



RELAÇÕES RACIAIS E A CRECHE: UM ENSAIO SOBRE A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA E A PRÁTICA EDUCATIVA

**Race relations and the daycare center: an essay on Black identity formation
and educational practice**

Aline Aparecida Souza de Carvalho **VEIGA**
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Municipal de São Caetano do Sul
São Caetano do Sul, Brasil
alinec540@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-3401-9418> 

Marta Regina Paulo da **SILVA**
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS
São Caetano do Sul, Brasil
martarps@uol.com.br
<https://orcid.org/0000-0002-8574-760X> 

Mais informações da obra no final do artigo 

RESUMO

Em defesa de uma educação equitativa, que respeite, acolha e valorize as diferenças étnico-raciais e culturais presentes em nossa sociedade desde a primeira infância, este ensaio tem por objetivo discutir a presença da temática racial na creche. Para tanto, propõe uma reflexão sobre o processo de construção da identidade vivenciado pelas crianças, em especial as crianças negras. Ressalta o papel da creche e de seus educadores e educadoras nesse processo e a construção de práticas pedagógicas que respeitem as diferenças presentes nesses espaços educativos, coadunando uma educação humanizadora aos valores civilizatórios afro-brasileiros. Conclui que as diferenças precisam ser visibilizadas e celebradas para que as creches se tornem espaços de todos(as) e de cada um (a).

PALAVRAS-CHAVE: Relações raciais. Creche. Identidade negra. Prática pedagógica.

ABSTRACT

In defense of an equitable education that respects, embraces and values the ethnic-racial and cultural differences of the society from early childhood, this essay aims to discuss the presence of racial themes at the daycare center. Therefore, it proposes a reflection on the identity construction process experienced by the children, especially Black children. It emphasizes the institution's and the educator's roles in this process and the construction of pedagogical practices that respect the differences in these educational spaces, combining a humanizing education with Afro-Brazilian civilizing values. Therefore, it is concluded that there is a need to make visible and celebrate the differences so that the daycare center becomes a space for each one.

KEYWORDS: Race relations. Daycare center. Black identity. Pedagogical Practices.

INTRODUÇÃO

A proposição de discutir a temática das relações raciais na creche implica no reconhecimento dessa instituição educativa como um direito de todas as crianças, bem como o direito que elas têm de se sentirem pertencentes a esse espaço, sendo ele, também, responsável pela formação de suas identidades.

Meninas e meninos são sujeitos históricos, sociais e culturais, portanto, pertencentes a uma classe social, "raça", etnia, gênero e tantos outros marcadores sociais que intentam defini-las(os). Sujeitos singulares e coletivos, que não apenas reproduzem a cultura, mas que também a produzem. Seres de intervenção no mundo, que vivem suas infâncias de modos muito particulares.

A infância, enquanto uma construção social, não se refere apenas a uma sucessão de etapas do desenvolvimento, mas a um tempo social vivido intensamente pelas crianças e marcado por suas experiências. Nesse sentido, não há uma infância única, mas uma multiplicidade de infâncias, pois variadas são as experiências vividas por meninas e meninos de acordo com o contexto social em que estão inseridas(os).

A compreensão dessa pluralidade das infâncias faz-se fundamental, sobretudo quando a relacionamos à temática das relações étnico-raciais, dada a necessidade e importância de pensá-la a partir desses contextos vividos pelas crianças.

No caso da creche, uma das primeiras instituições sociais onde os bebês e as crianças bem pequenas se encontram com seus pares, é essencial proporcionar a eles e elas espaços organizados e práticas pedagógicas - leituras, brincadeiras, músicas, danças, etc. - que tenham como princípio norteador as diferenças étnicas e culturais existentes em nossa sociedade.

Sabe-se que, a partir da alteração da Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional - LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996) pela Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), resultante de lutas sociais, o ensino da história e das culturas africanas e afro-brasileiras deveriam integrar o currículo das escolas de ensino fundamental e médio, e, embora tal lei não trate desta obrigatoriedade na educação infantil, encontramos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010) o suporte necessário para que esta temática esteja presente no cotidiano da creche:

As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação. (BRASIL, 2010, p. 21).

De acordo com estas diretrizes, creches e pré-escolas devem planejar ações que oportunizem o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as culturas africanas e afro-brasileiras em seu cotidiano, de modo a contribuir com a formação da criança em sua individualidade, reconhecendo-a como “[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva” (BRASIL, 2010, p. 12).

Destarte, ao refletirmos sobre a prática educativa, temos em Paulo Freire (2005) o ideal democrático necessário às ações pedagógicas que priorizam o respeito à educanda e ao educando, defendendo que a educação se faz com o(a) outro(a) em um ato coletivo que nega toda e qualquer forma de discriminação.

No entanto, autoras(es) como Eliane Cavalleiro (2003), Fulvia Rosemberg (2012), Fabiana de Oliveira (2004), Anete Abramowicz e Fabiana de Oliveira (2012), Aline Oliveira Braga e Maria Alice Rezende Gonçalves (2020), Flavio Santiago (2014, 2019, 2020), Ellen de Lima Souza (2012), Marta Regina Paulo da Silva e Clelia Souza Santos (2020), concomitantemente com os diferentes documentos oficiais que tratam da temática das relações étnico-raciais (BRASIL, 2004, 2006), denunciam as desigualdades entre brancos e negros na educação, evidenciando as problemáticas que envolvem a infraestrutura educacional, a qualidade dos materiais disponibilizados às crianças bem pequenas que, por vezes, reproduzem imagens estereotipadas resultantes do racismo presente na sociedade; e as relações que são desenvolvidas nesses espaços.

