir a formação adequada de professores

em que vão abordar a história e cultura afro-brasileira e africana em suas salas de aula. Além disso, as instituições de ensino superior devem também impulsionar a pesquisa e desenvolver habilidades e atitudes que permitam aos professores em formação contribuir de maneira mais assertiva e embasada para a educação das relações étnico-raciais (Brasil, 2004). Apesar disso, de maneira geral, os trabalhos analisados que debatem sobre a formação inicial de professores apontam para uma carência do cumprimento da referida lei nessa fase de formação docente.

6.2. Formação continuada

Outro momento formativo importante são as formações continuadas, sobretudo num cenário de escassez de trabalhos sobre relações étnico-raciais na formação inicial. No levantamento realizado, a maior parte dos textos que abordam a formação de professores analisa esse momento particular. Esses cursos são ofertados por diferentes instituições, como as universidades (Furtado; Meinerz, 2020), as próprias instituições de ensino (Santos; Moreira; Duque, 2022) e as prefeituras (Carvalho, 2013).

A exemplo disso temos as ações desenvolvidas Secretaria Municipal de Educação São Luís (Semed), entre 2004 e 2017, que contam com realização de seminários, oficinas, palestras e cursos, que visam a implementação da lei n. 10.639/2003. De acordo com o Ofício GAB-257/2006, da Semed/São Luís, direcionado ao Ministério da Educação, a secretaria informou as ações iniciadas em cumprimento da legislação e a reorganização da proposta curricular do município, além de justificar a necessidades da formação continuada dos professores para tal questão. Este documento afirma que:

O pleno cumprimento da lei requer um programa de formação continuada que envolva gestores(as) escolares, coordenadoras(es) pedagógicas(os) e professoras(es), acompanhando a reformulação do currículo para que se rompa com um modelo pedagógico que invisibiliza a contribuição do negro na construção da identidade brasileira, propiciando a todos a apropriação de saberes sobre a história e a cultura afro-brasileira, fazendo uma releitura da história do mundo africano do período pré-colonial, com seus reinados e impérios, sua cultura e seus reflexos sobre a vida dos brasileiros, deixando de priorizar apenas o lado eurocêntrico. (São Luís, 2006, p. 1)

Dentre os objetivos das ações constam aspectos como “propiciar uma reflexão teórico-metodológica sobre as relações étnico-raciais na educação”, “refletir sobre o papel das instituições escolares na formação de uma consciência étnico-racial” e “discutir a importância da mediação pedagógica frente às relações étnico-raciais no contexto escolar”.

Outra característica importante apontada nesse ofício que trata dos cur-

tos de formação complementar é a possibilidade de abordar as relações étnico-raciais de diferentes formas, como por exemplo, através da valorização cultural a partir do ritmo Maracatu (Silva; Arantes, 2020) e da capoeira (Ivazaki; Araújo, 2018), como também na preocupação de preparar os profissionais da educação infantil para o reconhecimento de práticas discriminatórias.

Nos textos analisados, a formação continuada se apresenta como um caminho para consolidar contribuições para a implementação da lei n. 10.639/2003 na primeira etapa da educação básica (Gomes; Silva; Gebara, 2021). Docentes que se sentiam desconfortáveis e despreparados para tecer discussões sobre questões raciais no ambiente educacional, puderam refletir a partir da participação nos cursos de formação continuada, comprovando que “a diversidade de pontos de vista, a riqueza dos debates, a troca de experiência se torna algo fundamental para a construção do conhecimento, de novas ideias, partindo para novas práticas e concepções” (Fernandes et al., 2014, p. 77).

6.3. Observações sobre formação de professores

A questão étnico-racial ainda é negligenciada na educação infantil, tanto em processos de formação inicial e continuada, quanto em relação à inserção da temática de maneira transversal no currículo e no planejamento de atividades escolares. Falta às equipes escolares repertório para encaminhar questões e conflitos étnico-raciais que surgem no cotidiano escolar. Essa não é uma temática tida como essencial para o desenvolvimento infantil. Isso não significa que não existam iniciativas positivas sendo conduzidas, mas sim que elas se dão de modo pontual, de forma não estruturada e sem ser incorporada no cotidiano da gestão educacional.

Ademais, é necessário pensar de modo mais adensado a relação entre as carreiras docentes, o perfil dos profissionais da educação, suas condições de trabalho e suas possibilidades de investimento em formação e planejamento de atividades. Ao percorrer as escolas, a pesquisa observou também o cotidiano dos docentes, que precisam lidar com a sobrecarga de trabalho e as diversas cobranças com os quais profissionais da educação precisam lidar. Além de jornadas extenuantes e remuneração reduzida, existe a cobrança pelo cumprimento de metas e pela manutenção de parâmetros e indicadores para uma boa avaliação da escola. Esses aspectos podem gerar um ambiente de trabalho desestimulante. Esses também são elementos que pesam para que eles negligenciem o investimento em suas próprias formações, ou no planejamento e desenvolvimento de atividades junto às crianças, reduzindo o trabalho apenas para o que eles veem como essencial.

7. PENSAR A PARTIR DA CRIANÇA

Apesar do entendimento de que crianças são “sujeitos históricos e de direito” como definem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil de 2010, os resultados da investigação apontam que, tanto nas escolas quanto como temas de pesquisa, as crianças são tratadas como meras reprodutoras do racismo existente na sociedade.

