



APOIO **PORTICUS**

PRIMEIRA INFÂNCIA NO CENTRO

GARANTINDO O PLENO DESENVOLVIMENTO INFANTIL A PARTIR DO ENFRENTAMENTO AO RACISMO



REDE NACIONAL
DE RELIGIÕES
AFRO-BRASILEIRAS
E SAÚDE

Enfrentamento do Racismo na Primeira Infância

Míghian Danae Ferreira Nunes

SÃO PAULO
2022

sobre Geledés - Instituto da Mulher Negra

Geledés - Instituto da Mulher Negra foi fundado em 30 de abril de 1988. É uma organização da sociedade civil que se posiciona em defesa de mulheres e negros por entender que são segmentos sociais que padecem de desvantagens e discriminações no acesso às oportunidades sociais em função do racismo e do sexismo vigentes na sociedade brasileira. Dessa perspectiva, as áreas prioritárias da ação política e social de Geledés são a questão racial, as questões de gênero, as implicações desses temas com os direitos humanos, a educação, a saúde, a comunicação, o mercado de trabalho, a pesquisa acadêmica e as políticas públicas [<https://www.geledes.org.br/>].

sobre a autora

Míghian Danae Ferreira Nunes é graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia/UNEB, mestre pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo/FEUSP (2012) na linha de História da Educação e Historiografia e Doutora em Educação na área da Sociologia da Educação na FEUSP (2017). Foi professora de educação infantil por quinze anos na educação pública. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil, atuando principalmente nos seguintes temas: relações étnico-raciais e antirracismo, gênero, estudos sociais da infância, pesquisa com crianças. Faz parte do Grupo de Pesquisa em Educação Afrocentrada - GRUPEAFRO, da UNILAB, do Núcleo de Estudos Africanos, Afro-Brasileiros e Indígenas da UNILAB e é membro da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN). Atualmente é professora da Universidade Internacional da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira, IHLM - Campus dos Malês (UNILAB, São Francisco do Conde, BA) e coordena projeto selecionado no Edital Equidade Racial na Educação Básica - CEERT, 2020.

sobre o Relatório

Trata-se de texto elaborado para subsidiar as ações do projeto “Primeira Infância no Centro: garantindo o pleno desenvolvimento infantil a partir do enfrentamento do racismo”, que reconhece a centralidade da questão racial no debate sobre políticas para a infância. Parte da compreensão de que o racismo institucional afeta a vida dos/as bebês e das crianças negras, pois são lidas a partir da linguagem social que a raça carrega e, nesse sentido, tem sua experiência no mundo também marcada a partir do lugar que ocupam.

0

Introdução

1

Criança, Infância, Raça, Desenvolvimento, Autoestima (estima racial) e Culturas Infantis: notas de reflexão

2

Legislação, Crianças e Infâncias Negras no Brasil: aspectos históricos e agenda política

3

O que importa saber quando desejamos conhecer as Crianças Negras?

4

Recomendações Paras as Organizações do Movimento Negro Com Relação Às Crianças Negras: "EI, EU ESTOU AQUI!" não-criança

5

Considerações Finais

6

Referências

crianças

Introdução

Me dizem invisível
Mas minha cor é negra
Me dizem pequenina
Mas as formigas no quintal de vó
não acham a mesma coisa
Me chamam “venha cá, menino”
porque meu cabelo é curto
Mas eu nunca achei que só menino
pode sentir o vento bater na nuca
Me dizem ausente
Mas eu sempre respondo presente
na chamada da escola
E eu sou a primeira da turma
Me chamo, Ana, menina negra
(NUNES, 2014)

Os/as bebês e as crianças negras brasileiras estão vivas (NUNES, 2016)¹. Este texto começa com esta afirmação porque entendemos que esta certeza deve ser celebrada, haja vista que o racismo é um dos motivos pelos quais as crianças negras têm menos acesso e oportunidade de viver a experiência da infância de modo satisfatório. Segundo documento organizado pelo Núcleo Ciência pela Infância (NCPI) em 2021,

o racismo é uma das variáveis que compõem as chamadas Experiências Adversas na Infância (CDC, 2019). A experiência de ser criança negra no Brasil ocorre na adversidade do racismo brasileiro e essas crianças podem enfrentar maior exposição ao estresse tóxico por traumas e a situações de pobreza devido ao racismo” (p. 10).

¹ Ainda que reconheçamos a diferença etária existente entre bebês e crianças, optamos por, em alguns momentos deste texto, utilizar a expressão “criança negra”. Ainda assim, gostaríamos de frisar a importância, para nós, de estarmos atentas de que a construção de um mundo sem racismo deve ser pensada para, com e a partir dos/as bebês.

Neste texto, utilizamos a definição de racismo proposta por Nilma Gomes (2017), que o vê como por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira (p. 52).

Nas páginas que seguem, apresentaremos alguns conceitos e discussões que entendemos como relevantes para a compreensão da importância que há em falar sobre os/as bebês e as crianças negras em uma sociedade racista como o Brasil, último país a abolir a escravidão legalmente e que, ainda hoje, por não oferecer acesso e oportunidades iguais à população negra de participação em sociedade, acaba por comprometer a existência de crianças negras brasileiras. Este texto busca contribuir com uma maior inserção do tema das relações raciais nos estudos sobre infância pois, em sendo raça uma categoria utilizada no cotidiano de nossas relações sociais, não é possível olhar as infâncias – estas sempre plurais e em contexto – desconsiderando de que modo a raça está presente nos processos sociais de constituição das pessoas.

Este texto está dividido em quatro seções. Na primeira delas, apresentaremos alguns conceitos importantes para entendermos toda a discussão que o texto faz. Criança, infância, raça, desenvolvimento, autoestima (e estima racial) e culturas infantis são conceitos muito importantes para compreendermos como as crianças negras e suas infâncias se veem e são vistas em contextos em que o racismo está presente.

Na segunda seção, discorreremos brevemente sobre as legislações – em sua maioria, as legislações brasileiras – e como elas têm alcançado as crianças negras. Na terceira seção, apresentaremos o que pensamos ser importante saber se desejamos conhecer mais os/as bebês e crianças negras, apresentando pesquisas que levaram em consideração suas vozes e seus interesses para a produção de conhecimento. Entendemos que a presença destas, em “cor e corpo” (NUNES, 2012, p. 66), nos mostra que a nossa existência na sociedade brasileira só se fará concreta quando, de fato, incluirmos a participação e a voz das crianças nas pautas organizadas para a garantia plena de direitos da população negra.

Na quarta seção, elaboramos recomendações importantes para quem deseja incorporar o debate das infâncias negras a partir de uma perspectiva que leve em consideração os debates acumulados pelo campo das relações raciais e da educação para as relações étnico-raciais (ERER).

Esperamos que este texto possa colaborar com os debates em torno do tema da primeira infância no Brasil, das infâncias negras, da educação para as relações étnico-raciais e nos estimule a repensar práticas e teorias sobre as crianças negras brasileiras, de modo possamos nos encontrar, adultas/os e crianças negras, na caminhada de superação do racismo.

Criança, Infância, Raça, Desenvolvimento, Autoestima (estima racial) e Culturas Infantis: notas de reflexão

Para a menina

Para todas as meninas e meninos de cabelos trançados ou sem tranças

Desmancho as tranças da menina
e os meus dedos tremem medos nos
caminhos repartidos de seus cabelos.
Lavo o corpo da menina e as minhas mãos
tropeçam dores nas marcas-lembranças de
um chicote traiçoeiro.
Visto a menina
e aos meus olhos
a cor da sua veste
insiste e se confunde
com o sangue que escorre
do corpo-solo de um povo.
Sonho os dias da menina
e a sua vida surge grata
descruzando as tranças
e a veste surge farta
justa e definida e o sangue se estanca
passeando tranquilo
na veia dos novos caminhos,
esperança.

(EVARISTO, ANO, pág 36-37)

Quando você pensa em criança, qual é a imagem que vem à mente? E infância? Será que conseguimos pensar em imagens de os/as bebês e crianças negras e pensar uma infância quilombola, por exemplo? Além disso, será que já pensamos sobre as palavras criança e infância e os significados que elas carregam?

Se tomarmos as palavras a partir do significado etimológico, teremos compreensões que podem não colaborar completamente com a ideia que defendemos aqui. A palavra infância está ligada à ideia de incapacidade de falar. Poderíamos pensar o tempo da infância assim, como o momento em que a criança não teria voz; infância é, inclusive, um termo usado em alguns textos como sinônimo de pré-história, para indicar o tempo anterior à história (“infância da humanidade”, “infância da história”). Infantil e infantilizar são termos pejorativos usados por muitas/os de nós para indicar desconhecimento de algum assunto ou falta de traquejo social, por exemplo, fazendo-nos perceber que, socialmente, consideramos esse

tempo como algo inferior à vida adulta e, por conseguinte, algo inferior. A vida adulta é o centro de uma sociedade que legitima a razão como sua linguagem principal. “Idade da razão”, inclusive, é mais uma expressão que nos deixa perceber como as crianças e adultos/as se veem e são vistos entre nós.

A infância, ainda, costuma ser vista como um lugar idílico, em que idealizamos querer estar, quando as agruras da vida adulta nos assaltam. “Como eu queria ser criança e não ter contas a pagar”, “criança só brinca, não tem o que se preocupar!” são frases muito comuns; ainda que não tenhamos tido uma infância plena, reforçamos muitas vezes esse modelo de infância entre nós. Parecem-nos inofensivas estas frases e as vemos, ainda, como uma saudação às crianças e à infância. Em nosso modelo adultocêntrico de pensar as relações humanas, quando as proferimos, estamos dando valor a esta geração e demonstrando nosso apreço às crianças; mas, se refletirmos sobre elas um pouco mais, percebemos que, ao reforçar a ideia de infância como um lugar sem conflitos, ela acaba por não ser visto como um lugar que também pode produzir incoerências, preconceitos e discriminações. Desta visão nascem as ideias, inclusive, que as crianças não são racistas ou que racismo não deve ser uma preocupação na primeira infância. E ao pensar que as crianças não sofrem e não reproduzem racismo é que também pensamos que não é necessário falar sobre pertencimento étnico-racial e estratégias para eliminar o racismo nas escolas de educação infantil.

Já a palavra criança, etimologicamente, está relacionada à ideias como crescer e criatividade. Aqui, parece-nos que há mais espaço para percebê-las como pessoas dotadas de capacidade de participar do mundo que as cerca, tomando parte de decisões que as afetam. A palavra criança, em contraste com a palavra infância, nos faz perceber que talvez seja a contradição – um ser criativo de uma geração tornada sem voz – que mova as crianças na direção ao encontro com os/as adultos/as. É a partir desse movimento que podemos, talvez, realizar contatos mais horizontais entre nós, incluindo aí, as pessoas negras.

Para provocar um pouco mais esse debate, podemos pensar que as palavras criança e infância são termos vistos como universais por nós, mas que não são. Criança e infância podem existir de outros modos em comunidades indígenas ou em comunidades de terreiro de candomblé, por exemplo. Ainda podemos dizer que o que é infância para uma sociedade ocidentalizada como o Brasil pode não ser para uma sociedade que não é. Se olharmos para a Convenção dos Direitos da Criança (1990) e para o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), por exemplo, vemos que no primeiro, criança é o ser até os 18 anos; já o ECA define criança até os 12 anos e adolescente até os 18, introduzindo um termo que não consta no primeiro documento citado.