Para essas autoras e autores é também no sistema escolar que as crianças negras vivenciam experiências dolorosas de discriminação. Sendo assim, defendem que o pertencimento racial é um elemento importante e deve estar presente desde a formação profissional das educadoras e educadores até às interações estabelecidas entre as crianças e seus pares e entre elas e os(as) adultos(as).

A este respeito, as(os) profissionais que atuam na creche, e que têm como principal atribuição o cuidar e o educar, precisam estar atentas(os) à dimensão afetiva na formação da identidade de todas as crianças, acolhendo, respeitando e valorizando suas diferenças ao invés de negá-las e/ou silenciar-se em situações de discriminação que ocorrem nesse espaço.

Em face a este cenário, almejamos com este ensaio contribuir para o debate sobre a importância da temática das relações raciais desde a creche, considerando o bebê e a criança bem pequena como sujeitos sociais de direito, que constituem suas

identidades de forma positiva ou negativa de acordo com as experiências vivenciadas desde a mais tenra idade.

Para tanto, discorreremos em um primeiro momento sobre as concepções de criança e infância relacionadas ao acolhimento da criança negra, abordando o papel da creche na construção da identidade destes sujeitos. Na sequência discutimos como algumas abordagens culturais favorecem a construção de uma identidade positiva ou corroboram para a discriminação das crianças negras desde bem pequenas. Por fim apresentamos uma proposta para a construção de contextos que respeitem as diferenças, desde a perspectiva de uma prática pedagógica humanizadora (FREIRE, 2005), que tenha como fundamentos os valores civilizatórios afro-brasileiros (TRINDADE, 2005).

IDENTIDADES, CRIANÇA NEGRA E CRECHE

Refletir sobre a concepção de infância e a educação de crianças bem pequenas faz-se primordial nos contextos educacionais quando intentamos respeitar e potencializar as singularidades presentes nesses espaços, principalmente ao considerarmos que a educação é fundamentada em pilares elaborados por adultos(as), os quais normalizam comportamentos e conduzem a criança a ocupar um determinado lugar social, concebendo que ela não é competente e necessita de um “guia educativo” para conhecer o mundo, sendo a escolarização um investimento social para o futuro (FREITAS, 2012).

Em oposição a esta criança idealizada nas instituições educativas, pensamos as crianças e as infâncias em suas complexidades reais, enfatizando o contexto histórico e social em que o olhar para as diferenças torna-se essencial para entendermos a criança enquanto ‘ator social’, o que implica reconhecer na constituição da infância e nas vivências proporcionadas às meninas e aos meninos o viés racial, pois como elucida Abramowicz e Oliveira (2012, p. 53): “O componente ‘cor da pele’ continua sendo usado para classificações raciais, [...] que são epifenômenos permanentes que organizam a experiência social humana”.

Importante destacar que a “diferença” está associada à formação identitária das crianças, sendo ambas dependentes das representações sociais que se manifestam cotidianamente, uma construção que perpassa pelas relações estabelecidas dentro e fora da creche. De acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2014, p. 75-76):

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

Portanto, é na diferença que me afirmo e me reconheço, visto que “a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis” (SILVA, 2014, p. 75). Nesta perspectiva, a diferença relaciona-se à singularidade e ao reconhecimento de si, que se articula ao processo de aquisição de referências que nos orientam na forma de agir e de nos relacionarmos com os(as) outros(as), com a sociedade e conosco, envolvendo a pertença racial.

Silvio Luiz de Almeida (2019) elucida que o termo “raça” emerge como um conceito central para que o colonialismo possa difundir-se, em que a classificação das pessoas de acordo com seu tipo físico ou características biológicas explica as diferenças morais e cognitivas, tornando a pele branca um sinônimo de superioridade e inteligência. Esse termo é ressignificado no século XX pelos movimentos sociais para explicitar as relações de desigualdade presentes na sociedade e expor as várias formas de violência sofridas por grupos sociais em função de suas características físicas e de classe social. Com isso, raça passa a ser compreendida como “um elemento essencialmente político” (ALMEIDA, 2019, p. 20), sendo também uma construção social e cultural marcada pelas relações de poder, onde as diferenças são percebidas, hierarquizadas e tornam-se fatores responsáveis para que a discriminação aconteça.

Destarte, entendemos raça enquanto um conceito relacional, histórico e político, que serve de base para a discriminação social que se manifesta por meio de práticas que culminam em vantagens ou desvantagens a depender do grupo racial ao qual pertence, denominado racismo (ALMEIDA, 2019).

Sentir-se integrante de um determinado grupo com características fenotípicas e culturais implica vivenciar um processo de interação que ressalte nossa cultura materna e valorize estas características; ações que nem sempre são estabelecidas com bebês e crianças bem pequenas nas creches, visto que, ainda, centralizam-se em uma perspectiva cultural eurocêntrica, em que se busca a formação de um único modelo de ser e existir.

Nilma Lino Gomes (2002), atenta à formação da identidade negra, destaca que a construção desta, enquanto realidade, está atrelada às interações sociais. A autora assevera que:

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

Portanto, as crianças, desde bem pequenas, aprendem a diferenciar-se do(a) outro(a), bem como apreendem o significado de serem meninos e meninas, negros(as) e brancos(as) nas relações que estabelecem.

Em consonância, Hédio Silva Jr., Maria Aparecida Silva Bento e Silvia Pereira de Carvalho (2012, p. 29) asseguram que "a formação do pensamento racial começa muito cedo, ao contrário do que pensa o senso comum, as crianças percebem as diferenças existentes, principalmente quando relacionadas a cor da pele ou ao tipo de cabelo", o que nos leva a refletir sobre as ações desenvolvidas no interior da creche, que estão atreladas aos princípios de acolhimento ou exclusão de seus indivíduos, possibilitando a aproximação ou o distanciamento de suas origens.