Uma justificativa para a não abordagem da temática das relações étnico-raciais nessa fase da educação por vezes insinuada diz sobre uma suposta “inocência” das crianças pequenas. Nessa idade ainda não teriam preconceitos internalizados e daí não haveria grande necessidade de trabalhar com a temática étnico-racial. Por exemplo, uma gestora pedagógica ao refletir sua trajetória de atuação, relatou:

“eu sempre atendi crianças, de dois até cinco, nunca vi, diante delas, um preconceito, não aceitando o outro porque parece ser mais pobre ou parece ser mais... nunca vi isso. Eu vi uma vez a questão da cor, da raça, e a gente percebe que isso foi conduzido pela família, no ambiente familiar, não foi da criança, porque a criança não nasce com preconceito, ela adquire uma cultura assim. Eu vi uma vez, aí a gente chamou a família, conversou com a família, e falou: “Por que...?”, tentou conscientizar a família que todos nós somos da mesma raça, o mesmo sangue corre na veia de todos nós, que nós somos brasileiros, somos mestiços, mas é algo que a gente percebeu que foi algo construído dentro da família. Mas assim, a desigualdade a gente percebe claramente no país, mas nas instituições que eu trabalhei, não vi algo tão claro não, claro assim não vi.”

Já uma professora de escola particular em entrevista, expressou a percepção de que nem sempre há “necessidade de fazer uma intervenção”, essa seria a sua experiência em ambientes de maioria branca:

Eu trabalhei em turmas onde o índice de crianças negras era zero, era zero. Dois mil e vinte e dois eu não tinha nenhuma criança negra em sala de aula, mas eu já tive outros anos e que era uma, duas e eu não via tanta... Como é que eu posso dizer, é... necessidade. É necessidade de se trabalhar ou de fazer algum tipo de intervenção com eles, né? Mas que ao passar dos anos esses meus alunos que eu tive foram crescendo e ida pra outras turmas né?

Tendo em vista que, a criança é o principal sujeito dessa etapa da educação é preciso debater caminhos para não invisibilizar e silenciar as crianças, e aqui apresentamos alguns trabalhos que discutem a partir da perspectiva delas.

7.1. Identidade racial

De modo geral, os trabalhos sobre a temática da desigualdade racial na primeira infância mostram a potência das vivências nos ambientes de creches e pré-escolas (trocas entre pares, brincadeiras, práticas pedagógicas, materiais e referências utilizadas, entre outras) para a constituição da identidade racial de crianças negras. Em diferentes abordagens e enfoques, os trabalhos apontam o papel da escola em promover vivências que se contraponham ao ideário racista existente na sociedade, a fim de que crianças negras possam constituir sua identidade de forma positiva.

Nos primeiros anos de vida as crianças já começam a construir sua identidade (racial). E os espaços onde as crianças negras também elaboraram sua identidade são as creches e as pré-escolas, situados numa sociedade racista de forte ideal branco, onde, muitas vezes, faltam referenciais positivos de sua história, cultura e estética (Freitas, 2016, p. 49).

Nesse sentido, os trabalhos apontam também o ideal de branquitude presente na educação infantil (e na sociedade como um todo) como responsável por embasar certas concepções e na base das ações de preconceito, discriminação e estereótipos presentes nas escolas. Durante a pesquisa de campo, observou-se a manifestação de preconceitos e estereótipos relacionados ao cabelo mais crespo, à cor da pele mais escura, à exclusão em brincadeiras, à distribuição desigual de afeto, atenção e compreensão entre crianças “mais claras” e “mais escuras”.

Por exemplo, um dos trabalhos analisados no levantamento trata da utilização de lápis de cor para que as crianças colorissem desenhos de pessoas. A pesquisa concluiu que “de 29 crianças, em sua maioria parda e negra, 29 coloriram a pele dos desenhos com a cor rosa claro ou salmão e ao serem questionadas, separadamente, sobre o nome da referente cor todas responderam que era intitulada por ‘cor de pele’” (Bastos *et al.*, 2016, p. 5). Observa-se, assim, que a cor de pele branca aparece como norma, mesmo para as crianças negras. Contudo, a pesquisa de campo também sinalizou como essa realidade pode ser modificada:

Ao solicitar para as crianças que realizassem o seu autorretrato, buscando através dessas atividades trabalhar a identidade e as individualidades das crianças, a professora distribuiu os materiais: canetinhas e lápis de cor. No momento da entrega algumas crianças perguntaram para a professora qual cor elas deveriam usar para demonstrar a sua cor. Tendo em vista que não tinha o lápis cor de “pele” para todos, a aluna Ágata (negra) explicou para os amigos que não existe cor de pele e sim vários tons de pele. A resposta da aluna demonstra o trabalho que foi desenvolvido durante o mês da consciência negra. (Bastos *et al.*, 2016, p. 5)

Dos quarenta e três trabalhos localizados que abordam esta temática, alguns subtemas se destacaram: o papel do corpo e do cabelo na formação da identidade racial (considerando a intersecção entre raça e gênero); a importância da literatura para formação da identidade racial; o silêncio sobre a discussão racial e seu impacto na formação da identidade; o compartilhamento de práticas pedagógicas relacionadas à identidade racial.