Percebe-se, ainda, que não apenas a sociedade brasileira vê as pessoas com mais de 12 anos não mais como crianças, mas também nossos documentos; sendo assim, perguntamos aqui: qual é a idade em que se deixa de ser criança? Apesar de não ser nosso principal questionamento aqui, já que estamos tratando da primeira infância – e não há dúvidas que pessoas até seis anos sejam crianças –, trazemo-lo como exemplo para demonstrar como esse é um tema em disputa dentro dos campos que tratam das crianças no Brasil e no mundo.

Fizemos esse parêntese para refletirmos porque não podemos tomar como naturais tais expressões, pois elas carregam muito da história das palavras, seus sentidos e significados pelo mundo. Quanto mais reforçamos essas ideias sem refletirmos, menos conseguimos perceber que estas expressões nos afastam da reflexão de como a infância, como qualquer tempo de nossa vida, é um lugar de disputa em que estão presentes todas as forças com as quais nos deparamos durante toda a vida. Ao percebermos isso, poderemos passar a encarar a infância como uma categoria ocidental, não universal, criada na modernidade para atender determinados modelos sociais de compreensão do mundo e que pode, em alguma medida, não contemplar todas as experiências de vida das crianças, inclusive dos/as bebês e das crianças negras.

Depois cresceram. Entraram devagar na vida pela porta dos fundos. Transformaram-se. Todo mundo podia lhes dar ordens. As mulheres brancas diziam “Façam isso”. As crianças brancas diziam “Me dá aquilo”. Os homens brancos diziam “Venha cá”. Os homens negros diziam “Deita”. As únicas pessoas de quem não precisavam receber ordens eram as crianças e as outras mulheres negras (MORRISON, 2003, p. 139).

No excerto acima, encontrado no livro “O olho mais azul”, publicado pela primeira vez em 1970, Toni Morrison está falando sobre as mulheres negras. Ao lermos, percebemos que há um lugar ocupado pelas crianças, este atravessado pela idade e pela raça. As mulheres negras não precisam receber ordens das crianças negras, pois as crianças negras, numa sociedade adultocêntrica, estão hierarquicamente abaixo delas. Uma sociedade adultocêntrica está sob a égide do adultocentrismo, que seria, para Márcia Gobbi (1997),

uma visão de mundo segundo a qual o grupo ao qual pertencemos é tomado como centro de tudo e os outros são olhados segundo nossos valores, criando-se um modelo que serve de parâmetro para qualquer comparação. Neste caso o modelo é o adulto e tudo passa a ser visto e sentido segundo a ótica do adulto, ele é o centro (p. 26).

Esta compreensão verticalizada das relações humanas nos impede de encontrar as crianças e de enxergá-las como pessoas. Se tomamos o racismo como uma lente para ler a sociedade brasileira, perceberíamos que, para os/as bebês e as crianças negras, esta situação é aumentada, já que além de não serem vistas como pessoas pelo adultocentrismo, o racismo também as desumaniza, produzindo imagens para as crianças negras que estão muito distantes do ideal de infância universal apregoadado pelas sociedades ocidentais.

Numa sociedade adultocêntrica, crescer é algo incentivado no discurso que os adultos empregam com as crianças, tornando esta ação algo almejado pelas crianças. “O que você vai ser (ou quer) ser quando crescer?” é uma frase que as crianças ouvem muitas vezes durante o tempo em que são crianças, o que as fazem entender desde muito pequenas que “ser grande” é valorizado em nossa sociedade. Mas, se pensamos nas crianças negras, que são tornadas invisíveis pelo racismo, percebemos que elas estão encerradas em possibilidades muito limitadas e limitantes de viver uma experiência de vida plena; ser criança não é ser alguém numa sociedade adultocêntrica e esse discurso, em diferentes medidas, alcança todas as crianças. A diferença que marca as crianças negras a partir da raça é que crescer, para elas, tampouco as alçaria a um lugar de reconhecimento de sua humanidade, pois as pessoas negras ainda não são vistas como pessoas.

O racismo é, assim, um elemento estrutural/estruturante das vidas em sociedade, presente nas relações sociais e que se manifesta de maneira complexa quando relacionado a aspectos intergeracionais e de gênero. Muitas pesquisas já foram realizadas com o intuito de apresentar, por exemplo, o racismo vivido por os/as bebês e crianças negras no cotidiano das escolas a partir de injúrias e xingamentos aos quais as crianças negras estão sujeitas e como, a partir desta realidade, as crianças negras acabam por não construir a auto estima necessária para reagir; além disso estas pesquisas também se ocuparam de denunciar o racismo institucional presente em instituições escolares, mesmo não assim denominando a ação das instituições (BICUDO, 1955; GINSBERG, 1955; GONÇALVES, 1985; OLIVEIRA, 1994; GODOY, 1996; CAVALLEIRO, 1998; FAZZI, 2000; OLIVEIRA, 2004; TRINIDAD, 2011; SOUZA, 2013). Entendemos ainda, ser importante definir aqui o que seria o racismo institucional porque ele também afeta a vida dos/as bebês e das crianças negras, antes mesmo de nascerem, já que a maioria delas, ao nascer de mães negras, são atendidas em redes municipais de saúde e podem dele se tornar vítimas:

O racismo institucional é o fracasso das instituições e organizações em prover um serviço profissional e adequado às pessoas em virtude de sua cor, cultura, origem racial ou étnica. Ele se manifesta em normas, práticas e comportamentos discriminatórios adotados no cotidiano do trabalho [...] Em qualquer caso, o racismo institucional sempre coloca pessoas de grupos raciais ou étnicos discriminados em situação de desvantagem no acesso a benefícios gerados pelo Estado e por demais instituições e organizações (CRI, 2006, p. 22).

Entendemos a raça como um marcador importante para olhar para as crianças brasileiras e a força da classificação social deste marcador em nossa sociedade dá-se quando percebemos que, as crianças, antes mesmo de existirem, já são marcadas pela raça. Esta marcação é, inicialmente, uma heteroclassificação, pois são as pessoas adultas quem tem alguma relação com a criança que define o pertencimento racial destas no mundo que vivem. As crianças assim, quando ainda nem mesmo utilizam a raça para definirem-se no mundo, já são lidas a partir da linguagem social que a raça carrega e, nesse sentido, tem sua experiência no mundo também marcada a partir do lugar que ocupam, já são lidas a partir da linguagem social que a raça carrega e, nesse sentido, tem sua experiência no mundo também marcada a partir do lugar que ocupam.

A percepção da raça como um marcador que atravessa as crianças e o tempo em que vivem faz-nos compreender que ele é uma importante ferramenta para produção de análises sobre as infâncias brasileiras; articulado com outros marcadores, tais como gênero, raça, classe e origem, entre outros, podemos dar a conhecer a complexa realidade nas quais as crianças negras estão imersas na sociedade brasileira.

É importante dizer ainda que apesar de, neste texto, voltarmos nosso olhar para as crianças negras e suas infâncias, entendemos que o conceito raça não é exclusivo dos estudos com crianças negras; como um marcador social da diferença (ZAMBONI, 2014), ele atravessa todas as crianças, sendo igualmente importante para entendermos os processos pelos quais crianças brancas ou indígenas constituem-se e são constituídas, por exemplo; desse modo, reiteramos, a escolha em falar de bebês e crianças negras e de sua existência não deve indicar que raça é um tema específico da população negra, mas tão somente que temos uma intenção política em tornar visível um grupo social que faz parte de nossa sociedade e muitas vezes é negligenciado ou tornado subalterno.

As crianças, ao participarem do mundo, também são afetadas por ele desde que nascem, experimentando, desde muito pequenas, efeitos que podem desorganizar sua vida social. Pensando o racismo como um destes efeitos, algumas das consequências desse efeito para o desenvolvimento das crianças podem ser: a) Rejeição da própria imagem e impacto na autoestima; b) Restrições para realizar sua capacidade intelectual; c) Construção de uma identidade racial desvalorizada; d) Problemas de socialização e inibição comportamental; e) Propensão ao desenvolvimento de doenças crônicas na vida adulta; f) Estresse tóxico; g) Ansiedade, fobia, depressão; h) Violência doméstica e i) Dificuldade de confiar em si mesmo (NCPI, 2021, p. 11).

Após esta breve introdução sobre o conceito de raça e o lugar que ele ocupa em estudos sobre e com as crianças, entendemos que é importante, neste texto, voltar os nossos olhos de modo breve para os debates produzidos pela psicologia educacional e escolar propalados em cursos de pedagogia. Isso porque a psicologia do desenvolvimento que foi apresentada nesses cursos, em certo sentido, moldou a ideia de desenvolvimento infantil que temos hoje, tem “tradicionalmente investido em um nível de análise intraindividual (predominantemente os comportamentos ou os processos cognitivos do aluno) ou, no máximo, em um nível de análise interindividual (processos de mediação na interação professor-aluno)” (CORDEIRO, 2016); além disso, “foi freqüentemente apontado que a psicologia de Piaget, que procurava estabelecer a gênese das capacidades de pensar no sujeito epistêmico, tinha lidado rápido demais com os fatores sociais e culturais do desenvolvimento” (ZITTOUN; MIRZA; PERRET-CLERMONT, 2007, p. 66).

Uma ideia reducionista sobre a aprendizagem pode nos fazer perguntar como as pessoas aprendem, buscando assim traçar um único caminho possível para esta ação, o que demonstra que talvez não estejamos fazendo a melhor pergunta para compreender os processos pelos quais a aprendizagem acontece (TUNES, TACCA, MARTÍNEZ, 2006). Por que escolhemos falar sobre isso? Ora, porque quando a ideia de que as crianças aprendem de um jeito vigora, deixamos de levar em consideração que a aprendizagem é um fenômeno diverso e, que por isso, nosso interesse deveria incidir “na direção daquilo que mostra a uniformização do fenômeno, mas sim do que permita compreender o que rege a sua diversidade” (*Idem*, 2006). A inclusão da cultura e da vida em sociedade para a aprendizagem humana colabora para a compreensão de como a raça (e gênero, origem, classe, entre outros) afeta a aprendizagem/desenvolvimento - e aqui não são mais as crianças que estão em evidência, mas todas as pessoas, em todos os momentos da vida (BRUNER, 1983; BALTES, LINDENBERGER, STAUDINGER, 2006).

“O problema do desenvolvimento torna-se, então, ligado àquele da construção da significação e do sentido: os objetos de conhecimento tomam sentidos específicos para as pessoas e os grupos, em função dos percursos e dos seus saberes, em situações específicas (ZITTOUN; MIRZA; PERRET-CLERMONT, 2007, p. 68). Ao tomarmos conhecimento desta informação, compreendemos os sentidos/significação propostos por Bruner (1983): em algumas de suas pesquisas sobre a transmissão e a aquisição da linguagem, por exemplo, Bruner evidencia “os formatos da conversação que permitem à criança se apropriar de modelos de relações e de significações” e “mostra como a criança e o adulto dão sentido às suas vivências e constroem assim uma identidade graças a competências narrativas” (*Idem*).

Todas estas afirmações convergem para a compreensão que a experiência de vida das crianças, mediada pela linguagem, não podem deixar de ser observadas a partir dos marcadores apontados, que são relacionais e comunicam sentidos/significados próprios das relações estabelecidas em sociedade. Se temos uma sociedade em que o racismo é

uma linguagem para comunicar sentidos e significações das relações humanas que temos, como não levar em consideração sua presença para a experiência de vida das crianças? Como afirmar que as crianças não podem aprender o racismo, se reconhecemos que elas fazem parte da sociedade? Não seria um tanto quanto contraditório afirmar sua presença e, ao mesmo tempo, afirmar que elas não seriam capturadas pelo racismo - crianças negras e brancas - somente porque estariam a habitar a infância, como se esse fosse um lugar separado do mundo? Será que essa visão da infância não serviria apenas para ratificar a ideia de criança como um ser incompleto, que por não apreender o mundo tal qual um/a adulto/a, tem uma visão limitada da vida em sociedade?