A pesquisa de Cavalleiro (2003) denuncia o silêncio presente sobre o tema das relações raciais na formação das crianças e o caráter multiétnico, tanto no campo familiar quanto no campo educacional. Ressaltam, ainda, que a desigualdade presente dentro das escolas resulta em uma formação negativa e de baixa autoestima nas crianças negras, fazendo-se necessárias práticas educacionais que proporcionem a estas crianças se reconhecerem como indivíduos potentes.

Bento (2012), em concordância, assevera que a formação da identidade é uma construção contínua sobre si e sobre o(a) outro(a), sendo necessário propiciar contextos para que este processo aconteça de forma positiva, permitindo a convivência com a diferença e o compartilhamento pelos pequenos e pequenas dos diferentes patrimônios culturais, compreendidos como um "lugar de herança" que se diferencia para cada sujeito e o faz sentir-se pertencente a um determinado grupo. Portanto, conhecer a história da população negra, suas lutas, reconhecendo sua herança, juntamente com o estudo de documentos orientadores e de experiências que tratem da igualdade racial são primordiais para o planejamento de contextos que reconheçam o "pertencimento racial como questão importante para a construção da identidade" (SILVA Jr.; BENTO; CARVALHO, 2012, p. 13).

Esse modo de conceber a formação identitária da criança e, sobretudo, da criança negra, demanda um olhar crítico aos processos educativos que são construídos nas diferentes etapas e modalidades educacionais.

A creche, enquanto instituição educativa, deve acolher esses meninos e meninas que adentram nesse espaço, suas diferenças e heranças culturais, destacando-se dessa forma a emergência de se educar nas e para as relações raciais (SOUZA, 2012). Nesse sentido, temos como alicerce diferentes documentos educacionais que orientam e normatizam as ações realizadas em creche, dentre eles as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010), que reconhecem os direitos da criança pequena ao acesso e permanência nas creches e pré-escolas e destacam a valorização das diferentes culturas, principalmente a afro-brasileira e indígena, apresentadas como propostas que devem ser asseguradas no planejamento das creches.

Essa valorização das diferenças étnicas e culturais não encontra força na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), que tem por objetivo definir uma diretriz mínima para a educação em todo território nacional. Homologada em 2017, esse documento define a organização curricular da educação infantil em campos de experiência e estabelece os direitos de aprendizagem enquanto pilares da ação educativa, sendo eles: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar, Conhecer-se (BRASIL, 2017).

Autoras(es) como Ivone Garcia Barbosa, Telma Ap. Teles Silveira e Marcos Antônio Soares (2019), Roselane Campos e Zenilde Durli (2020), Ellen de Lima Souza e Alexandre Filordi Carvalho (2022) chamam a atenção para as mudanças que foram realizadas nesse documento desde a sua primeira versão até à versão final, ao todo quatro versões. De acordo com Campos e Durli (2020, p. 257):

Ao analisarmos as quatro versões da BNCC Educação Infantil, podemos constatar um recrudescimento nas concepções e orientadoras derivadas de uma abordagem tecnicista de currículo e de educação. Destacamos em primeiro lugar, sua subordinação a noção de competências, pois embora não oriente de forma direta esta etapa, tal como se constata com relação ao ensino fundamental, de fato, sua lógica encontra-se imiscuída nos objetivos de aprendizagem definidos para cada campo de experiência e faixas etárias e nas páginas introdutórias, em que as concepções orientadoras da BNCC, no seu conjunto, são apresentadas.

Podemos então constatar que a educação da criança pequena é um campo de disputas de poder, em uma sociedade que ainda concebe a criança como um “vir a ser”, tendo a escolarização como prerrogativa de efetivação de um projeto social que intenta um distanciamento da criança enquanto agente social e, quando somado ao marcador

racial, a ausência de temas voltados para a educação nas e para as relações étnico-raciais na primeira infância:

A educação da primeira infância na BNCC em momento algum considera as especificidades das crianças negras, indígenas nem se diga. [...] Por isso mesmo, as crianças negras são absorvidas pela abstração de “campos de experiências” no sentido de que elas precisam se adequar à ordenação de normalidades. Educar as crianças negras é introduzi-las ao desnível perpétuo da guetização subjetiva, cujo primeiro papel é o de ressaltar a potência que o racismo exerce como espoliação racial pedagógica. (SOUZA; CARVALHO, 2022, p. 16-17).

Assim sendo, é preciso quebrar paradigmas, romper estereótipos e construir outros olhares para os espaços educacionais e suas estruturas que objetivem uma relação entre crianças e adultos(as) mais respeitosa para que, de fato, possamos consolidar o que apontam as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (BRASIL, 2010) acerca dos direitos das crianças.

Intentar por uma educação da criança pequena é questionar constantemente as práticas desenvolvidas e traçar caminhos que possibilitem mudanças, é urgente que esta prática pedagógica se alicerce em processos que respeitem as múltiplas infâncias, escutando e procurando compreender e considerar as vozes das diferentes crianças presentes nas instituições educacionais, sobretudo das bem pequenas.

CRECHE E CULTURAS: UM ENCONTRO ENTRE AS DIFERENÇAS

Silva Junior (2012) ressalta que a diversidade que caracteriza nossa sociedade leva para a creche diferentes modelos estético-corpóreos e culturais que constituem a identidade de bebês e crianças bem pequenas que não podem ser ignorados. Para esse autor, a creche tem como princípio o acolhimento da criança pequena, o que significa respeitar e valorizar a sua cultura e presença no mundo. Desse modo, deve ser entendida como “instituição qualificada de natureza educativa, bem como um ambiente de aprendizagem da diversidade étnico-racial como pré-requisito para a construção de uma educação e uma sociedade igualitárias” (SILVA JUNIOR, 2012, p. 71). Isso implica em conhecer as diferenças culturais e promover a reflexão sobre as concepções de criança e infância, apoiando assim a prática das(es) educadoras(es), compreendendo as singularidades e potencialidades de cada menina e menino e contribuindo para sua formação.