A partir de uma etnografia que privilegiava a escuta de crianças em uma creche municipal em São Paulo, Rosa Chaves e Waldete Oliveira (2018) discutiram sobre o empoderamento das identidades infantis negras a partir da desconstrução dos estereótipos de beleza. Elas observaram o predomínio da branquitude nas interações, mas também um movimento de resistência das crianças negras em relação a esse ideal:

Nas creches, tal qual em outros tempos e espaços remotos, as meninas negras recebem informações sobre a inadequação de seus corpos e cabelos. O contexto investigado revelou que as crianças são capazes de se afirmar, resistir e ressignificar as situações nas quais são postas em evidência negativa, considerando seu pertencimento étnico-racial e de gênero. (Chaves; Oliveira, 2018, p. 186)

Flavio Santiago (2018) observou um movimento semelhante a partir de etnografia em uma creche na região metropolitana de Campinas (SP), chamando atenção tanto para os processos de construção da identidade racial de meninas negras guiados pela branquitude, como também para os movimentos de tensionamento das crianças a este ideal:

[...] o processo de construção da feminilidade das meninas negras pequeninhas, o qual desde a tenra idade é atribuído a um local público e a não humanidade [...]. Também foi possível perceber que as crianças pequeninhas, negras e brancas, tensionam as hierarquias pautadas na ordem patriarcal e racista, criando outros modos de relação com o mundo e com os outros sujeitos por meio de suas brincadeiras e relações construídas a partir de sua agência enquanto sujeitos. (Santiago, 2018, p. 1)

Eduarda Gaudio (2015), em pesquisa realizada em uma unidade de educação infantil em Santa Catarina, apresentou como a branquitude reverbera no espaço escolar em relação ao cabelo crespo. Diferentemente do que foi observado por Chaves e Oliveira (2018) e Santiago (2018), a pesquisadora não relatou práticas de resistência nesse processo, apenas de reprodução:

No que tange às relações étnico-raciais, as práticas discursivas produzem saberes e verdades que se consolidam como “normalidades” no sentido de promover a raça branca como superior, classificando tudo aquilo que é diferente como negativo. O cabelo crespo é um dos aspectos caracterizados como “ruim” e diferente de tudo o que é considerado “normal”. Essas informações divulgadas pela mídia, filmes, revistas, brinque-

dos e muitas vezes reforçadas por meio das práticas pedagógicas são apreendidas pelas crianças produzindo efeitos na construção das subjetividades infantil. (Gaudio, 2015, p. 391)

Em outro artigo que aborda o mesmo trabalho de campo citado acima, Gaudio e Rocha (2013) apresentaram os efeitos nefastos dos modelos hegemônicos ligados à branquitude para a formação da identidade de crianças negras:

Em relação às crianças negras, presenciamos situações em que desejavam modificar sua cor de pele, bem como a estrutura de seus cabelos como forma de se aproximar dos modelos hegemônicos [...] Essas constatações confirmam que a dupla cabelo e cor da pele constitui um processo conflituoso de aceitação/rejeição da identidade negra em que a aparência torna-se parte da subjetividade e autoimagem das crianças negras. (Gaudio; Rocha, 2013, pp.47-48)

Gaudio (2015) também reforçou a responsabilidade das unidades e da ação pedagógica no auxílio da constituição de uma identidade racial positiva, a partir do reconhecimento e da valorização das singularidades em seus diferentes aspectos. Esses aspectos também são reforçados por Tarcia Regina Silva (2017), em artigo produzido a partir de pesquisa-ação com crianças entre 3 e 4 anos na cidade de Garanhuns (PE). Diante da proibição de as crianças negras usarem cabelo solto, ela observou que:

o corpo e o cabelo das crianças e negras, seus elementos identitários, não são valorizados no espaço escolar visibilizando a necessidade de que as práticas pedagógicas os reconheçam como tal, bem como, busquem o rompimento com a colonialidade. (SILVA, 2017)

Ademilson Soares, Tânia Gebara e Elândia Santos (2019), em pesquisa com crianças de 3 e 4 anos na educação infantil de Belo Horizonte (MG), também reforçaram o papel do professor, além do da família, na mediação para a formação das identidades negras e brancas, lembrando que também é importante que crianças brancas constituam suas identidades fora do ideal de branquitude:

compreendemos que a ação da escola e da família são primordiais neste processo de formação identitária das crianças, sendo que as possíveis mediações, por parte dos adultos um importante divisor para a formação identitária positiva tanto das crianças negras quanto das crianças brancas. (Soares, Gebara, Santos, 2019, p. 7)

Irene Nascimento e Claudia Silva (2019), ao compartilharem relato de experiência do uso da literatura infantil em unidade de educação infantil em Pernambuco, vislumbraram resultados positivos da prática em relação à formação da identidade de crianças negras:

reconhecimento dos alunos como ser negro, o reconhecimento da contribuição do negro para formação de sua identidade, além do estímulo a criatividade durante as ações do projeto e da participação da família nos momentos das exposições, como também os alunos ampliaram seu universo do letramento com livros de literatura que aborda-se a temática étnico racial. (Nascimento; Silva, 2019, pp. 9-10)

No mesmo sentido, Cleia Santos (2020) observou, no contexto estudado, que a literatura infantil que contempla o universo afro-brasileiro, juntamente com ações políticas que promovem mudanças no campo da educação, têm contribuído para a formação de identidades raciais mais positivas entre crianças negras:

A experiência de trabalho evidencia que as mudanças de rota no campo da literatura, somada a outras ações provenientes do movimento negro, vem contribuindo para que as crianças não apenas se reconheçam como negras, mas sobretudo, valorizem sua cor, histórias e culturas. A análise dos discursos produzidos por crianças da educação infantil nos revela que as mesmas orgulham-se de ser quem são e precisam desde muito novas defenderem sua cor. Nesse contexto, observamos a importância de uma maior representatividade negra nas grandes mídias populares não apenas como medida igualitária, mas como um referencial para crianças negras e brancas. (Santos, 2020, p. 510)

Por outro lado, há trabalhos que discutem o impacto do silenciamento das relações raciais no processo de formação da identidade racial das crianças. Daiane Farias (2021), ao realizar pesquisa em uma pré-escola na cidade de Vitória da Conquista (BA), observou que a

ausência de discussão das relações étnico-raciais entorno da identificação racial da criança no espaço de educação infantil [...] fazendo com que as crianças construam involuntariamente preconceitos tendo como base o que é visto, vivenciado e posto no meio que elas convivem. (Farias, 2021, p. 10)