Precisamos refletir como a ideia de uma infância idílica e apartada do mundo social que vivemos tende a colaborar ainda mais com a não participação das crianças na sociedade em que vivemos, fazendo com que estas aprendam, desde muito pequenas, a viver de maneira limitada suas experiências; em se tratando de bebês e crianças negras, esse pensamento pode reforçar a ideia de que seriam deslocadas dentro da sociedade onde nasceram e vivem, ideia esta que pode ser reforçada também na adultez, já que nossa sociedade considera o supremacismo branco como um valor a ser replicado por todas as pessoas.

Pensar em participação infantil é considerar que as crianças são atores sociais e estão presentes nos contextos sociais em que nós, adultos/as, nos encontramos; esta ação social (BORBA, 2005; COUTINHO, 2010) não é realizada apenas de uma forma, nem pelas crianças e nem por nós. “A participação das crianças”, nesse contexto, “lida com a tensão e a ambiguidade não resolvidas nas relações entre o poder social e seu potencial emancipatório, contrapondo a imagem tradicional das crianças como dependentes, associadas à passividade, vulnerabilidade, imaturidade e falta de competência (AGOSTINHO, 2010, p. 89)”.

Se consideramos a infância como uma marca geracional e as crianças como partícipes da sociedade da qual fazemos parte, começamos a reconhecer a importância de olhar para os marcadores sociais da diferença desde sempre; este reconhecimento colabora, em parte, para não apenas a assunção da presença das crianças - todas elas - mas também para um maior cuidado e atenção para como as crianças, ao entrar em contato com os marcadores sociais da diferença, aprendem sobre o mundo e dele se apropriam. Neste contato com as diferenças que o mundo oferece, as crianças vão construindo subjetivamente sua relação consigo mesma e fortalecendo (ou não) sua autoestima. Apesar de reconhecermos que a autoestima é um tema muito mais relacionado ao campo da psicologia, não podemos desconsiderar o quanto esta discussão está presente na educação, já que a escola é um espaço de socialização para todas as crianças que nela estão.

Na introdução do livro Educação Anti-Racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03 (2005), lemos que estudos como o de Cavalleiro (1998) e alguns outros já citados aqui,

foi possível comprovar que a existência do racismo, do preconceito e da discriminação raciais na sociedade brasileira e, em especial, no cotidiano escolar acarretam aos indivíduos negros: auto rejeição, **desenvolvimento de baixa autoestima com ausência de reconhecimento de capacidade pessoal**; rejeição ao seu outro igual racialmente; timidez, pouca ou nenhuma participação em sala de aula; ausência de reconhecimento positivo de seu pertencimento racial; dificuldades no processo de aprendizagem; recusa em ir à escola e, conseqüentemente, evasão escolar. (p. 12)

O desenvolvimento de uma baixa autoestima para as crianças negras no ambiente da escola acarreta um baixo desempenho escolar (SOUZA, 2001), o que acaba por alterar a forma como as crianças negras participam da escola e como olham para as oportunidades que a escola oferece.

Segundo Francisca Souza (2015):

Para discorrermos, de modo breve, sobre autoestima, recorreremos novamente à definição do dicionário Aurélio, onde veremos que auto sintetiza a expressão “por si próprio” ou “de si mesmo”. Já estima traduz-se como o sentimento de importância, de apreço ou de valor por alguma coisa ou alguém. Estima quer dizer ainda: afeição, consideração, respeito, afeto e amizade. Assim, autoestima poderá ser traduzida como o conceito valorativo que o indivíduo faz de si mesmo ou de seu grupo em comparação com os conceitos e valores atribuídos aos outros grupos com os quais convive e atua socialmente. **Todavia, apesar de a autoestima ser um valor atribuído pelo próprio indivíduo a seu grupo ou a si mesmo, este não a constrói isoladamente, mas influenciado pelas representações sociais predominantes no seu meio.** Assim, a autoestima se constrói a partir da apreensão feita pelo indivíduo de concepções sociais predominantes sobre si e o grupo que o representa. Seria o resultado “da percepção que temos de nós mesmos, advinda da percepção que temos de como os outros nos veem (CAVALLEIRO, 1998: 24). Consolidando-se pois, como positiva ou negativa, pelo valor e importância que o sujeito atribui a si mesmo ou ao seu grupo nas suas interações sociais (grifo nosso, p. 115).

Ao concordarmos com a discussão apresentada por Souza (2015) nesta citação, compreendemos que a construção da autoestima das crianças negras, apesar de ser reconhecidamente um processo subjetivo, não é feita no vazio e sim a partir das relações sociais que elas possuem com o mundo do qual fazem parte; é por isso que não há como dissociar o fortalecimento da autoestima das crianças negras ao acesso que elas têm à referências negras positivas ao seu redor e a forma como são vistas pelas pessoas que com ela se relacionam. Reforçamos, ainda, que se defendemos numa educação de qualidade para as crianças negras, precisamos problematizar a forma como as crianças negras constroem sua autoestima, já que uma baixa autoestima vai produzir, entre outras coisas, a não participação escolar, um baixo desempenho nas atividades e, em alguma medida, uma socialização precária, o que afeta diretamente o desenvolvimento integral da criança, algo que reivindicamos aqui como fundamental para uma experiência plena de vida para as crianças negras.

Vemos que esta forma de olhar para autoestima muito se relaciona com um termo não muito conhecido no Brasil, mas utilizado por um estudioso estadunidense que nos chamou atenção, muito embora não tenhamos muitas informações sobre ele em português. O conceito é o de estima racial, cunhado por Robin Walker². Segundo o autor, estima racial, baseada no grupo racial do qual fazemos parte, é a avaliação que a pessoa faz do seu grupo, é a admiração e o respeito que uma pessoa tem por outras pessoas de sua etnia/raça. Desse modo, se os/as bebês e crianças negras aprendem desde muito pequenas/os, num país racista, a desprezar tudo que se refere à população negra, não apenas a construção da sua autoestima estará prejudicada, mas também sua estima racial. Segundo Walker (2016), ainda, o apagamento da história da população negra é um dos fatores cruciais para que a nossa estima racial não seja preservada. Pensando a partir e com os/as bebês e crianças negras, reforçamos ainda que não ter a autoestima e a estima racial positivada prejudica, inclusive, que as crianças percebam aquilo que sabem ou aprendem como relevante.

“A criança não sabe menos, sabe outras coisas” (COHN, 2005, p. 19). Ao “saber outras coisas”, todas as crianças têm o que nos dizer sobre como vivem suas vidas e como enfrentam o racismo. A autora nos diz mais:

Quando a cultura passa a ser entendida como um sistema simbólico, a idéia de que as crianças vão incorporando-a gradativamente ao aprender “coisas” pode ser revista. A questão deixa de ser apenas como e quando a cultura é transmitida em seus artefatos (sejam eles objetos, relatos ou crenças), mas **como a criança formula um sentido ao mundo que a rodeia**. Portanto, a diferença entre as crianças e os adultos **não é quantitativa, mas qualitativa** [...] Isso não quer dizer que a antropologia da criança recente se confunda com análises do desenvolvimento cognitivo; ao contrário, dialoga com elas. A questão, para a antropologia, **não é saber em que condição cognitiva a criança elabora sentidos e significados, e sim a partir de que sistema simbólico o faz** (grifos nossos, p. 20).

Numa sociedade com sistemas simbólicos em que a raça tem definido lugares e papéis sociais e a própria construção da identidade, todas as crianças são afetadas por este marcador social da diferença (ZAMBONI, 2014). Se nossa identidade é, grosso modo, uma relação entre o que construímos subjetivamente e aquilo que nos dizem que somos (MUNANGA, 1994) e ela é capturada por marcadores sociais, os sistemas simbólicos formulados pelas crianças seguramente irão informar sobre como as crianças têm lidado com a raça em suas interações sociais. Segundo Nilma Gomes (2005) “a identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais” (p. 41). Ora, se “a afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir acesso privilegiado aos bens sociais” (SILVA, 2005, p.81), podemos afirmar assim, para a promoção da identidade social dos/as bebês e crianças negras, estando diretamente relacionada ao grupo racial ao qual ela pertence, grupo este que foi/é invisibilizado social e historicamente, faz-se necessário pensar como promover um letramento racial (SKERRETT, 2001; GUINIER, 2004) que colabore na transformação do *status* que a população negra possui em nosso país, pois isso impacta diretamente a vida e a participação social das crianças negras.

Essas ideias sobre sistemas simbólicos e identidades sociais nos fazem entender o conceito de culturas infantis que, segundo Nunes (2017), “são elaboradas pelas crianças em seus grupos de pares, relacionadas aos contextos geracionais específicos. A partir de produções materiais e simbólicas e de maneira híbrida, articulando também elementos daquilo que tomamos como natureza, as culturas infantis demonstram de que maneira as crianças organizam suas experiências entre elas e com as/os adultas/os” (p. 23). Segundo Lawrence Hirschfeld (2016, p. 173-174)

grosso modo, a maior parte da antropologia tem marginalizado as crianças porque desprezou duas características em que elas são muito boas: a capacidade excepcional em adquirir a cultura dos adultos e, de forma menos evidente, o potencial de criar sua própria cultura. Embora não haja dúvidas de que as crianças adquirem os meios para participar das culturas que habitam, os processos pelos quais isso acontece tem atraído pouca atenção – provavelmente porque a maior parte dos antropólogos considera esses processos banais e pouco informativos para as principais preocupações do campo [...] Ao formar suas próprias tradições culturais, as crianças incorporam habilidades conceituais únicas que marcadamente condicionam e moldam suas próprias produções culturais, além daquelas do mundo adulto. Ao enxergar as crianças apenas como receptáculos para a cultura, a antropologia colocou a carroça na frente dos bois.

O autor advoga, então, que as crianças sejam vistas não como meros “apêndices

2 Cf. Walker (2016) no vídeo The Reason Europeans Erased Africans from History - YouTube.

funcionais da sociedade adulta e de seus objetivos” (*Ibidem*, p. 182-183), mas como habitantes das “esferas culturais dos adultos com quem partilham suas vidas” e criadoras e mantenedoras de ambientes culturais próprios. Hirschfeld (2016, p. 183) acrescenta ainda que “o ambiente cultural em que essa reprodução cultural ocorre não é necessariamente (nem principalmente), aquele relevante para os adultos”. Segundo Judith Harris (1998, p. 185), psicólogos e antropólogos “interpretaram mal o objetivo da infância. O objetivo de uma criança não é tornar-se um adulto bem-sucedido [...] O objetivo de uma criança é ser uma criança bem-sucedida”. Desse modo, a ênfase nas apropriações criativas das crianças demonstra e reforça que também elas praticam ações sociais, tais quais os sujeitos sociológicos estudados pelas sociologias. Com base em Weber (1999), entende-se a ação social como práticas significativas e de sentido para o/os agente/es que as realizam. Ao organizar suas próprias culturas infantis, as crianças desempenham, em seus cotidianos, ações sociais que traduzem os sentidos de suas experiências.