Entendemos a cultura como expressa Alfredo Veiga-Neto (2003), enquanto elemento que perpassa tudo o que acontece em nossas vidas e todas as representações que fazemos desses acontecimentos. Um processo dinâmico, que sofre influências e

transformações históricas, como parte de uma memória coletiva da sociedade impossível de se desenvolver individualmente.

Coadunar cultura e educação é compreender que “não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, do momento histórico em que se situa” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 159-160), não podendo, portanto, ser desvinculada a experiência educativa da experiência cultural, ou seja “a escola é, sem dúvida, uma instituição cultural”

De acordo com Jean Claude Forquin (1993, p. 10):

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

Portanto, cultura e educação estão interligadas, sendo instâncias fundamentais para a socialização capazes de direcionar o modo de pensar dos diferentes sujeitos. Observa-se que a “transmissão da cultura” nas instituições escolares é realizada por meio de crenças, hábitos e valores que são repassados às crianças nas práticas cotidianas (FORQUIN, 1993).

Neste contexto, Veiga-Neto (2003) alerta para uma cultura que tem como referência o conjunto de tudo o que foi produzido de “melhor” pela humanidade, e sendo concebida como universal, dando margem para a diferenciação e classificação entre alta e baixa cultura, ou superior e inferior de acordo com o grupo ao qual se refere, o que evidencia o caráter de diferenciação e de justificação para a dominação e a exploração das diferenças culturais, em uma ideologia monocultural.

Nesse sentido, a instituição escolar é responsável por disseminar a cultura tida como dominante e as ideias etnocêntricas, resultando em um processo homogeneizador, com concepção de ideal, permeado por estereótipos. Assim, devemos questionar este conceito de cultura ao constatarmos que nos diversos ambientes escolares não há experiências monoculturais, mas o encontro das diferenças e, portanto, a necessidade de falarmos de culturas na educação, no plural, ao invés de cultura.

Pensar culturas e diferenças nos remete à “interculturalidade”, que como assevera Vera Maria Candau (2013, p. 22) promove a inter-relação entre diferentes grupos e “concebe as culturas em um contínuo processo de elaboração de construção e reconstrução [...] Não fixando as pessoas em determinado padrão cultural engessado”, o que implica em ter clareza dos mecanismos de poder que permeiam as relações sociais e que são atravessadas e marcadas pelo preconceito e a discriminação de diferentes grupos. Dessa forma:

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do *outro*, para o diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para negociação cultural que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas. (CANDAU, 2013, p. 23).

Conseqüentemente, uma educação intercultural apresenta em seu cotidiano práticas que respeitam o todo e cada um(a), promovendo diferentes percursos que afetam os contextos atuais, sendo este o desafio que se coloca necessário às instituições educacionais.

Partindo da compreensão das relações étnico-raciais, as instituições educacionais devem reconhecer as diferenças e valorizar a cultura, corpo e modos de vida de cada criança, “reconhecendo o seu papel e função social” (BRASIL, 2006, p. 35), ou, ao contrário, quando se calam diante da diferença tendem a discriminar.

A creche, contribuindo para a formação da identidade, é um dos espaços responsáveis pelas primeiras socializações fora do ambiente familiar, fazendo parte da etapa da educação infantil e considerada primordial para o desenvolvimento e aprendizagem da criança:

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

Abramowicz e Oliveira (2012) assentam que diferentes pesquisas mostram a criança negra como aquela com dificuldades no ambiente escolar, resultado das rejeições vivenciadas a partir de seus atributos físicos e/ou culturais. Pontuam que a formação da subjetividade destas crianças é estabelecida em relações que têm como base a submissão e conformidade, em que as crianças negras se veem como ruins e feias, atributos estes designados aos(às) diferentes.

Neste âmbito, o cotidiano da criança negra na creche é pautado em situações de discriminação, comprometendo seu desenvolvimento e a construção de sua identidade, reforçando a “desigualdade para as crianças negras à medida que interfere nos seus processos de constituição de identidade, de socialização e de aprendizagem” (BRASIL, 2006, p. 36).

Cristina Teodoro Trinidad (2012) ressalta que a educação infantil é um espaço propício à aprendizagem e à apreensão das regras para uma convivência pautada no respeito por si e pelo(a) outro(a), pois quando a criança adentra esse espaço educativo passa a conviver com outras crianças e adultos(as), até então desconhecidos(as), que levam consigo diferentes experiências. Interagem e vivenciam novas situações. É preciso que esse aprendizado ocorra por via de uma educação de qualidade contemplando diferentes dimensões: a educativa, a social e a cultural. A autora afirma, ainda, a importância do espaço da educação relacionado ao cuidar e ao bem-estar da criança, desde sua higiene até seu emocional, pois cuidar e educar são dimensões inseparáveis e fundamentais para o pleno desenvolvimento do ser humano.

Nesse contexto, Souza (2016) destaca a importância do acolhimento nas instituições de educação, elucidando que ao fazê-lo é preciso ter consciência de que a criança pertence a todos(as) os(as) adultos(as) e todos(as) os(as) adultos(as) pertencem a esta criança, resultando em um corpo disposto a acolher outro corpo e assim sair de sua zona de conforto para compreender as crianças. Consonante, Santiago (2020) assevera a necessidade de pensarmos as crianças como agentes de transformação social, pois estão inseridas diretamente nestes contextos em que vivenciam, assimilam e até mesmo resistem a estes processos.