Carolina Teles (2009) discutiu o papel da linguagem na constituição da identidade e da consciência racial da criança negra por meio de pesquisa em uma unidade de educação infantil no interior de São Paulo, junto a crianças de 5 anos. Diferentemente de outros estudos, a pesquisadora não observou falas preconceituosas em relação a pessoas negras, mas tampouco eram trazidas representações positivas sobre elas. O branco aparecia, assim como em outros contextos, como o ideal de beleza:

Assim o que prevalece é um silêncio sobre esse grupo e as coisas que lhe dizem respeito, como a cultura. E mesmo quando são representados [...] são vistas como exóticas, entendidas como algo que não faz parte do cotidiano e que não deve estar no ambiente cotidianamente somente em datas comemorati-

vas. Esse silêncio em relação à presença das crianças negras, mesmo quando essas são maioria, está acarretando em um silenciamento ou mesmo uma negação por parte das crianças em relação ao seu pertencimento. Mas tal fato não está impedindo que as crianças internalizem as informações advindas do ambiente escolar, através de cartazes e dos livros, a respeito do ideal de beleza, do ideal de criança ou o sentido que tem na sociedade se dizer negro. Nesse sentido, concordo com as palavras de Orlandi “dizer ou calar não é vazio de sentido, até o silêncio tem um sentido”. (Teles, 2009, p.11-12)

Portanto, fica evidente nessas pesquisas a importância das ações voltadas para o debate das relações étnico-raciais tanto para as crianças negras, pardas e indígenas, quanto para as crianças brancas.

7.2. Socialização entre os pares

A socialização entre pares é um aspecto fundamental na educação infantil por diferentes motivos. Nessa etapa da vida e da educação, as crianças aprendem por meio das interações e brincadeiras (Brasil, 2010; 2018), logo, a troca entre colegas é parte essencial do processo. Quando se pensa a socialização de crianças negras, sabe-se é durante as trocas com outras crianças no espaço escolar que muitas vezes ocorrem as primeiras situações de discriminação racial (Gomes, 2002).

A maior parte dos trabalhos analisados nesta pesquisa é marcada pela observação das manifestações de preconceito e/ou discriminação racial entre as crianças, tanto nas pesquisas realizadas em creches como naquelas feitas em pré-escolas. As manifestações de preconceito e de discriminação racial entre as crianças acontecem em diferentes momentos, como pode ser observado no relato de observação transcrito a seguir:

Durante as atividades para o encerramento do ano letivo, a escola propõe um encerramento em que as crianças apresentam músicas com coreografias para os seus familiares, durante o mês de dezembro a rotina da escola vivencia diariamente os ensaios. Durante uma tarde a professora Elisabete estava organizando esse momento e solicitou que as crianças se organizassem em duplas para começar os ensaios, ao observar a resistência das crianças em pegar nas mãos de alguns colegas, e principalmente da aluna Keila (negra), a professora perguntou o que estava acontecendo e a aluna Michele (negra), começou a falar que não tinha nojo, mas que os amigos tinham nojo de pegar na mão da colega. A professora conversou com as crianças e falou que não devemos excluir os colegas da turma e que todos são amigos, Keila ficou muito constrangida e não reclamou de nada. A professora encerrou o assunto e disse que não queria mais presenciar essas situações e retornou à organização das crianças para o ensaio.

Por outra perspectiva, é importante observar os trabalhos em que não há relato de discriminação racial entre as crianças e notar como os autores desses textos relacionam a socialização saudável entre crianças de diferentes grupos étnico-raciais como relacionada ao trabalho docente na instituição. Sobre esse aspecto, Adrian Gonçalves (2019) relembra que “crianças não nascem preconceituosas e, quando pequenas, tendem a fazer a reprodução interpretativa [...] em função de suas interações nos mais diferentes contextos” e que “a intervenção docente auxiliou na positivação da imagem e na reconstrução da autoimagem de crianças negras e brancas, que, aos poucos, foram se percebendo diferentes, sem maiores dificuldades, valorizando seus marcadores étnico-raciais” (Gonçalves, 2019, p. 6).

Patrícia Ribeiro e Roseli Santos (2017) também apontam a importância do trabalho pedagógico com a diversidade étnico-racial para evitar que o preconceito racial se forme entre as crianças:

Observou-se que nos momentos de brincadeira, em que estavam mais livres e autônomas para expressarem suas opiniões, as questões étnico-raciais surgiam em seus diálogos, no entanto, durante as brincadeiras elas se relacionavam sem que o pertencimento racial interferisse em suas interações. Vivências práticas em que a diversidade étnico-racial se fazia presente pareceu-nos possibilitarem para as crianças que esse assunto fosse tratado com mais naturalidade por elas. (Ribeiro; Santos, 2017, p. 895)

Nesse sentido, boa parte dos trabalhos mapeados apresenta não apenas um relato ou um diagnóstico da socialização racial entre pares, mas também o compromisso de apontar caminhos para uma efetiva educação das relações étnico-raciais na educação infantil.

7.3. Algumas observações sobre a perspectiva das crianças

De modo geral, a produção científica que foca a perspectiva da criança reconhece a potência dos bebês e das crianças pequenas enquanto atores sociais, capazes de entender, de reagir e de tensionar as relações em seu entorno. Os trabalhos também enfatizam a importância do trabalho ativo da educação para as relações étnico-raciais como contraponto às vivências de outros espaços de socialização da infância, e destacam os resultados positivos desse tipo de ação na autoestima e socialização das crianças.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa *Desigualdades raciais e primeira infância* procurou evidenciar as heterogeneidades regionais de acesso às creches no Brasil. Para isso, demonstrou-se aqui que as desigualdades entre as populações brancas e negras não ocorre apenas no acesso a esses equipamentos, mas também em relação à qualidade das creches.