Os estudos de William Corsaro (2011) são pioneiros para tratar do conceito. Para o autor, aquilo que as crianças fazem juntas, de modo rotineiro e compartilhado, deve ser visto como parte de uma cultura específica, forjada nas interações entre elas, tornando-se objeto de estudo por importância própria (FERREIRA, 2002). As culturas infantis, longe de serem um conjunto de “costumes e tradições exóticas” (JAMES; PROUT, 1990, p. 90) produzidos pelas crianças devem ser vistas como uma “forma de ação social, um modo de ser criança entre crianças [...] com tempos e espaços particulares” (*Ibidem*). É importante dizer, ainda, que na década de 70, um dos primeiros estudos de Corsaro concentrou-se em, a partir de conceitos sociológicos, ampliar o que se sabia sobre as crianças nas brincadeiras de faz de conta que realizavam na escola. Corsaro (1979, p. 46) concordava com estudos da época que afirmavam existir nas crianças “uma consciência precoce do status e as implicações das diferenças de status para a interação social”. Não havia, contudo, nesses estudos, “descrições adequadas e a incorporação teórica dos mundos socioecológicos das crianças”.

Os estudos de Corsaro a que nos referimos aqui têm adicionado ao estudo sobre as infâncias os pontos de vista das crianças, a partir da compreensão de que estas são membros da sociedade da qual fazem parte e, como tais, atuam nos grupos em que estão presentes, devendo ser encaradas como agentes sociais. Ver as crianças como atrizes, por sua vez, reforça a existência das culturas infantis, que são os sistemas de significação e as ações sociais delas, que diferem dos/as adultos/as. Ao defender as culturas infantis existem, evidenciamos também a existência das culturas adultas, estas vistas como dominantes e de referência – muito embora afirmemos também que, entre essas culturas adultas, umas sejam mais dominantes que outras. É o que podemos dizer, por exemplo, das culturas adultas tomadas como norma numa sociedade racista, que acabam por definir muitos dos modelos que todos/as os/as adultos/as devem seguir, mesmo aqueles/as que dela não fazem parte de modo direto. É assim que a branquidade (CARDOSO, 2010) define normas para o padrão adulto que conhecemos e essas normas subjugam as pessoas negras, crianças e adultos/as.

As culturas infantis e adultas não estão isoladas nem são homogêneas, mas comunicam-se permanentemente e “são atravessadas internamente por heterogeneidades de carácter estrutural como o gênero e idades, posição social” (FERREIRA, 2002, p. 285); acrescentamos a esta citação a categoria raça. É por isso que afirmamos que “as culturas infantis não nascem no universo simbólico exclusivo da infância, este universo não é fechado – pelo contrário, é, mais do que qualquer outro, extremamente permeável – nem lhes é alheia a flexibilidade social global” (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 22).

Dois conceitos caros às teorias de Corsaro são aqui retomados para demonstrar de que modo são produzidas as culturas infantis: a cultura de pares e a (re)produção interpretativa. O termo cultura de pares infantis não deve ser encarado em uma perspectiva puramente funcionalista, que pensa na cultura como algo que orienta o comportamento humano, definindo funções para que as pessoas desempenhem dentro de seus respectivos grupos de pares para fazer com que a sociedade, vista como um sistema integrado, possa continuar a existir. As culturas de pares infantis podem ser vistas, como “[...] um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham na interação com as demais” (CORSARO, 2011, p. 127-128), produzidas por uma “coorte ou os grupos de crianças que passa seu tempo junto quase todos os dias” e são “[...] públicas, construídas coletivamente e performáticas” (*Idem*, 2003, p. 128); para além disso, cabe informar que não são estáticas e nem conhecidas *a priori*, além de poderem se tornar também um modo de produção de uma recusa ao modelo de infância vigente nas sociedades onde são produzidas.

As ações sociais que coletivamente as crianças vivenciam na escola e fora dela são importantes vitrines para exposição de suas culturas infantis, estas visíveis através das “rotinas culturais” que elas mesmas produzem e reproduzem no grupo de pares, segundo Corsaro (2005, p. 19). Dentro das culturas infantis, as rotinas culturais, ao fornecerem “às crianças e a todos os atores sociais a segurança e a compreensão de pertencerem a um grupo social” (CORSARO, 2011, p. 32) e garantirem a manutenção das culturas, bem como suas atualizações e articulações, são um suporte para a manutenção e reprodução destas culturas entre as crianças.

Um ponto importante a se ressaltar é que Corsaro (2011, p. 129) aponta que “características importantes das culturas de pares surgem e são desenvolvidas em consequências de tentativas infantis de dar sentido e, em certa medida, resistir ao mundo adulto”. A noção de resistência e de estratégia acompanha os estudos de Corsaro, já que, para ele, as culturas de pares infantis são estratégias elaboradas de modo a “escapar das regras dos adultos que elas entendiam como arbitrarias” (*Idem*, 2009b, p. 86). As culturas de pares não devem ser vistas como uma imitação direta do mundo adulto, já que as crianças ressignificam aquilo que aprendem conosco, expandindo suas culturas próprias e, em alguma medida, contribuindo para a reprodução da cultura adulta (CORSARO, 2002). Afirmar que as crianças se organizam entre pares para inventarem suas próprias culturas não significa dizer que as crianças têm “autonomia cultural” (BORBA, 2005) ou mesmo uma “relativa autonomia” (COHN, 2005; BARBOSA, 2014), pois as crianças estão sempre elaborando sentidos compartilhados com os/as adultos/as e (re)elaborando em mutualidade os processos e práticas das suas rotinas culturais, que se expressam em contexto com o ambiente e os organismos ali presentes.

Convém ressaltar aqui que, muito embora entendamos que o conceito de cultura – e também a de cultura infantil – não seja um consenso, advoga-se o reconhecimento da existência das culturas negras infantis por entender que este reconhecimento se configura também numa ação política, já que entendemos que este evento colabora para a visibilização deste grupo social; a partir desta reivindicação, relacionamos ainda a outorga do direito à participação e escuta da sociedade como desdobramento desta assunção, na certeza de que este caminho também abre um lastro para a instauração do debate das relações raciais desde a infância, o que consideramos de grande relevância para a educação das relações étnico-raciais e, por conseguinte, na colaboração da eliminação do racismo.

Amparado nas discussões propostas por Anthony Giddens em sua teoria da estruturação (1984), Corsaro propõe que vejamos as ações das crianças a partir da reprodução interpretativa. Segundo o autor (2011), o termo

sugere que crianças estão, por sua própria participação na sociedade, restritas pela estrutura social existente e pela reprodução social. Interpretativo abrange os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade [...] O termo reprodução inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança culturais (p. 31-32).

Vejo o conceito de (re)produção interpretativa – ou (re)produção, no sentido de que é sempre uma nova produção, mas vinculada a uma produção em vigor – como uma extensão das ideias de Giddens (1984) aplicadas aos estudos da infância. Segundo Giddens, as ações humanas são resultado da relação entre a estrutura à qual estamos subordinados/as e as ações dos atores sociais. Assim, a dualidade da estrutura, para Giddens, consiste na dependência mútua entre agência e estrutura e, nesse sentido, a reprodução – não é uma cópia, mas fruto das negociações impetradas pelos agentes no mundo, em contato com a(s) estrutura(s).

Nessas (re)produções, a recursividade – ou seja, a contínua recriação das práticas sociais humanas pelos atores sociais – abre espaço para a reflexividade, a intencionalidade, a consciência prática – série de conhecimentos tácitos utilizados em práticas sociais, presente no nível do subconsciente e referente a uma dada intencionalidade que não se revela, necessária nem previamente por meio de práticas discursivas – e a consciência discursiva – “conhecimento que os atores podem expressar por meio de discursos” (GIDDENS, 1984, p. 25) – nas ações sociais humanas. Reconhecer que as ações sociais das crianças nas reproduções que realizam cotidianamente são também atravessadas pelas dualidades da estrutura é reconhecer a sua presença e atribuir sentido a ela no mundo em que vivem.

O conceito de reprodução interpretativa proposto por Corsaro (2002, p. 113) busca ser uma “abordagem interpretativa da socialização na infância”, em que o autor entende esse processo como “reprodutivo e não linear”. É importante lembrar que sua crítica vai de encontro ao modelo durkheimiano de socialização, que é “vista através de um modelo vertical, em que a ação da geração mais velha sobre a geração mais nova é um traço recorrente em todas as sociedades e épocas históricas” (PIRES, 2007, p. 25).

Devemos ler estas linhas escritas para apresentar o conceito de culturas infantis e de reprodução interpretativa a partir do debate das relações raciais, para encontrar os/as bebês e crianças negras. Com relação aos interesses manifestos neste texto, importa lembrar que Corsaro (CORSARO, 2005; CORSARO & ROSIER, 1992) realizou estudos em um programa pré-escolar estadunidense (*Head Start*), onde encontrou muitas crianças afro-americanas. Muito embora não tenha sido seu interesse direto, essa realidade não deixou de ser apontada por ele em seus trabalhos, tornando-o um dos poucos sociólogos na área dos estudos da infância a ter realizado observações sobre esse grupo racial à época. Em um dos artigos em que apresenta suas pesquisas, ele informa que, depois de apenas dois meses de permanência na escola, uma das meninas negras o nomeou como branco (CORSARO, 2005, p. 456), mas, logo à entrada no espaço escolar, elas imaginaram que ele fosse pai de um dos poucos meninos latino-americanos que frequentava a escola, demonstrando como crianças em uma sociedade multirracial relacionam esses temas às informações que possuem.

Este episódio informa um pouco sobre como as crianças se apropriam da raça para manejar os sistemas simbólicos aos quais tem acesso. Vemos ainda, que entre os estudos pioneiros feitos em instituições de educação infantil que levaram em conta a discussão racial, podemos destacar a dissertação de Eliane Cavalleiro (1998) que, em alguma medida, contou com observação e escuta das crianças. No estudo de Cavalleiro ela evidencia como é possível presenciar eventos que destituem a criança negra sua humanidade desde a educação infantil. Na dissertação que deu origem ao livro intitulado *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: Racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil*, Cavalleiro (2000) discute de que modo a escola para crianças pequenas opera numa lógica de exclusão das crianças que são tidas como diferentes da norma estabelecida, esta perceptível também a partir das relações afetivas que as pessoas adultas estabelecem entre si e com as crianças. Cavalleiro aponta:

A existência de preconceito e discriminação étnicos, dentro da escola, confere à criança negra a incerteza de ser aceita por parte dos professores [...] No espaço escolar há toda uma linguagem não-verbal expressa por meio de comportamentos sociais e disposições – formas de tratamento, atitudes, gestos, tons de voz e outros –, que transmite valores marcadamente preconceituosos e discriminatórios [...] (p. 98)

Cavalleiro discorreu como as crianças negras e não-negras eram tratadas na escola e como estavam aprendendo a relacionar-se racialmente, através da reprodução de comportamentos e falas dos adultos que as cercavam. A pesquisa trouxe à baila a discussão de como o racismo é construído e transmitido em nossa sociedade, com o consentimento das instituições escolares. No estudo, há diversos relatos de crianças, registrados quando da estadia na escola de educação infantil (EMEI) escolhida (região central de São Paulo) pela pesquisadora:

No parque, aproximo-me de um grupo que brinca. De repente, inicia-se um tumulto. Shirley (negra) chega perto de Fábio (branco), o xinga de “besta” e ele revida. Letícia (branca) passa a participar da discussão, com vários xingamentos. Letícia e Catarina (negra) até então brincando juntas, principiam a se xingar também. Catarina diz à Letícia: “Fedorenta!”, e esta responde: “Fedorenta é você!”. Catarina, então, diz: “É você, tá!”. Letícia responde: “Eu não; eu sou branca, você que é preta!”. Catarina fica paralisada e não diz mais nada. Até então virada de frente para Letícia, dá-lhe as costas e começa a xingar Fábio. Catarina segundos depois desfere-lhe um golpe na cabeça. O menino chora. A professora, percebendo a confusão, se aproxima do grupo e adverte a menina Catarina, que mais uma vez ouve tudo calada. (*Idem*, p. 53)

Cavalleiro faz uma reflexão:

Silêncio, seguido de reação violenta. O que se pode ver naquele parque infantil é nada mais que uma pequena reprodução da própria história do negro em nosso país. Impotente diante da pressão racista, ele parte para a violência e, conseqüentemente, é penalizado. Isso transforma-se em estigma (*Idem*).