Nesta perspectiva, é urgente que as creches reconheçam, valorizem e celebrem as diferenças e os modos de vida de cada criança, considerando o diálogo entre as culturas um fator essencial para a construção de uma sociedade justa, uma vez que a heterogeneidade se faz presente em nossas origens.

O RESPEITO, A VALORIZAÇÃO E A CELEBRAÇÃO DAS DIFERENÇAS NA CRECHE: PRÁTICAS DESCOLONIZADORAS

A creche pode ser entendida como o acesso inicial ao sistema de ensino. Por meio da Constituição Federal de 1988, denominada “Constituição Cidadã” por conferir direitos a diferentes segmentos sociais até então excluídos como os(as) negros(as), os(as)

indígenas e as mulheres, a educação infantil, e nela a creche, passa a ser reconhecida como instituição pública, no âmbito educacional (BENTO, 2012).

Assim sendo, a prática pedagógica deve favorecer o desenvolvimento integral de todas as crianças que frequentam creches e pré-escolas, pois, como definem as DCNEI (BRASIL, 2010), são espaços destinados à educação de bebês e crianças pequenas na qualidade de instituição de formação cultural¹, ou seja, de instituição de formação que valorize as potencialidades individuais da criança e de seu grupo étnico de pertencimento, que celebre o encontro com as diferentes culturas, e, sobretudo, que se constitua em lugar de bem-estar para a formação integral e crescimento dos sujeitos em todos os aspectos.

No entanto, a despeito da legislação, observa-se que, quase sempre, tais instituições normalizam as situações de discriminação que se manifestam ao perpetuarem um pensamento que enaltece os(as) brancos(as) e marginaliza os(as) negros(as).

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

É preciso, neste sentido, lembrarmos que a sociedade brasileira propala a democracia racial enquanto característica, considerando que há um convívio harmonioso e igualdade de oportunidades, negando, desta forma, a discriminação e o preconceito existentes, naturalizando o racismo e encobrendo as desigualdades. Portanto, para a efetivação de uma prática educacional que tenha como premissa as relações étnico-raciais, não basta apenas focar nas crianças negras, é preciso evidenciar as relações estabelecidas entre brancos(as) e negros(as), discutir e questionar entre os(as) educadores(as) o conceito de branquitude (BENTO, 2002), problematizando a hierarquização existente entre brancos(as) e negros(as) e a constituição de uma imagem em que o branco é visto como superior.

¹ Entendemos a formação cultural enquanto processo de desenvolvimento da subjetividade humana, reconhecendo a relação entre a singularidade e a totalidade, por meio da prática educativa, pautada em uma reflexão crítica sobre as relações e ações que são construídas nos diferentes espaços educacionais (ADORNO, 2010).

Logo, reconhecer as diferenças e propor ações que incidam contra qualquer forma de discriminação, gerando ações que permitam que uma criança negra possa se sentir bem com suas características e a cultura de seu grupo de pertença, juntamente com uma criança branca que também se sinta bem, é construir respeito e aceitação entre ambas.

Sendo assim, é papel da creche possibilitar que crianças possam vivenciar um ambiente igualitário concreto, onde se respeite, valorize e se discuta a diferença, em que sejam possíveis experiências plurais. Possibilitar esses espaços nos faz crer que as crianças que a ele tiverem acesso crescerão respeitadas e aprendendo a respeitar as diferenças entre as pessoas.

Em consideração a tais práticas, Cavalleiro (2003), Dias (2011, 2012), Silva (2002), Oliveira (2004) e Silva e Santos (2020) apontam a importância de construirmos práticas pedagógicas que tenham as relações raciais como princípio para as ações cotidianas na educação, na formação da identidade e do pertencimento racial das crianças desde a mais tenra idade. Destaca-se, conseqüentemente, a importância da ressignificação destas práticas desde a creche, junto aos bebês e às crianças bem pequenas, como afirmam as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2006), que têm por objetivo uma política educacional que reconheça as diferenças.

Para Souza (2012) e Souza, Dias e Santiago (2017), a expressão “educação para e nas relações étnico-raciais” está relacionada a educar para um determinado fim, sendo este a reorganização das relações vivenciadas nos espaços educacionais, o que implica reconhecer os reflexos da colonização europeia em concepções que ainda permeiam as práticas educativas e entender que a educação para e nas relações étnico-raciais infere aprendizagens entre brancos(as) e negros(as) com o compartilhamento de conhecimentos e quebra de desconfianças, se almejamos construir uma sociedade justa, igual e equânime.

Assim sendo, o(a) professor(a) atuante na creche tem um papel central na elaboração e na proposição de contextos que articulem a relação da criança com as diferenças e na construção de práticas pedagógicas nas e para as relações étnico-raciais, o que nos remete para a prática pedagógica como ação transformadora e humanizadora (FREIRE, 2005), que deve ser exercida com rigorosidade, seriedade, amorosidade, alegria e criticidade, para que a temática das relações raciais se faça presente nas ações cotidianas.

Freire (1997) afirma este compromisso ético, e por isso mesmo político, ao pontuar que, enquanto professores e professoras participamos diretamente da formação das crianças, sendo responsáveis pelo percurso trilhado por elas, ajudando ou prejudicando-as em sua formação social. Assim, o Patrono da Educação Brasileira nos convida a um fazer pedagógico crítico, rigoroso, alegre e amoroso. Uma educação humanizadora atrelada à formação científica, tornando-se um instrumento importante para uma mudança social real:

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

Para esse autor é preciso “aprender com o diferente, a respeitar o diferente” (FREIRE, 1997, p. 59) por meio do diálogo, que deve estar presente nos contextos educacionais, contribuindo para uma formação cidadã crítica, rompendo com os processos de opressão aos quais as crianças, em especial as crianças negras, estão submersas. Uma prática decolonial, sendo esta que respeite, valorize e celebre as diferentes culturas no cotidiano escolar, para que possamos ver, escutar, reconhecer e valorizar todas as crianças que convivem nos espaços educativos, desde a creche.