Além disso, a análise da bibliografia mapeada em seus diferentes enfoques mostra, de forma geral, o compromisso político dos pesquisadores com a adoção de ações educativas para relações étnico-raciais na educação infantil, na medida em que a quase totalidade dos trabalhos apresentam mas recomendações e possibilidades de intervenção com ações práticas para serem realizadas nas creches, escolas e salas de aula.

Durante a pesquisa de campo foi possível perceber que muitas vezes a questão étnico-racial parece ser percebida apenas do como um *problema* e não como uma questão de respeito e de valorização da diversidade étnico-racial, ou ainda de promoção de igualdade. Há que se atentar igualmente para discursos esvaziados de conteúdos reflexivos e que apenas expressam a importância do respeito às diferenças de modo genérico, sem explicitamente endereçar a questão étnico-racial e sem qualquer indicativo de planejamento de ações efetivas.

Assim, cabe lembrar, conforme é trazido por parte dos estudos, que diversos professores não foram sensibilizados para a importância da realização desse tipo de trabalho desde a educação infantil. Entre muitos professores, ainda permanece um discurso de que “somos todos iguais” (Franco; Ferreira, 2017), dialogando com a incompreensão de que o racismo brasileiro opera estruturalmente e que, sem ações efetivas, haverá uma reprodução das mesmas estruturas de poder que seguem privilegiando as pessoas brancas, mesmo que à revelia desses mesmos docentes (Bento, 2002).

Como foi possível notar ao longo da análise do levantamento bibliográfico, embora tenha havido avanços em relação à formação e às práticas pedagógicas nos últimos vinte anos, o Brasil ainda não vivencia um cenário de pleno cumprimento da lei 10.639/2003 e dos instrumentos que a regulamentam. Além do aspecto formativo, central para a efetivação da referida lei, há também a necessidade de investimento em materiais, livros e brinquedos que dialoguem com a diversidade existente no contexto da educação infantil. É preciso também um envolvimento da comunidade escolar mais ampla para que essas ações de fato se efetivem (Santiago, 2016; Alves; Barbosa; Ribeiro, 2016).

É notória a importância dos primeiros anos de vida para a aprendizagem e para o desenvolvimento da criança em sentido amplo, inclusive na formação da sua identidade. Sabe-se também, conforme discutido ao longo deste relatório, que a educação infantil costuma ser um dos primeiros espaços de so-

cialização em que crianças negras se deparam com o racismo (Gomes, 2002).

A documentação vigente na educação infantil brasileira define a criança da seguinte maneira:

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

Apesar disso, ainda é comum o entendimento de bebês e crianças pequenas são apenas meros coadjuvantes no processo educacional, seja nas escolas, seja no âmbito da realização de pesquisas. Apenas uma parte dos estudos mapeados apresentam o enfoque nas crianças ou descrevem a perspectiva delas nas análises, como foi sinalizado por Nunes e Correa (2016). Nesse sentido, parte das análises apresentou a criança enquanto mera reprodutora do racismo existente na sociedade:

Trabalhos que assumem a chave analítica da reprodução acabam, por vezes, não reconhecendo o aspecto da agência e seu potencial de mudança. Assim, ao considerar a afirmação de que as crianças são atores sociais, abre-se espaço para questionar o que haveria de particular em suas práticas no ambiente escolar em relação às situações de discriminação e preconceito racial, para além de uma mera reprodução do que é visto entre os adultos. Como o repertório de concepções e práticas discriminatórias presentes na sociedade de maneira geral é ressignificado na infância? (Fasson, 2017, p. 65)

Nesse processo, a criança negra culmina num duplo processo de invisibilização e silenciamento:

Pensando no estudo das relações raciais na infância, a preocupação com a escuta das crianças revela-se duplamente importante: além de quebrar com uma perspectiva adultocêntrica e com a invisibilidade dessa categoria social, mostra-se como uma oportunidade de romper com o silêncio das crianças vítimas de preconceito e discriminação raciais. (Fasson, 2017, p. 68)

Assim, destaca-se aqui a importância do reforço de uma agenda de pesquisa sobre educação infantil e relações raciais que assuma de fato a perspectiva da criança, no entendimento desta como um ator social relevante. E que essa agenda deixe o campo da educação para ser também protagonizada pelas ciências sociais brasileiras que, ao analisar o racismo, acabam se voltando para outras etapas da vida.

9. QUESTÕES PARA CONTINUAR A INVESTIGAÇÃO

- Tendo em vista as heterogeneidades regionais de acesso às creches, sugere-se uma comparação dos municípios de maneira a cotejar unidades semelhantes (em termos de tamanho populacional, região, PIB per capita, por exemplo) com resultados muito díspares. É necessário um esforço de pesquisa quantitativo, para a coleta de tais informações e a seleção de uma amostra comparável, e qualitativo, que compreenda quais são os caminhos percorridos pelas políticas municipais de educação. Além disso, é importante que essa análise seja feita em perspectiva temporal, compreendendo em que medida outras esferas de poder podem contribuir e influenciar as políticas municipais;
- Algumas falas e percepções dispersas no campo insinuam que profissionais que atuam na educação infantil são as menos valorizadas em comparação aos outros níveis, e que a área da educação infantil seria menos priorizada de uma maneira geral. Além de aprofundar essa hipótese de pesquisa, talvez seja produtivo refletir sobre a relação entre gênero, raça e remuneração entre profissionais atuantes na área da educação básica;
- É fundamental aprofundar aspectos da percepção e do envolvimento das famílias das crianças com a comunidade escolar (expectativas em relação à educação, acompanhamento e participação em atividades e comunicação entre famílias e docentes);
- Merece maior aprofundamento a observação e a compreensão sobre como as próprias crianças percebem e lidam com diferenças e desigualdades étnico-raciais. Nesse sentido, seria interessante a realização de mais atividades que possibilitem um ambiente propício para esse tipo de observação, como a contação de histórias, brincadeiras com bonecas e bonecos e a mediação de leitura de livros infantis voltados para a temática étnico-racial;
- De modo ainda parcial, a pesquisa notou que existe alguma relação entre religiões evangélicas (presentes tanto institucionalmente nas escolas quanto na adesão religiosa particular de profissionais da educação e das famílias) e a construção das identidades negras. Essa relação por vezes pode ser conflitiva, uma vez que com frequência a construção de símbolos e práticas da identidade negra guarda relação estreita com elementos afro-religiosos.