Recentemente, Fabiana de Oliveira (2004) escreveu uma dissertação intitulada *Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial*, onde também foram analisadas as práticas educativas de professoras e do corpo técnico de uma creche no interior do estado de São Paulo. Nele, as pesquisadoras apresentam as observações feitas numa escola de educação infantil de São Carlos/SP, e afirmam que, apesar de verem alguma positividade no fato de serem menos “paparicadas” por serem negras, visto que estão fora do aparelho de controle e da captura das professoras, não acreditam que essa seja a melhor forma de lidar com a questão do poder entre pessoas adultas e crianças (p. 220).

A partir dos estudos apresentados, creio ser possível reconhecer a importância que há nos estudos sobre grupos específicos, como bebês e crianças quilombolas, de comunidades rurais, habitantes das periferias brasileiras ou de classe média e alta, feitos por pesquisadoras/es, professoras/es e outras pessoas adultas, visto que eles poderão contribuir para a ampliação e o reconhecimento da importância dos temas para compreensão de nossa sociedade atual. Estudos como estes, que buscam visibilizar como as crianças tem (re) interpretado nossas ações e respondido às questões próprias a elas reconhecem a participação da criança em sociedade desde muito pequenas, reforçando o(s) debate(s) proposto pela sociologia da infância.

As possibilidades relacionais entre infância e raça podem ser enriquecidas se a este debate acrescentarmos a perspectiva da Sociologia da Infância (SI), que traz uma concepção de criança enquanto ator social e a infância como uma “categoria social do tipo geracional, socialmente construída” (SARMENTO, 2008, p. 7). Segundo este autor, a infância é atravessada por contradições e desigualdades, seja no plano diacrônico, seja no plano sincrônico.

No plano diacrônico, essas diferenças e contradições ocorrem a propósito das várias e sucessivas imagens sociais construídas sobre a infância e aos vários papéis sociais atribuídos. No plano sincrônico, essas [...] diferenças e contradições operam por efeito da pertença a diferentes classes sociais, ao gênero, à etnia, ao contexto social de vida (urbano ou rural), ao universo linguístico ou religioso de pertença, etc. Em suma, a condição social da infância é simultaneamente homogênea, enquanto categoria social, por relação com as outras categorias geracionais, e heterogênea, por ser cruzada pelas outras categorias sociais. A análise da homogeneidade mobiliza um olhar macro-sociológico, atento às relações estruturais que compõem o sistema social e a análise da heterogeneidade convida à investigação interpretativa das singularidades e das diferenças com que se actualizam e “estruturam” (Giddens, 1984) as formas sociais (p.8).

A sociologia da infância nos oferece, assim, uma gama de análises e reflexões sobre as crianças e infâncias ao redor do mundo e pode ser bastante útil na elaboração de análises que desejam levar em consideração aquilo que as crianças pensam, sentem e/ou expressam sobre, para e com as pessoas adultas (CORSARO, 1979, 2002, 2011; FERREIRA, 2002; SARMENTO, 2008); esta sociologia, ainda que produzida inicialmente fora dos contextos brasileiros, pode colaborar para a assunção de uma sociologia da infância brasileira, comprometida em olhar para a realidades locais a partir da produção internacional.

Apesar disso, em que pese a observação feita por Abramovicz e Oliveira (2012), que defendem não ser possível falar de uma “sociologia da infância que não leve em conta a raça” (p. 50) é importante ressaltar o debate racial não tem encontrado ainda a ressonância necessária nos estudos sociais da infância para demonstrar a presença das crianças negras, sendo importante tomar esta responsabilidade como um compromisso de movimentos sociais negros engajados junto à academia. Se fizermos uma breve pesquisa em portais de periódicos acadêmicos (CAPES, SCIELO), ainda que de modo assistemático, poderemos observar que, nos últimos dez anos, um número maior de produções acadêmicas tem levado em consideração o debate sobre a SI e as relações étnico-raciais. Este é um caminho que apontamos como necessário para manter este debate aceso e criar espaço para que as crianças negras apareçam, em “cor e corpo” (NUNES, 2012, p. 66) nos debates acadêmicos, para além das leituras feitas a partir da história (criança escravizada), da psicologia (criança-problema ou com desajuste) e da própria educação (criança com carência cultural).

Apesar de não citarmos o conceito de gênero no título dessa seção, gostaríamos de tecer algumas considerações sobre ele, pois este debate é deveras importante para esta discussão é, ainda, o debate de gênero (ou, sexo-gênero, levando em consideração que as crianças habitam muito mais o terreno da natureza-cultura do que as/os adultos/as), especificamente aqueles produzidos no interior das ciências humanas, nomeadamente pela sociologia, antropologia e a educação (ROCHA, 2015; NUNES, 2015).

Em consonância com Teresa de Lauretis (2006, p. 212), entendo sexo-gênero tanto como

uma construção sociocultural quando um aparato semiótico, um sistema de representação que atribui significado (identidade, valor, prestígio, posição de parentesco, status dentro da hierarquia social etc.) a indivíduos dentro da sociedade [...] A proposição de que a representação de gênero é a sua construção, sendo cada termo a um tempo o produto e o processo do outro, pode ser reexpressa com mais exatidão: ‘A construção do gênero é tanto o produto quanto o processo de sua representação’.

É perceptível que as crianças são vistas não apenas a partir da construção social que é feita sobre ser menino ou ser menina, mas também a partir das relações de poder e sexualidade, masculinidades/feminilidades, intersexualidade, transexualidade, heteronormatividade e performances, por exemplo (MÉLLO, 2012). Podemos dizer assim que as crianças, bem como os adultos, não *possuem* um gênero, mas o fazem. Este processo relacional não termina completamente com a adolescência ou a idade adulta; pelo contrário, continuamos fazendo-o durante toda a vida. Os papéis sexuais são “regras arbitrárias” (FERREIRA, 2002b, p. 115) que determinados grupos no poder estabelecem como norma aos membros de uma sociedade, definindo “o que é considerado (in)adequado para um homem ou mulher nessa sociedade” (ibid.).

As feminilidades e masculinidades hegemônicas produzidas no exercício do poder de determinados grupos sociais em detrimento de outros, não são, no entanto, as únicas maneiras de ser menino ou menina, uma vez que, no cotidiano com as crianças, vemos a coexistência de outros modos de exercê-las. Além disso, essas experiências de sexo-gênero não são rigidamente separadas nem constroem em oposição dominante-dominado; pelo contrário, o “posicionamento” (FERREIRA, 2002a, 2002b) de sexo-gênero é uma ideia importante para entendermos

como é que as crianças, nas suas próprias experiências, ao interpretarem o mundo em termos de um conhecimento genderizado *são capazes de se posicionar de variados modos no seio de um conjunto de discursos e práticas e aí desenvolver subjectividades, tanto em conformidade como em oposição face aos modos pelos quais os outros também as posicionam* (Ibidem, p. 116, grifos da autora).

A ideia de posicionamento de sexo-gênero, nesse sentido, *colabora* para perturbar a ideia de relação linear e única entre os gêneros, fazendo notar as intrincadas e complexas redes de poder existentes entre aquilo que é considerado uma norma de sexo-gênero e as ações sociais das crianças que, no seu exercício, em seus efeitos, resistências e estratégias, surpreendem as expectativas esperadas com relação às masculinidades e às feminilidades hegemônicas.

As crianças exteriorizam as marcas da categoria sexo-gênero por meio da linguagem (nomes, títulos, formas de tratamento e pronomes), dos artefatos materiais utilizados pelas crianças (vestimentas, cosméticos, bijuterias e acessórios), das ações, eventos e gestos (BUSS-SIMÃO, 2010). Durante o ano letivo, as construções sociais feitas em torno daquilo que

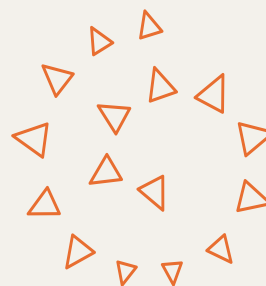
era “coisa de menina” e “coisa de menino” reproduziram expressões adultas de expectativas em relação às crianças, mesmo quando elas acabavam brincando juntas. Apesar disso, por estarem ainda aprendendo sobre o que “pode” ou “não pode” para meninas e meninos, se olharmos a partir do ponto de vista das crianças, não me parece certo dizer que na ação de brincarem juntas enxergar-se-ia algum tipo de transgressão ao gênero (FINCO, 2005). A escola, porém, vem demonstrando ser um espaço onde a inculcação de determinados estereótipos de gênero (LOURO, 1995, 1997; MORENO, 2003) acontece com muita força e, desse modo, é urgente o debate sobre como promover práticas não-sexistas na escola, valendo-se das experiências não-sexistas (FINCO, 2005) das crianças pequenas para aprender como organizar um mundo mais plural.

Os temas de gênero e raça desequilibram a noção que temos sobre infância, justamente por problematizar sua natureza. É por isso que precisamos refletir sobre a importância dos marcadores sociais da diferença para a vida das crianças – e aqui, especialmente, dos/as bebês e crianças negras – para, a partir desta reflexão, construirmos coletivamente com os movimentos sociais negros, estratégias para a superação do racismo e das demais formas de discriminação e intolerâncias correlatas que atravessa a vida das crianças.

Na próxima seção, apresentaremos algumas legislações que, no campo da educação, a partir da construção de uma agenda teórica de estudos e da luta política, tornaram o debate sobre as infâncias negras possível, colaborando assim para uma visão sobre as crianças negras a partir daquilo que elas são e não do que lhes faltam.



Legislação, Crianças e Infâncias Negras no Brasil: aspectos históricos e agenda política



Há um menino, há um moleque morando sempre no meu coração toda vez que o adulto fraqueja ele vem pra me dar a mão (Milton Nascimento e Fernando Brant, 1988)

Ao olharmos para trás, vemos que, desde 1980, temos o início da articulação de uma série de legislações voltadas para as crianças pequenas que buscaram levar em consideração o interesse superior da criança. Aqui, iremos observar de modo breve as legislações que vemos como importantes documentos orientadores da educação brasileira e que citam a temática da educação das relações étnico-raciais, escopo deste texto. São elas: a Constituição Brasileira (1988), a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, nº 8069/1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº 9696/1994), os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) e a Lei 13.257/16; para sermos ainda mais específicas, citamos ainda as alterações da LDBEN, a saber, a Lei 10.639/03 e a alteração 12.796/13. Citaremos, ainda, alguns documentos internacionais como suporte à discussão aqui apresentada.

Na Constituição Brasileira, temos a obrigatoriedade da educação infantil como direito em seu Art. 211; vemos que os/as bebês e crianças negras estão, em sua maioria, nas creches e centros de educação infantil das redes públicas do país e esta garantia por Lei permitiu que outras legislações – e também políticas públicas – fossem gestadas de modo a atender o que vinha expresso na Constituição, a saber, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/1994) e os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (1998), para citar apenas dois. Percebe-se que, a partir de 1988, com a redemocratização do país, o acesso à educação tornou-se uma agenda política para muitos dos movimentos sociais organizados no Brasil, fazendo coro às reivindicações antigas por acesso e permanência feito pelos negros e negras em movimento e o “movimento negro educador” (GOMES, 2017) desde a época da escravização.