Na perspectiva da construção dessa prática decolonial, a partir da compilação dos valores civilizatórios afro-brasileiros apresentados por Azoilda Loreto Trindade (2005; 2010), propomos alguns indicativos para uma prática pedagógica centrada em uma educação antirracista, em que seja possível evidenciar a riqueza da cultura africana e afro-brasileira presente em nossa sociedade, representada por descendentes de africanos e africanas trazidos(as) ou vindos(as) para o Brasil.

Estes valores civilizatórios, marcados pela memória, são princípios que corporificam aspectos e características existenciais, intelectuais, objetivas e subjetivas de um povo que, apesar do racismo e das desigualdades, “sempre afirmou a vida e, conseqüentemente, constitui o(s) modo(s) de sermos brasileiros e brasileiras (TRINDADE, 2005, p. 31). Assim, a autora nos convoca à responsabilidade social que temos na educação de todas as crianças, principalmente ao se tratar da educação das crianças negras, pois a elas foram negados os direitos básicos de sobrevivência e de valorização à vida.

Ao contextualizar os valores civilizatórios, chamamos a atenção para a urgência de referências negras para o currículo na creche. Assim, pensamos os valores civilizatórios afro-brasileiros como práticas comunitárias que constituem maneiras de

pensar valores de resistência, atravessados por uma história de privação de direitos. Estes valores, de acordo com Trindade (2005, 2010), formam um alinhavo, uma continuidade que nos remete à infância em sua potência criadora, portanto, não devem ser considerados categorias estanques ou serem vistos de forma separada, devido ao seu caráter coletivo.

Iniciemos com a “Energia Vital”, descrita por Trindade (2005) como o princípio do axé, do sagrado. A prática voltada para este princípio constrói contextos em que a criança possa se reconhecer importante, permitindo no cotidiano que crianças negras se olhem e se habituem a ser olhadas com carinho e respeito. A diferença deve ser concebida como direito à singularidade e reconhecimento do(a) outro(a). O uso de espelhos na creche, por exemplo, possibilita à criança reconhecer-se e celebrar as diferenças existentes em seu grupo. Apresentar diferentes personagens negros(as) em uma perspectiva positiva, contos e histórias que valorizam a cultura afro-brasileira e que rompam com o hábito de pensar o(a) negro(a) como sinônimo de escravizado são outras possibilidades

A “Circularidade”, tida como um elemento capaz de criar uma conexão entre as possibilidades, representada pelas rodas realizadas com as crianças, a coletividade, a comunhão, nos remete ao movimento e aos processos de renovação. Este valor nos permite pôr em prática a pedagogia dialógica proposta por Freire (2005), cujo direito de cada um(a) de dizer a sua palavra é o ponto central, reconhecendo-se professores(as) e crianças enquanto seres atuantes e de igual importância nesse processo. Sentar-se à altura das crianças, estar em círculo para que todas se vejam, dialogar escutando suas leituras de mundo em uma relação horizontal, em que não há um saber que seja melhor do que o do(a) outro(a), mas sim saberes diferentes compartilhados no coletivo, constituem-se maneiras de acolher este valor. Aqui se inserem também as cirandas, as rodas de conversa e as rodas de contação de história, que podem trazer contos orais de origem africana e afro-brasileira.

Com a “Oralidade” somos presenteadas(os) com vozes que nos levam a ler e escutar outros sentidos educativos, assim faz-se necessário elaborar momentos de escuta de nossas pequenas e pequenos, possibilitando que se tornem contadoras(es) de histórias, que possam compartilhar seus saberes, suas narrativas. A oralidade estará presente no cotidiano da creche ao propormos às crianças que compartilhem conosco a sua “palavra”, que possam contar aos seus pares e às(aos) educadoras(es) diferentes acontecimentos de sua rotina, que possam participar das decisões que dizem respeito à sua vida, expressando suas ideias, escolhas, opiniões, propondo diferentes

soluções para as problemáticas que se colocam em seu cotidiano a partir de seu ponto de vista, expressando-se e participando dos diferentes contextos (SILVA, 2021). Expressão esta que passa pelo corpo.

Ao indagarmos sobre a “Corporeidade”, Trindade (2005) nos lembra que nosso corpo é um patrimônio importante e de cultivo da vida, que nos permite encontros com outros sujeitos e a construção de saberes coletivos e compartilhados. Sendo assim, é fundamental possibilitar que os corpos das crianças se expressem, dançam, brinquem, inventem movimentos a partir de repertórios musicais variados, entre eles os afro-brasileiros. Que se movimentem explorando seus limites. Outra importante forma de trabalho com o corpo refere-se à valorização das características fenotípicas, dentre elas o respeito ao cabelo, que ainda hoje apresenta-se como um atributo de inferioridade quando crespo ou cacheado. Nesse sentido, a presença de bonecas com diferentes tonalidades de pele, de traços e tipos de cabelo; e de imagens de diferentes etnias, que apresentem o(a) negro(a) de modo positivo, faz-se necessária. A incorporação de elementos utilizados nos cuidados diários com o cabelo crespo como, por exemplo, o pente garfo e tecidos para turbantes é bem-vinda.

Simultaneamente a “Musicalidade”, potência criativa dos diferentes povos, convoca-nos a ofertar diferentes ritmos e danças que fazem parte da cultura africana e afro-brasileira, abandonando o que autora chama de sons “enlatados” e músicas estereotipadas. São bem-vindos, portanto, o afoxé, o samba, o maxixe, o baião, o maracatu, as cirandas e tantos outros ritmos e gêneros musicais de origem africana presentes na cultura de nosso país. Importante também apresentar os mais diversos instrumentos musicais, como, por exemplo, agogô, berimbau, atabaque, caxixi, ganzá, congas, dejembé, etc. As crianças poderão explorar diferentes sons, ouvi-los em momento de contação ou sonorização de brincadeiras, conhecer e pesquisar suas origens, seu uso, e confeccioná-los a partir de propostas planejadas pelo(a) professor(a).