10. ANEXO: RELATOS DE OBSERVAÇÃO

RELATO 1:

Na quadra as crianças brincavam com os tecidos e imaginavam super-heróis, carros, pássaros, cabanas etc. As professoras ficaram sentadas observando as crianças, aproveitei o momento e conversamos sobre a rotina profissional da escola (condições de trabalho, relações e sobre a vida). Durante esse momento várias crianças vinham até os professores para relatar situações de disputa nas brincadeiras. Em um desses momentos, uma aluna de pele branca falou para os professores que estava cansada de puxar a amiguinha com o tecido. A professora Teresa fez o seguinte comentário: “Meu amor você não é escrava, aproveita que você é loira e peça alguém pra te puxar!”. A criança saiu rindo e as professoras Jane e Teresa começaram a rir.

RELATO 2:

No dia 1º de novembro, iniciamos o projeto sobre o mês da consciência negra, organizamos as crianças no pátio da escola um espaço quente e apertado. Realizamos uma roda de leitura com o livro *A África de Dona Biá* [de Fabio Gonçalves Ferreira (Cedic, 2010)]. O livro retrata uma África pouco conhecida que será revelada: terra de inúmeros heróis, de reinos fantásticos e de invenções incríveis. Para Ana, nunca mais o continente africano e seus povos serão os mesmos, e ela ainda descobrirá o quanto de nós nasceu por aqueles lados do Oceano. As crianças interagiram e relataram um pouco do que aprenderam durante a leitura, ficaram encantadas em conhecer a história dos reis e rainhas que foram apresentados no livro. Após esse momento, a professora apresentou o mapa do continente africano e do Brasil fazendo a relação com as influências do continente africano com o nosso país. Depois, as crianças ouviram a música “Black é o meu cabelo, Black é o meu jeito, é o meu sorriso”, cantaram e dançaram a canção, depois foram questionadas pela professora o que entenderam da canção, algumas crianças relataram a importância de respeitar as diferenças.

Vitória: – Tia tem que respeitar o cabelo!

Julia: – As pessoas têm cores diferentes, não pode tratar mal.

Marcia: – Tia meu pai é preto!

Logo em seguida ela foi chamada atenção por sua amiga (Vitória) que estava do lado (Marcia, você não pode chamar “preto”, tem que chamar de negro, é falta de respeito chamar as pessoas de preto!). Esse momento foi

encerrado com a fala da professora Juliana sobre o respeito às diferenças, não somos iguais, temos cabelos e cores diferentes.

No segundo momento a professora Juliana selecionou alguns filmes que retratam a história do negro e sua vinda para o Brasil, a história do Zumbi dos Palmares e sua importância para o povo preto. As crianças ficaram em uma sala quente, onde funcionava apenas um ventilador. Após alguns minutos da exibição do filme percebemos que o aluno da turma, de 5 anos, estava suando muito e apresentava nervosismo, a professora Juliana retirou a criança da sala e conversou com ele durante alguns minutos. A criança relatou que ficou triste, pois no momento do filme passou um homem (preto) apanhando e sendo preso, isso fez lembrar do pai que está preso e do irmão que foi morto na sua frente no início do ano de 2022.

RELATO 3:

No momento da recreação e intervalo das professoras, é comum observar posturas grosseiras com as crianças. No dia 30 de agosto, a professora Gisele (parda) estava lanchando no pátio da escola com o grupo de professoras, Kelly (negra) e Juliana (negra), quando uma de suas alunas veio da sala para comunicar que o seu suco havia derramado. Ela tentou por várias vezes conversar com a professora, que sequer olhou para a aluna, a única ação da professora foi afastar a mão da criança com agressividade. A menina Nilda (parda) se afastou com o semblante de tristeza. Foi necessário a intervenção da professora Kelly (negra) para ouvir a menina e solicitar um novo lanche. Após alguns minutos uma outra aluna da professora Gisele (parda) chegou bem perto dela e ofereceu um biscoito com muito carinho, a professora não esboçou nenhuma emoção e nem sequer pegou o biscoito da mão da criança. A menina Diana (negra) colocou o biscoito no prato da professora, que no mesmo instante levantou-se com muita raiva e foi até a menina com a voz bem brava e disse: “– Agora você vai comer todos os biscoitos, eu não pedi biscoito para você e sua mão está muita suja”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Pesquisas que fazem parte do levantamento bibliográfico realizado:

- AGUIAR, Márcio Mucedula; PIOTTO, Debora Cristina; CORREA, Bianca Cristina. “Relações étnico-raciais e formação docente: situações de discriminação racial na educação infantil”. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 9, n. 2, 2015, pp. 373-388.
- ALVES, Nancy Nonato de Lima; BARBOSA, Ivone Garcia; RIBEIRO, Núbia Souza Barbosa. “Educação para as relações étnico-raciais na Educação Infantil em documentos nacionais”. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 11, n. 22, 2016, pp. 312-331.
- BASTOS, Joyce; SANTOS, Nívia; SANTOS, Ingrid *et al.* “O preconceito velado no lápis de cor intitulado ‘cor-de-pele’”. In: *Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação*, 2016, pp. 1-9.
- BUSS-SIMÃO, Márcia; SANTIN, Adônis. “Institucionalização do racismo: algumas reflexões a partir de contextos de creche”. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 9, n. 2, 2015, pp. 567-596.
- CARVALHO, Thaís Regina de. “Políticas de promoção da igualdade racial e educação infantil: o caso de Florianópolis/SC”. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, v. 5, n. 10, 2013, pp. 243-264.
- CARVALHO, Thaís Regina de. “Políticas de promoção da igualdade racial na educação infantil: relatos da formação continuada em Florianópolis/SC”. *Poiésis – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, v. 7, n. 12, 2013, pp. 202-222.
- CHAVES, Rosa Silvia Lopes; OLIVEIRA, Walde-te Tristão de. “‘O Jefferson falou que o meu cabelo é feio, é ruim’: cabelo crespo e empoderamento de meninas negras na creche”. *Zero-a-seis*, v. 20, n. 37, 2018, pp. 170-192.
- FERNANDES, Sônia Regina de Souza *et al.* “Formação continuada para educadores da educação infantil da região da AMFRI: compartilhando olhares e ressignificando saberes”. *Extensão Tecnológica – Revista de Extensão do Instituto Federal Catarinense*, n. 1, 2014, pp. 73-78.
- FARIAS, Daiane Santos. “Discussões das relações étnico-raciais: uma experiência na educação infantil”. In: *Anais do Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional*, v. 8, n. 9, 2021, pp. 1-11.
- FARIAS, Omnyrá Prazeres; RODRIGUES, Abilene Farias; BARRETO, Leila Iria Cabral. “Possibilidades para a construção de uma prática pedagógica de combate ao racismo: refletindo sobre uma experiência no PIBID”. In: *Anais do VII Congresso Nacional de Educação (Conedu)*, Maceió, 2020, s/p.
- FRANCO, Nanci Helena Rebouças; FERREIRA, Fernando Ilídio da Silva. “Pesquisar e educar para as relações étnico-raciais na educação infantil: uma luta contra o ruído do silêncio”. *Zero-a-Seis*, v. 19, n. 36, 2017, pp. 252-271.
- FREITAS, Liliam Teresa Martins. “Qual o lugar da criança negra na sociedade brasileira?”. *ScientiaTec*, v. 3, n. 2, 2016, pp. 39-52.
- FURTADO, Tanara Forte; MEINERZ, Carla Beatriz. “Formação continuada de professores e educação antirracista: ensino de história, africanidades e rompimento de estereótipos”. *Revista História Hoje*, v. 9, n. 17, pp. 35-57, 2020.
- GAUDIO, Eduarda Souza. “Relações étnico-raciais e os cabelos na educação infantil: olhar sobre a perspectiva das crianças”. *Eventos Pedagógicos*, v. 6, n. 4, 2015, pp. 384-395.
- GAUDIO, Eduarda Souza; ROCHA, Eloisa Acires Candal. “Relações étnico-raciais num contexto de educação infantil”. *Momento-Diálogos em Educação*, v. 22, n. 1, 2013.
- GOMES, Adriana Bom Sucesso; SILVA, Rogério Correia da; GEBARA, Tânia A. Ambrizi. “Relações étnico-raciais e formação docente no campo da Educação Infantil: estratégias metodológicas em foco na rede municipal de Belo Horizonte–MG/Brasil”. In: *Anais do III Congresso Africanidades e Brasilidades*, Vitória, 2021, pp. 1-20.
- GONÇALVES, Adriana do Carmo Corrêa. “‘Tia, quero ser negro’: diferenças étnico-raciais na creche. 39ª Reunião Nacional da ANPED, Niterói, 2019, pp. 1-7.
- GONÇALVES, Thaís; MOURA, Paula Nascimento da Silva. “Literatura Infantil e Identidade: Análise da obra ‘O cabelo de Lelê’”. *Revista Científica da FHO*, v. 4, n. 1, 2016, pp. 1-9.
- IVAZAKI, Ana Claudia Dias; ARAÚJO, Patrícia Cristina de Aragão. “Afrobrasilidade na Roda de Capoeira: questões raciais no contexto da Educação Infantil”. *REIN – Revista Educação Inclusiva*, v. 2, n. 2, 2018, pp. 51-79, 2018.
- NASCIMENTO, Irene Kessia das Mercês do; SILVA, Claudia Vicente da. “Os encantos da cultura africana e afro-brasileira na educação infantil”. In: *Anais do II Congresso de Pesquisadores/as Negros/as do Nordeste*,