Em 1990, muitos documentos que tratavam da pessoa criança foram promulgados ao redor do mundo. No ECA (1990), a educação surge como um direito das crianças e dos adolescentes, sendo “dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público” assegurá-la (Artº 4). Além disso, o ECA relembra em seu Art. 18 que

a criança e o adolescente têm o direito de ser educados e cuidados **sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto, pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis, pelos agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, educá-los ou protegê-los** (grifos nossos).

A Lei informa ainda, no mesmo artigo, o que entende por “tratamento cruel ou degradante: conduta ou forma cruel de tratamento em relação à criança ou ao adolescente que: a) humilhe; ou b) ameace gravemente; ou c) ridicularize”. Este é o respaldo legal que temos para denunciar as situações de racismo que as crianças sofrem e que devem ser evitadas não apenas pela família, mas também pela comunidade, sociedade civil e o Poder Público, arrolados como responsáveis pelo cuidado com as crianças no Art.º 4.

No capítulo específico sobre educação, cultura, esporte e lazer, o ECA (1990) reafirma que o direito à educação lhes assegurando, ainda:

- I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II. direito de ser respeitado por seus educadores; Lei n 35 o 8.069/1990
- III. direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV. direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V. acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Embora não pareça explícito ao ler o inciso I do artigo citado, entendemos que, ao definir como direito da criança e do adolescente a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, podemos encontrar aí uma importante ferramenta para exigir que os/as bebês e crianças negras tenham o direito de desfrutar das oportunidades oferecidas pela escola, a partir da possibilidade de um acesso e permanência em igual condição com os demais grupos raciais brasileiros.

Por fim, o ECA (1990), em seu Art. 70-A, reforça que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem ter como principais ações:

- VI. a promoção de espaços intersetoriais locais para a articulação de ações e a elaboração de planos de atuação conjunta focados nas famílias em situação de violência, com participação de profissionais de saúde, de assistência social e de educação e de órgãos de promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente.

Esta garantia é bastante providencial para atender as crianças vítimas de violências sistemáticas das mais diversas esferas do Poder Público, da comunidade e sociedade civil, bem como das famílias. Sabemos que grande parte das crianças negras são empobrecidas (IPEA; 2002; UNICEF, 2010), por conta de um modelo de sociedade que guarda resquícios da colonização/escravização; sendo assim, o desafio que se mostra é como promover a participação social de crianças negras que estão em camadas sociais em que nem mesmo os/as adultos/as que delas cuidam ainda não tem acesso pleno a direitos básicos como educação e saúde. Cabe aos movimentos negros e os demais movimentos sociais uma articulação conjunta de modo a garantir o cumprimento das Leis que já existem e amparam os/as bebês e crianças negras para a promoção de uma vida plena e sem racismo.

A Convenção dos Direitos da Criança (1990) e a Carta Africana dos direitos e bem-estar da criança africana (1990) demonstram como esta década trouxe este debate para a arena pública e política. Assim como o ECA, a Carta Africana dos direitos e bem-estar da criança africana (1990), ratificada por todos os países da Assembleia dos Chefes de Estado e Governo da Organização da Unidade Africana, contém um capítulo que se ocupa a falar sobre educação. Gostaríamos, no entanto, de destacar um artigo que descreve as responsabilidades da criança africana.

Art. 31. Responsabilidade da criança

Toda a criança devem ter responsabilidade em relação à família e à sociedade, em relação ao Estado e a outras comunidades legalmente reconhecidas e em relação a comunidade internacional. A criança de acordo com a sua idade e habilidade, e tendo em conta tais limitações contidas na presente Carta, devem ter a tarefa de:

- a. trabalhar para a coesão da família, respeitar sempre aos seus pais, aos seus superiores, e aos seus anciãos e dar assistência a estes em caso de necessidade;
- b. servir a sua comunidade nacional, colocando as suas habilidades físicas e intelectuais ao serviço da nação;
- c. preservar e fortalecer a solidariedade social e nacional;
- d. preservar e fortalecer os valores culturais Africanos no seu relacionamento com outros membros da sociedade no espírito de tolerância, diálogo e consulta bem como contribuir para o Bem-Estar moral da sociedade;
- e. preservar e fortalecer a independência e a integridade do seu país;
- f. contribuir sempre e a todos os níveis, com o melhor das suas habilidades, para a promoção e o alcance da Unidade Africana.

Ao apresentar este excerto, nossa intenção não seria concordar com o conteúdo da carta ou não, mas tão somente nos fazer pensar em que medida podemos tornar as crianças, seres tutelados por pessoas adultas, responsáveis por algo. Ao mesmo tempo, participação implica em fazer parte e tomar parte, o que denota certa responsabilidade. Tornar as crianças responsáveis não seria, assim, um caminho para o reconhecimento de sua existência legal? Vemos que, no ECA, a ideia de responsabilidade do adolescente é requerida quando se fala em cometimento de infrações, mas, se pensamos em responsabilidade das crianças apenas quando estas agem em desacordo com a Lei, qual a noção de criança e infância que estamos defendendo? Entendemos que participação – e responsabilidade – devem fazer parte das interações sociais que a criança tem ao longo da vida enquanto são crianças – ou adolescentes, para usar o termo do ECA – e não apenas para evocar a punição organizada pela legislação para com elas.

Há ainda, um fator racial que deve ser levado em consideração nestas situações, já que se sabe que a maioria daqueles chamados de menor infrator/a são negros/as – 60% (CASTRO, MARIZ, 2015); sendo assim, meninos negros (95% são do sexo masculino) se tornam responsáveis quando cometem crimes, mas, antes disso, em que momento da sua existência enquanto crianças e/ou adolescentes eles se perceberam como responsáveis e partícipes da vida em sociedade?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/1996), muito embora tenha normatizado o que continha na Constituição Brasileira com relação à educação, não incluiu de modo mais expressivo a educação das relações étnico-raciais. Temos na LDBEN (1996) Art. 26: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes

culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia”, em consonância com a Constituição, que no primeiro inciso do Artº 242 diz: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”.

Esperava-se que a LDBEN aprofundasse um pouco mais o debate para a formulação da EREB no Brasil (RODRIGUES, 2005). Desse modo, percebe-se que essa Lei reafirma o compromisso do estado com a educação das crianças pequenas em seus capítulos sobre educação infantil, o que em muito colabora com a participação social dos bebês e das crianças negras, mas não apresenta maiores subsídios para a construção de um currículo que levem em conta a contribuição das culturas africanas e afro-brasileiras e a história da África.

Do mesmo modo, os Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil (RCNEI, 1998) pouco citam – ou não citam, para sermos mais precisas – o debate sobre a EREB em seu vasto conteúdo. No volume 1, há uma referência tímida na página que elenca as características do Referencial: uma delas informa que “a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, *sem discriminação de espécie alguma*” (grifo nosso, p. 13) é um de seus princípios. Percebemos, ainda, que há uma razoável preocupação em não indicar que as professoras não reproduzam preconceitos de classe, denotando qual a orientação mais importante para o RCNEI (1998) à época.

O volume 2 do RCNEI (1998) faz uma rápida referência sobre diversidade que, ainda tímida, toca em pontos que podemos relacionar à EREB tal como conhecemos hoje:

Uma das particularidades da sociedade brasileira é a diversidade étnica e cultural. Essa diversidade apresenta-se com características próprias segundo a região e a localidade; faz-se presente nas crianças que freqüentam as instituições de educação infantil, e também em seus professores. O ingresso na instituição de educação infantil pode alargar o universo inicial das crianças, em vista da possibilidade de conviverem com outras crianças e com adultos de origens e hábitos culturais diversos, de aprender novas brincadeiras, de adquirir conhecimentos sobre realidades distantes. Dependendo da maneira como é tratada a questão da diversidade, a instituição pode auxiliar as crianças a valorizarem suas características étnicas e culturais, ou pelo contrário, favorecer a discriminação quando é conivente com preconceitos (p. 13).

Inferimos ainda que o termo etnia é usado para indicar a importância do respeito à diversidade racial (*Idem*, p. 41): “Começando pelas diferenças de temperamento, de habilidades e de conhecimentos, **até as** diferenças de gênero, de etnia e de credo religioso, o respeito a essa diversidade deve permear as relações cotidianas (grifo nosso). A palavra “até” demonstra pouca reflexão sobre a temática, o que nos faz concluir que este é um debate que não é central neste documento – como podemos ver ao estudar o documento, o tema da diversidade está mais ligado ao tema da educação especial.

No volume 3, esta discussão é resumida a uma orientação para as professoras de educação infantil: “É preciso, também, que os professores reflitam e discutam sobre seus preconceitos, evitando transmiti-los nas relações com as crianças (*Idem*, p. 195). Uma rápida menção às etnias indígenas é feita na página 165, que diz:

Em relação aos índios brasileiros, por exemplo, as crianças, em geral, acabam desenvolvendo uma noção equivocada de que todos possuem os mesmos hábitos e costumes: vestem-se com tangas e penas de aves, pintam o rosto, moram em ocas, alimentam-se de mandioca etc. As crianças ficam sem ter a oportunidade de saber que há muitas etnias indígenas no Brasil e que há grandes diferenças entre elas.

Apesar desta menção e da indicação que é possível dar a conhecer alguma cultura indígena às crianças de educação infantil através da elaboração de projetos (p. 201), não percebemos que o documento se ocupa de realizar um debate mais profundo sobre nenhum dos temas, que foram muito mais incorporados a partir da alteração da Lei 10.639/03 e da Lei 11.845/08³

A promulgação da Lei 10639/03 e as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais publicado um ano depois trouxeram novos contornos à educação brasileira, alcançando os/as bebês e as crianças negras. Ao tornar a história da África e a cultura africana e afro-brasileira obrigatória nas escolas desde a educação básica, estas legislações reforçaram a necessidade de revisitarmos a história do Brasil a partir de pressupostos não eurocêntricos, tornando visível a contribuição de africanos e africanas que vivem no Brasil desde à época da escravização e defendendo uma educação de qualidade sem racismo, com a inclusão de todos os grupos raciais presentes na escola no currículo; assim, vemos que

a demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da Lei 10.639/2003, que alterou a Lei 9.394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas (BRASIL, 2004, p. 11).

Apesar de não se ocupar especificamente de uma seção para tratar da primeira infância, as Diretrizes demonstram um compromisso com as pessoas negras desde a mais tenra idade, já que afirmam que sua elaboração se dá a partir da percepção de que há uma “necessidade de crianças, jovens e adultos estudantes sentirem-se contemplados e respeitados, em suas peculiaridades, inclusive as étnico-raciais, nos programas e projetos educacionais” (p. 27). A Lei e as Diretrizes inserem-se num conjunto mais amplo de políticas de ações afirmativas que foram necessárias para equalizar o acesso e a permanência dos grupos raciais não brancos à educação brasileira, para

ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações (*Ibidem*).

As Diretrizes definem ainda que “para conduzir suas ações, os sistemas de ensino, os estabelecimentos e os professores terão como referência, entre outros pertinentes às bases filosóficas e pedagógicas que assumem, os princípios a seguir explicitados” (*Idem*, p. 18): a) Consciência política e histórica da diversidade; b) Fortalecimento de identidades e direitos; c) Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações. Cada um desses princípios, quando colocados em práticas nas escolas, favorecem às crianças na construção da sua autoestima, atuando diretamente na promoção de seu desenvolvimento integral.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) foram elaboradas em um momento político do país em que o tema da educação para as relações étnico-raciais estavam presente nos debates educacionais, diferente daquele em que foi produzido o RCNEI (1998); vemos assim, em muitos dos seus artigos, a preocupação em fortalecer a EREER, o que por conseguinte, oferece possibilidades de transformação do ambiente da escola num espaço mais acolhedor para as crianças negras.