Corporeidade e musicalidade carregam em si a dimensão da “Ludicidade”, outro valor que marca as culturas africanas e afro-brasileiras e que tem como característica base nos fortalecer, fortalecer este corpo brincante, celebrando nossas vidas. Somos seres lúdicos. Seres brincantes. As brincadeiras constituem um dos eixos do trabalho pedagógico na creche, são fundamentais, e precisam explorar toda a riqueza cultural de nosso país. Desse modo, as culturas africanas e afro-brasileiras também estarão representadas por meio dos brinquedos, das brincadeiras e jogos de origem africana que envolvem a cooperação, a música e a dança. A título de exemplo, a brincadeira

“terra-mar”, de origem moçambicana que desenvolve a agilidade e a atenção, ou a brincadeira chamada “fogo na montanha”, que incentiva a cooperação e o trabalho em equipe, sendo que ambas transmitem valores presentes na cultura afro-brasileira.

O “Comunitarismo ou Cooperativismo” nos remete ao caráter coletivo da educação, sendo este um compromisso de todos(as) para com todas as crianças, mostrando que a cultura negra é a cultura do plural, da cooperação, do compartilhar e do se preocupar com o(a) outro(a). Uma cultura que valoriza a “Memória” como fonte de saber e convite à preservação de tradições e conhecimentos que se atualizam no presente, sendo uma ponte com uma energia que nos conecta. Esse valor pode ser trabalhado na creche, por exemplo, por meio de obras literárias que narrem a história de África e da população negra, seus costumes, tradições etc., ou ao permitirmos que as famílias participem dos diferentes momentos da rotina, compartilhando com as crianças histórias e brincadeiras que fizeram parte de suas infâncias e/ou de seus/suas ancestrais, o que se conecta com o valor da ancestralidade.

“Ancestralidade” enquanto continuidade, que se faz presente nas crianças, nos(as) adultos(as) e nos(as) mais velhos(as), lembrando-nos que é preciso conhecer o passado para, no presente, podermos mudar o futuro, que aqui traduzimos na possibilidade de construir contextos que reconheçam as diferenças presentes nas creches.

Acreditamos desta forma que integrar os valores civilizatórios afro-brasileiros na educação ocidental é valorizar nossa cultura, nossa história, e permitir que as crianças, negras e brancas, relacionem-se respeitosamente, uma vez que as posições hierarquizantes da sociedade não mais estarão presentes na formação de suas identidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este ensaio objetivou uma reflexão sobre a temática das relações étnico-raciais na creche, sua contribuição para uma formação identitária positiva da criança negra e seu direito em sentir-se pertencente nos espaços educacionais, cuja prática pedagógica humanizadora, que aqui propomos, considere os valores civilizatórios afro-brasileiros apresentados por Trindade (2005).

Uma educação decolonial, ou seja, uma educação que tenha como premissa o diálogo entre as diferentes culturas e saberes, que intenta a equidade, e que, portanto, ressalta a importância de uma ação docente que compreenda como urgente a quebra

do silêncio em torno do racismo e das diferentes formas de estigmatização às quais as crianças negras estão submetidas nos ambientes educacionais, desde a creche. Para tanto, faz-se necessária uma formação profissional na qual as educadoras e educadores identifiquem as práticas racistas e seus mecanismos e possam questioná-los e revertê-los, construindo contextos plurais.

Educar nas e para as relações étnico-raciais pressupõe reestruturar o cotidiano educacional, construindo possibilidades de escuta e olhares que nos auxiliem na transformação dos contextos pedagógicos, promovendo noções positivas sobre as diferenças e valorizando as singularidades que nos constituem como indivíduos, rompendo com a perpetuação das desigualdades vividas por crianças negras, contestando práticas pedagógicas preconceituosas e estereotipadas.

Destarte, compreendemos os valores civilizatórios afro-brasileiros - a circularidade, a oralidade, a musicalidade, a ancestralidade, a corporeidade, a ludicidade, o comunitarismo ou cooperativismo e o axé (energia vital) - como traços ancestrais que nos permitem ressignificar o presente a partir do passado, auxiliando-nos a caminhar e a criar alternativas educativas e formativas que valorizem as diferenças presentes nas instituições educacionais e que contribuam na construção de uma sociedade com equidade e justiça social.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. In: BENTO, Maria Aparecida Silva. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo, Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012, p. 47-64.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e Emancipação**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. A BNCC da educação infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Revista retratos da escola**. Brasília, v. 13, n. 25, 2019, p. 77-90. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/335456292_A_BNCC_da_Educacao_Infantil Acesso em: 10 abr. 2022.

BENTO, Maria Aparecida Silva. A identidade Racial em crianças pequenas. In: BENTO, Maria Ap. S. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo, Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012, p. 98-117.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. (org.). **Psicologia social do racismo** – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRAGA, Aline de Oliveira; GONÇALVES, Maria Alice Rezende de. Práticas docentes e relações raciais em uma creche do município do Rio de Janeiro. **Cadernos do Lepaarq**, v. XVII, n. 34, p. 26-43, Jul./Dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/lepaarq/article/view/14842/12200>. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm Acesso em: 23 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 20 mar. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação das Relações Étnico-raciais e Para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC, SEB, 2004.