- João Pessoa, 2019, pp. 1-12.
- OLIVEIRA, Fabiana de. "A infância, as crianças e a educação infantil: reflexões acerca da questão étnico-racial". *Crítica Educativa*, v. 2, n. 2, 2016, pp. 136-149.
- OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. "Infância, raça e 'paparicação'". *Educação em Revista*, v. 26, 2010, pp. 209-226.
- RIBEIRO, Patrícia Batista; DOS SANTOS, Roseli Albino. "Diversidade étnico-racial e as interações sociais na Educação Infantil". *Revista Eletrônica de Educação*, v. 11, n. 3, 2017, pp. 985-1000.
- ROSEMBERG, Fúlvia. "Educação infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade". *Cadernos de Pesquisa*, v. 44, 2014, pp. 742-759.
- SANTIAGO, Flávio. "Não é nenê, ela é preta, se vira sozinha! Um estudo etnográfico das intersecções entre as relações raciais e de gênero nas culturas infantis entre as crianças de 0-3 anos em creche". In: *Anais do XIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais (Conlab) e II Congresso da Associação Internacional de Ciências Sociais e Humanas de Língua Portuguesa*, São Paulo, 2018, pp. 1-21.
- SANTIAGO, Flávio. "Educação das relações étnico-raciais na creche". *Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp*, v. 4, n. 1, 2016, pp. 254-268.
- SANTOS, Aretusa; MOREIRA, Ana Rosa Costa Picanço; DUQUE, Letícia de Souza. "O espaço físico institucional da creche e a educação das relações étnico-raciais". *Studies in Education Sciences*, v. 3, n. 2, 2022, pp. 573-589.
- SANTOS, Bruna Isabelle Gouveia; OLIVEIRA, Lara Sousa da Silva; NASCIMENTO, Carlos Eduardo Gomes. "O menino do turbante: um relato sobre a diversidade étnica dos afrodescendentes na educação infantil". *Mandinga – Revista de Estudos Linguísticos*, v. 3, n. 1, 2019, pp. 67-76.
- SANTOS, Cleia Souza. "A literatura afro-brasileira em um Centro de Educação Infantil do município de São Paulo". *Revista Cocar*, v. 14, n. 28, 2020, pp. 664-680.
- SANTOS, Daiane dos; GUANĀBENS, Patrícia Ferreira Santos. "A Educação Infantil e a construção identitária das crianças negras: Práticas pedagógicas como forma de aplicar o racismo na Educação Infantil". *Revista de Ciências Humanas*, v. 2, n. 21, 2021, pp. 50-61.
- SANTOS, Denise Carvalho dos; ADORNO, Soraya Mendes Rodrigues; SOUZA, Izanete Marques. "A contribuição da literatura infantil no processo de construção da identidade étnico-racial na educação infantil". *Odeere – Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade*, v. 6, n. 2, 2021, pp. 280-296.
- SILVA, Bárbara Rainara Maia; CRUZ, Sílvia Helena Vieira. "Educação das relações étnico-raciais na formação inicial de professores, presente?". In: *Anais VI do Congresso Nacional de Educação (Conedu)*, Campina Grande, 2019, s/p.
- SILVA, Caroline Felipe Jango. "As representações sociais acerca da criança negra na educação infantil e os mecanismos de discriminação". *Eventos Pedagógicos*, v. 6, n. 4, 2015, pp. 323-341.
- SILVA, Daiane Lopes da; ARANTES, Adlene Silva. "Maracatu rural na proposta pedagógica curricular da Educação Infantil de Nazaré da Mata-PE". *Revista Teias*, v. 21, n. 62, 2020, pp. 157-172.
- SILVA, Tarcia Regina. "A valorização da identidade da criança e negra desde a educação infantil". *Cadernos de Estudos Sociais*, v. 32, n. 2, 2017, pp. 53-75.
- SOARES, Ademilson de Souza; GEBARA; Tânia A. Ambrizi; SANTOS, Elândia dos. "Corpo e cabelo negro: apontamentos preliminares sobre as (re)significações elaboradas por crianças de 3 e 4 anos de idade". In: *Anais do VI Congresso Nacional da Educação (Conedu)*, Campina Grande, 2019, s/p.
- SOUZA, Ilma Regina Castro Saramago; MARTINHÃO, Paloma dos Dantos Sayão. "O negro nos livros infantis: análise das práticas pedagógicas na Educação Infantil". *Horizontes – Revista de Educação*, v. 4, n. 7, 2016, pp. 135-151.
- TELES, Carolina de Paula. "Linguagem escolar e a construção da identidade e consciência racial da criança negra na educação infantil". *Anagrama – Revista Científica Interdisciplinar da Graduação*, v. 1, n. 4, 2009, pp. 1-14.

Outras fontes consultadas/citadas

- BENTO, M. A. S. “Branqueamento e branquitude no Brasil”. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (orgs.) *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002, pp. 25-58.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*, lei n. 9.394/1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 15 mai. 2023.
- BRASIL. *Lei n. 10.639/ 2003, que altera a lei n. 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”*. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em 25 set. 2022.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. *Parecer CNE/CP n. 3 e Resolução CNE/CP n. 1, que institui diretrizes curriculares nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: Ministério da Educação, 2004.
- BRASIL. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- FASSON, Karina. *Raça, infância e escola: etnografia entre crianças em uma escola municipal de São Paulo*. 2017. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <[doi:10.11606/D.8.2018.tde-26062018-113130](https://doi.org/10.11606/D.8.2018.tde-26062018-113130)>. Acesso em: 16 out. 2022.
- GOMES, Nilma Lino. “Educação e identidade negra”. *Aletria*, v. 9, 2002, pp. 38-47.
- Gomes, Rafaella Barbosa. *A formação continuada de professores(as) para o ensino de história e culturas africana e Afro-Brasileira*. 2020. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2020.
- Martins Campos, Luanda. *Seguindo os passos dos griôs: a oralidade como instrumentos metodológico para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana para crianças na unidade de educação básica UEB Tancredo Neves Isema*. 2020. Dissertação (Mestrado em Gestão de Ensino da Educação Básica) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.
- Rosemberg, Fúlvia. “Educação infantil, classe, raça e gênero”. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 96, 1996, pp. 58-65.
- SILVA, Nelson. “Expansão escolar e estratificação educacional no Brasil”. In: Hasenbalg, C.; Silva, N. *Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida*. Rio de Janeiro: Iuperj/Topbooks/Faperj, 2003.