Nos excertos abaixo, reproduzimos trechos das DCNEI (2010) que apontam caminhos na direção de uma educação em consonância com as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais:

Art. 6º. As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios: I - Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às **diferentes culturas, identidades e singularidades**.

Art. 7º. Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua **função sociopolítica e pedagógica** [...]

V - construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta com o **rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa**.

Art. 8º. § 1º [...] 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:

[...] VIII - a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América;

[...] IX - 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 (grifos nossos)

Ao lermos estas orientações normativas, percebemos que há uma intenção explícita em incluir desde a educação infantil temas caros para à EREER, tais como o respeito à diversidade a inclusão de grupos raciais não brancos no currículo escolar; para além disso, chamamos a atenção para o inciso V do Art. 7, que afirma que a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil devem se ocupar de construir novas formas de sociabilidade e para isso devem romper com “relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa” (*Idem*). Podemos afirmar que romper com as dominações etária e étnico-racial, para falar de duas delas, irão alcançar diretamente as crianças negras, visto que elas são crianças e negras. Romper com estas dominações podem criar espaços de maior contato entre adultos/as e crianças nas escolas, contatos esses que, ao se tornarem mais horizontais, darão às crianças negras a possibilidade de viver plenamente a experiência de ser os/as bebês e as crianças negras na escola. O texto das Diretrizes também convoca as escolas e toda a comunidade escolar a repensar quais propostas/práticas pedagógicas devem fazer parte do currículo da escola, já que elas devem se basear em princípios de respeito à diversidade e na inclusão dos grupos raciais presentes na escola. Assim, não basta apenas realizar uma atividade ou outra que fale sobre a história da população negra; o que se deseja é uma mudança mais profunda no que diz respeito à participação social das pessoas negras na sociedade e isso deve estar espelhado desde à forma como eu me dirijo aos/as bebês e crianças negras bem como ao conteúdo escolhido para apresentar nas turmas de educação infantil.

Na alteração da LDBEN (1996) nº 12.796/13/, vemos que além da inclusão da educação infantil como etapa obrigatória, define também mais um princípio e finalidades para a educação nacional, incluindo o inciso XII no Art. 3º, que diz que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] XII - consideração com a diversidade étnico-racial. Ao tratar a diversidade étnico-racial como princípio, a Lei obriga que todos os artefatos da cultura

³ Não trataremos da alteração nº 11.645/08 neste texto, mas é importante frisar que ela trata da obrigatoriedade da inclusão dos povos indígenas na educação brasileira.

escolares – currículo, ambiente, formação pedagógica, projetos de trabalho, mobiliário, entre outras coisas – sejam pensados a partir desta diversidade, o que faz com que tenhamos garantido por Lei, para as crianças negras, um espaço escolar mais inclusivo.

Para finalizar esta seção, trazemos de volta a Lei 13.257/16, citada no início da seção, já que ela, vinte e seis anos depois, põe em revisão o ECA (1990) tal qual o conhecemos, incluindo pontos que hoje têm sido mais discutidos entre nós, a exemplo da participação das crianças de todas as idades na vida em sociedade. Os termos infância e criança já foram apresentados na seção anterior e, para iniciarmos esta seção, convém lembrarmos que mais um termo importante para a construção deste texto. O termo “primeira infância”, tal qual é usado neste artigo foi definido a partir da Lei 13.257/16; esta Lei informa em seu segundo artigo que, em termos legais, no Brasil, “considera-se primeira infância o período que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança”. É a partir desta legislação, conhecida como um marco para a primeira infância no país, que vemos organizar-se no país políticas públicas – em todos os entes federativos – mais específicas para esta faixa etária, culminando no Programa Criança Feliz, criado em 2019 pelo governo federal e que se apoia em premissas legislativas.

A intenção da referida Lei em incluir a raça como importante marcador social para as políticas públicas também aparece seu Art. 18º, que propõe nova redação ao ECA (1990):

Art. 18. O art. 3º da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo único:

“Art. 3º

Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem.”

Ao reformular o Art. 3º do ECA (1990), que define a quem o Estatuto deve ser aplicado, a Lei em questão acaba por demonstrar o quão urgente é a reelaboração da legislação em vigor com base em marcadores como idade, sexo e raça, para além de outras especificidades.

Continuando o que se pretende apresentar neste texto com relação às infâncias negras e o debate das relações raciais, destacamos ainda o que diz a Lei em seu Art. 4º:

As políticas públicas voltadas ao atendimento dos direitos da criança na primeira infância serão elaboradas e executadas de forma a:

- I. atender ao interesse superior da criança e à sua condição de sujeito de direitos e de cidadã;
- II. incluir a participação da criança na definição das ações que lhe digam respeito, em conformidade com suas características etárias e de desenvolvimento;
- III. respeitar a individualidade e os ritmos de desenvolvimento das crianças e valorizar a diversidade da infância brasileira, assim como as diferenças entre as crianças em seus contextos sociais e culturais;
- IV. reduzir as desigualdades no acesso aos bens e serviços que atendam aos direitos da criança na primeira infância, priorizando o investimento público na promoção da justiça social, da equidade e da inclusão sem discriminação da criança;

V. articular as dimensões ética, humanista e política da criança cidadã com as evidências científicas e a prática profissional no atendimento da primeira infância;

VI. adotar abordagem participativa, envolvendo a sociedade, por meio de suas organizações representativas, os profissionais, os pais e as crianças, no aprimoramento da qualidade das ações e na garantia da oferta dos serviços;

VII. [...]

Parágrafo único. A participação da criança na formulação das políticas e das ações que lhe dizem respeito tem o objetivo de promover sua inclusão social como cidadã e dar-se-á de acordo com a especificidade de sua idade, devendo ser realizada por profissionais qualificados em processos de escuta adequados às diferentes formas de expressão infantil.

Destacamos ainda, mais uma alteração feita ao ECA (1990) pela referida Lei, que entendemos como uma importante contribuição para o escopo desse texto:

Ar. 36 - A Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 265-A: “Art. 265-A. O poder público fará periodicamente ampla divulgação dos direitos da criança e do adolescente nos meios de comunicação social. Parágrafo único. *A divulgação a que se refere o caput será veiculada em linguagem clara, compreensível e adequada a crianças e adolescentes, especialmente às crianças com idade inferior a 6 (seis) anos.*” (grifos nossos).

As preocupações a que se referem os Artigos 4 e 36 denotam o desejo de tornar as crianças cada vez mais partícipes da vida em sociedade, fazendo-as sabedoras de seus direitos desde muito pequenas, para que possam opinar. Tal ação demanda uma mudança na posição adulto-criança que é comum à sociedade em que vivemos, numa tentativa de que as relações se tornem mais horizontais e equânimes entre nós.

Compreende-se, por fim, que estas alterações denotam o esforço conjunto dos mais variados setores da sociedade brasileira para atualizar o debate no âmbito legislativo sobre as infâncias brasileiras, incluindo em nossos documentos a preocupação que a população tem demonstrado na discussão das relações raciais e no entendimento de que uma educação de qualidade só é possível sem racismo. Essa educação de qualidade precisa, ainda, alcançar as crianças negras em sua totalidade pois, sem isso, não faremos jus ao que diz as legislações que pretendem governar para todos/as os/as brasileiros/as.

Na leitura do conjunto das Leis apresentadas, vemos que já dispomos de instrumentos legais que podem garantir um desenvolvimento integral das crianças negras na escola; ocorre, porém, que necessitamos realizar monitoramento das leis para conseguirmos fazer que as infâncias negras sejam plenas. Como garantir a efetivação da legislação com relação às políticas públicas para a educação infantil e a educação das relações étnico-raciais? Este é um desafio que está colocado para nós, população negra e que vem sendo realizada pelos movimentos sociais negros desde sempre. Algumas perguntas, porém, ainda pairam: Como incluir as crianças que estão nas nossas escolas de educação infantil na elaboração de nossas políticas públicas?

Na próxima seção, a intenção é discorrer brevemente de que maneira todas as discussões apresentadas até aqui tem importância para a vida das crianças negras e podem colaborar para que elas possam ter acesso a uma existência livre de racismo.

3

O que importa saber quando desejamos conhecer as Crianças Negras?

Começo essa seção lembrando do livro que Carolina Maria de Jesus (2014) escreveu sobre sua infância chamado Diário de Bitita. Reeditado recentemente pela editora Sesi-SP, o livro foi publicado em 1982 primeiro em francês (no Brasil, o livro foi publicado em 1986). Nele, Carolina relata parte de sua vida ainda criança, suas sensações em relação à vida em que vivia ainda em Sacramento (MG) e cidades por onde passou. Apesar de não poder ser precisa com relação até que idade Carolina relata sua infância no livro, ousou dizer que é possível escutar a voz de uma Carolina de pelo menos 15 anos.

É certo que muitas pessoas acreditam que pessoas tornadas pobres não têm consciência (e menos ainda as crianças). Ainda que Carolina tenha escrito este livro não quando era criança, ela busca retratar o que pensava quando ainda era muito pequena, o que nos dá margem para pensar que mesmo que tenha sido uma invenção, uma construção já feita quando era mais velha, ainda assim faz-nos repensar sobre a ideia de consciência que temos, muito relacionada à uma ideia abstrata e representativa de consciência e não uma consciência forjada na experiência. Aqui reproduzo algumas passagens e apontamentos feitos por Bitita que dão pano pra manga:

§ Bitita x gênero:

- Mamãe, eu quero virar homem! Não gosto de ser mulher! Vamos, mamãe! Faça eu virar homem! [...]
- Porque você quer virar homem?
- Quero ter a força que tem o homem [...] O homem que trabalha ganha mais dinheiro do que uma mulher e fica rico e pode comprar uma casa bonita para morar (p. 16-17)

§ Bitita x liberdade sexual (machismo):

E eu fiquei pensando: “É melhor ser meretriz, ela canta vai aos bailes, viaja, sorri. Pode beijar os homens. Veste vestidos de seda, pode cortar os cabelos, pintar o rosto, andar nos carros de praça e não precisa obedecer a ninguém!” (p. 83)

§ Bitita x pobreza

Era difícil morrer um rico, porque assim que eles adoeciam procuravam um médico. Quando o pobre arranjava dinheiro para ir ao médico, já era tarde demais. (p. 79)

Não me agradava o modo de vida dos pobres. Não podia nem classificar aquilo de vida, sofriam mais do que os animais. (p. 98-99)

As crianças ricas quando adoeciam era por causa da tosse. As pobres eram anêmicas, raquíticas, por andarem descalças. (p. 99)

§ Bitita x racismo

Observava as consequências de todos os atos que praticamos. Quando os negros bebiam, eu pensava: “Porque é que só os pretos bebem?”. Mas os brancos bebiam dentro de suas casas. Se um branco cambaleava na rua diziam que era indisposição, mal-estar. Se um branco bebia nos bares era repreendido: - Você está imitando os negros? Arranjou um negro para ser seu professor? (p. 55)

Quando havia um conflito, quem ia preso era o negro. E muitas vezes o negro estava apenas olhando. Os soldados não podiam prender os brancos, então prendiam os pretos. Ter uma pele branca era um escudo, um salvo-conduto. (p. 55)

§ Bitita x beleza (e racismo:)

- Sabe, Carolina, você vem trabalhar pra mim, e quando eu for a Uberaba eu compro um vestido novo pra você, vou comprar um remédio pra você ficar branca e arranjar outro remédio para o seu cabelo ficar escorrido. Depois vou arranjar um doutor para afilar o seu nariz. Pensei:

[...] “E quando eu ficar com os cabelos escorridos e o nariz afilado, quero ir a Sacramento para os meus parentes me verem. Será que vou ficar bonita?”