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

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 10.639/2003** que altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

CAMPOS, Roselane Fátima; DURLI, Zenilde. BNCC para a Educação Infantil: é ou não é currículo? **Currículo sem Fronteiras**. v. 20, n. 1, 2020, p. 251-267. Disponível em: [Currículo sem Fronteiras \(curriculosemfronteiras.org\)](http://curriculosemfronteiras.org). Acesso em: 30 mar. 2022.

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

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2003.

DIAS, Lucimar Rosa. Educação Infantil e a construção de uma educação anti-racista: desafios e proposições. **Educação Infantil e Igualdade Racial**. São Paulo, Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2011. <http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL%20E%20RELA%C3%87%C3%95ES%20RACIAIS%20-%20Maria%20Aparecida%20Bento%20e%20Lucimar%20Dias.pdf> Acesso em 02 set. 2021

DIAS, Lucimar Rosa. Formação de professores, educação Infantil e diversidade étnico-racial: Saberes e fazeres. In: BENTO, Maria Aparecida Silva. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo, Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012, p. 178-193.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Professora sim tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 8 ed. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 33 n° 119, 2012, p. 379-404. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVv/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 20 ago. 2022

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. **Aletria**. Belo Horizonte, n. 9, 2002, p. 38-47. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/17912> Acesso em: 08 abr. 2022

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação Escolar e cultura (as): Construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, 2003, p. 156-168.

OLIVEIRA, Fabiana de. **Um estudo sobre a creche**: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial. 2004. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infâncias e relações raciais. In: BENTO, Maria Ap. S. (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo, Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012, p. 11-41.

SANTIAGO, Flávio. Não é nenê, ela é preta: Educação infantil e pensamento interseccional. **EDUR** – Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 36, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/tyzm4v7TDVpDtsBcNmvhKzz/?lang=pt> Acesso em: 20 ago. 2022

SANTIAGO, Flávio. **O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado.** Hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil. 2014. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SANTIAGO, Flávio. **Eu quero ser o Sol:** (Re) Interpretações das intersecções entre as relações raciais e de gênero nas culturas infantis entre as crianças de 0–3 anos em creche. 2019. 111f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

SILVA, Marta Regina Paulo da. Criança, infância e cidadania: diálogos de inspiração em Paulo Freire. **Espaço Pedagógico**, v. 28, n. 1, Passo Fundo, 2021, p. 359-379. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/10088>. Acesso em: 24 set. 2021

SILVA, Marta Regina Paulo da; SANTOS, Cleia Souza. A literatura afro-brasileira em um Centro de Educação Infantil do município de São Paulo. **Revista Cocar** (online), v.14, p. 664-680, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3143> Acesso em: 22 de ago. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença:** A perspectiva dos estudos culturais. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 73-102.

SILVA JR, Hédio. Anotações Conceituais e jurídicas sobre educação infantil, diversidade e igualdade racial. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade:** aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo, Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012, p. 65-80

SILVA JR, Hédio; BENTO, Maria Aparecida Silva; CARVALHO, Silvia Pereira. **Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial.** São Paulo, Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

SOUZA, Ellen de Lima. **Percepções de infância de crianças negras por professoras de educação infantil.** 2012. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

SOUZA, Ellen de Lima. CARVALHO, Alexandre Filordi de. Cadê a criança negra que estava aqui? Da visibilidade seletiva ao apagamento da criança negra na BNCC. **Debates em Educação.** Maceió, v. 14, n. especial. 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12655/9647> Acesso em: 15 ago. 2022.

SOUZA, Ellen Gonzaga Lima; DIAS, Lucimar Rosa; SANTIAGO, Flávio. Educação Infantil e desigualdades raciais: Tessituras para a construção de uma educação das/nas relações étnico-raciais desde a creche. **Revista Humanidades e Inovação.** Palmas, v. 4, n. 1, 2017, p. 46-55. Disponível em:

<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/276>. Acesso em: 20 ago. 2022.

TRINDADE, Azoilda Loretto. Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil. **Valores Civilizatórios na Educação**: Salto para o Futuro. Rio de Janeiro: Tv Escola/MEC, Boletim 22, nov. 2005.

TRINDADE, Azoilda Loretto. Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros e educação Infantil: Uma contribuição Afro-Brasileira. In: BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto. **Modos de Brincar**: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. (A cor da cultura ; v.5).

TRINIDAD, Cristina Teodoro. Diversidade étnico-racial: por uma prática pedagógica na educação infantil. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo, Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012, p.119-137.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, 2003, p. 5-15. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/G9PtKyRzPcB6Fhx9jqLLvZc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2022.

NOTAS

TÍTULO DA OBRA

RELAÇÕES RACIAIS E A CRECHE: UM ENSAIO SOBRE A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA E A PRÁTICA EDUCATIVA

Race relations and the daycare center: an essay on Black identity formation and educational practice

Aline Aparecida Souza de Carvalho Veiga

Graduada em Pedagogia
Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS
São Caetano do Sul, Brasil
alinec540@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3401-9418>

Marta Regina Paulo da Silva

Doutora em Educação
Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS
São Caetano do Sul, Brasil
martarps@uol.com.br

<https://orcid.org/0000-0002-8574-760X>

ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA DO PRINCIPAL AUTOR

Rua Paulo Lacorte, 197, CEP 09182-020, Santo André, SP, Brasil.

AGRADECIMENTOS

Não se aplica.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: A. A. S. C. Veiga, M. R. P. Silva

Coleta de dados: A. A. S. C. Veiga, M. R. P. Silva

Análise de dados: A. A. S. C. Veiga, M. R. P. Silva
Discussão dos resultados: A. A. S. C. Veiga, M. R. P. Silva
Revisão e aprovação: A. A. S. C. Veiga, M. R. P. Silva

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão.

HISTÓRICO – uso exclusivo da revista

Recebido em: 01-09-22 – Aprovado em: 25-01-23