Durante seis meses trabalhei para Dona Maria Cândida. [...] Rejubei interiormente quando ela me disse que ia a Uberaba. Fiquei aguardando o retorno com ansiedade. Ela permaneceu dois dias fora. [...] mas fiquei decepcionada. Ela não trazia pacotes. Então ela enganou-me! Pensei nos seis meses que trabalhei para ela sem receber um tostão. Minha mãe dizia que o protesto ainda não estava ao dispor dos pretos. (p. 136-137)

Bitita ainda questiona a autoridade das pessoas adultas em relação às crianças e o motivo dessa relação ser tão naturalizada:

Como é horrível ser criança! Não tem permissão para fazer isto ou aquilo. Que mundo é este, temos que aceitar as imposições, sendo assim, o homem não é livre. (p. 77)

Bitita cunha ainda a expressão “semilivre” para falar sobre a forma como via a participação das crianças, das mulheres e da população negra na sociedade que ela estava vivendo. Para criar esta expressão, Carolina estava olhando para trás e, ao encontrar antepassados que haviam sido escravizados, sua linguagem se movimentava a partir deste marco temporal. Semilivre é, assim, alguém que não é livre totalmente. E quem seria livre totalmente, para Carolina? O/a adulto/a? Olhando para os escritos do diário de Bitita, ousamos perguntar: seria, ainda, apenas os/as adultos/as brancos/as que seriam livres? Estas são perguntas que o termo semilivre evoca e que podemos, mais do que tentar responder, utilizar como mote

à reflexão sobre a situação das crianças negras do Brasil para compreendermos o que é importante que nós, adultos/as – e não apenas os/as negros/as! – façam, para garantirmos uma existência para as crianças plena e sem racismo. Quando falamos isso de forma reitera, queremos lembrar ainda que uma existência plena e sem racismo deve fazer parte de um objetivo comum da sociedade brasileira e não apenas dos movimentos negros e não apenas para as crianças negras. O racismo é um fenômeno complexo que atinge a todas as crianças, de variadas formas; entendemos que, sentir-se superior às demais crianças deveria ser considerado algo prejudicial à criança que assim se sente e às demais ao seu redor. Se esta for uma preocupação da qual toda a sociedade brasileira compartilha, talvez consigamos encontrar pontos de contato para alcançar todas as crianças presentes em nossa sociedade.

A seguir, retiramos do artigo “Cadê as crianças negras que (não) estão aqui: o racismo (não) comeu” escrito por Míghian Nunes (2016) algumas perguntas que a autora faz ao final do artigo e que podem ser pontapés iniciais para a formulação de problemas e mapeamento de demandas que levem em conta o melhor interesse da criança negra. À estas perguntas e respostas copiadas aqui, acrescentamos algumas discussões que julgamos pertinentes para delinear o tema proposto por esta seção⁴. Ela nos provoca:

1. Como as crianças veem a participação social delas numa sociedade que é racializada?

As crianças vivem numa sociedade que, por mais que não se queira ver racializada, mantém uma série de ações que denotam que este marcador é utilizado para definir lugares e espaços sociais; percebem ainda que o mundo em que vivem é um/mundo adulto e neles, dificilmente conseguem reconhecimento de que são pessoas e fazem parte. Pouco a pouco, porém, percebem que esta participação é cada vez mais restrita, de acordo com sua condição de raça, classe e gênero. As perguntas que podemos fazer com relação a estas percepções são: Como as crianças lidam com essas percepções? Como reelaboram, no seio de suas interações sociais, estas apreensões? Como e quando percebem que raça e gênero, por exemplo, estão em intersecção? Em quais momentos da infância elas acessam estes elementos raciais e de gênero para identificar-se e reforçar sua autoestima e em quais não?

É importante perceber se ou como a luta dos movimentos sociais negros e as políticas sociais de inclusão brasileiras colaboraram para alterações do olhar das crianças para com o tema. Em 2015, a autora informa que, num evento do qual participou, um dos participantes revelou interesse nas percepções das crianças filhas de militantes de movimentos sociais negros às questões raciais. Estes contextos diferenciados criam ambientes que certamente mudam o modo como estas crianças lidam com questões relacionadas à participação social. Em contextos de participação infantil, como nas redes municipais escolares que possuem conselhos mirins escolares ou em cidades que possuem câmaras mirins de vereadores/es, por exemplo, será importante mapear se ou como raça é utilizada nos espaços de tomada de decisão e criação de políticas que interferem na vida das crianças. Assim como gênero, a raça pode ser ou não levada em consideração quando da organização dos grupos de trabalho e na eleição das pautas de interesse das crianças.

Ao elaborar projetos de trabalho que incluam as crianças negras, é importante que os movimentos sociais negros estejam engajados em perguntar às crianças como elas realizam estas elaborações, pois este material poderá servir como importante guia orientador das ações que poderão ser realizadas pelas organizações para escuta das crianças.

2. Como as crianças negras percebem a relação entre cor de pele/atributos físicos e raça versus poder e hierarquia social

Estudos realizados com crianças pequenas observam que as crianças começam a perceber como as diferenças raciais operam no cotidiano em que vivem entre três e cinco anos (GODOY, 1996; CAVALLEIRO, 1998; TRINIDAD, 2011). Assim, as perguntas sobre o tema das relações raciais devem incluir a observação de em quais momentos e como as crianças começam a perceber que as/os adultas/os associam raça e cor da pele/atributos que denominamos físicos – cabelo, nariz, compleição física, habilidades corporais, entre outros – e como elas mesmas passam a valorar estas relações em suas interações com outras crianças e as/os adultas/os.

Sabemos que a questão da raça está para além de tais atributos, incluindo questões históricas, econômicas, políticas e de poder, mas percebe-se que uma das primeiras dimensões que abarcam a questão da raça e com a qual as crianças se deparam relacionam-se com aspectos relacionados ao corpo (FAZZI, 2000; GUIZZO, 2011; BUSS-SIMÃO, 2012, 2013; AMARAL, 2013; GAUDIO, 2013). Compreender como crianças negras – pretas e pardas, com pele mais clara, pele mais escura, cabelo crespo, cabelo cacheado – se veem e veem seus pares a partir a “dimensão corporal” (BUSS-SIMÃO, 2013, p. 23) é um problema importante a se considerar. Problemas de pesquisa que levem em consideração a representação das crianças negras com relação a artefatos culturais – brinquedos, filmes e livros, por exemplo – demonstram preocupação em responder esta pergunta, muito embora eles também sejam escassos, tendo maior produção os trabalhos que versam sobre a literatura infantil (SOARES, 2012; BISCHOFF, 2013). Pesquisas sobre como os binômios natureza/cultura surgem no debate sobre as crianças e a dimensão corporal destas – incluindo aí questões de raça – pensada aqui como constructo social, mas que nem por isso desvincilhada de questões da biologia – podem também ajudar a compreender estes fenômenos sociais.

3. Quais as questões relacionadas ao debate sobre relações de raça afetam as crianças, por elas mesmas?

Apesar de dizerem que “deixam as crianças falar”, muitas pesquisas podem apenas revelar certo preconceito geracional e enfatizar o poder atribuído às pessoas adultas por nossa sociedade, em que são elas que outorgam poder a alguém para dizer alguma coisa. Assim, estudos sobre as relações raciais com crianças podem ser realizados apenas para a comprovação de que o racismo não é algo inato e sim, adquirido. Esta orientação de pesquisa ocorre em parte porque, no Brasil, durante muito tempo, o racismo não era encarado como um problema social brasileiro, mas como um problema de grupos específicos. Estas pesquisas se fazem necessárias e importantes para entendermos como nos constituímos, mas é preciso também ouvir as crianças para saber por que motivos elas discutem questões relacionadas às relações de raça, ou seja, como as pesquisas sobre raça podem colaborar para a compreensão das experiências infantis e não apenas como teste da existência do racismo em nossa sociedade. Nessa perspectiva, estudos longitudinais podem fornecer importantes informações sobre como as crianças se veem e são vistas e como esse tema surge em seu cotidiano.

Um dos exemplos de como os estudos sobre relações raciais ocuparam-se por muito tempo da comprovação do racismo em nossa sociedade foi o fato de termos dado pouca atenção ao modo como a população branca, indígena e amarela vivem a experiência da raça. Pesquisas que abordem o tema da branquitude entre as crianças serão bem-vindas para compor o quadro dos estudos das relações

4 As referências das páginas que se seguem (28-33) podem ser encontradas no artigo citado.

raciais. Assim, precisamos não apenas de estudar os problemas que nós levamos às crianças, mas também de conhecer melhor as crianças e quais são os seus problemas, aproximando-se assim, de saber se e como, em seus próprios termos, as crianças inventariam uma sociologia.

A raça esteve, durante muito tempo, vinculada exclusivamente a um determinismo biológico. Após a Segunda Guerra Mundial, seu uso foi reivindicado também por parte das ciências sociais como uma categoria analítica das relações em sociedade (GUIMARÃES, 2003). A discussão do tema, portanto, está vinculada ao debate que se faz sobre natureza e cultura, entendidas aqui não como pólos estanques, mas como campos de interação das práticas sociais humanas. A infância, sendo também este entremeio, espaço híbrido onde natureza e cultura interagem, torna-se um bom lugar para questionarmos a naturalização de discursos, sejam eles raciais, culturais ou de idade. Ouvir as crianças, como elaboram e incorporam os discursos e ações vistas e ouvidas sobre estes temas pode ser também um bom mote à pesquisa acadêmica.

4. E as meninas negras?

Com a interseccionalidade, chegamos às meninas negras. Este termo foi cunhado por Kimberlé Crenshaw (1989) para informar que a associação de sistemas múltiplos de subordinação tem sido descrita de vários modos: discriminação composta, cargas múltiplas, ou como dupla ou tripla discriminação. A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as possíveis relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras (CRENSHAW, 2002, p. 177). Como as mulheres negras, este grupo também está exposto às opressões vividas por elas, relacionando estas opressões ao fato de serem crianças, ou seja, a idade aqui surge como mais um eixo de subordinação. Assim, cabe também aos estudos que desejem discutir relações raciais entre as crianças a atenção para estas intersecções, que podem oferecer caminhos de pesquisas e novos problemas. Convém perguntar se e como o racismo e sexismo a que as mulheres negras são submetidas alteram as percepções do ser menina/ser mulher, como estas meninas negras constroem sua autoestima ou veem sua participação na sociedade e como elas têm enfrentado as opressões a que estão submetidas.

O livro discorre sobre as relações das mulheres negras com as crianças e em particular com as meninas negras, que ocupavam um lugar específico de subalternidade não apenas com relação às pessoas negras adultas, mas também em relação às outras crianças brancas. Outro exemplo possível de ser observado está no famoso conto Negrinha, de Monteiro Lobato (2008), analisado por Ione Jovino (2015), em que é possível perceber que Negrinha – uma menina negra sem nome – também está relegada a um lugar que só ocupa por ser menina e negra. Estes dois exemplos, extraídos de textos literários – mas representativos de um grupo do qual pouco se encontram referências de trabalhos acadêmicos – podem ajudar na construção de exercícios analíticos mais abertos, que abarquem as categorias atravessadas nos cotidianos das meninas negras. Estudos sobre como se dão as escolhas dos pares para as festividades escolares, como são formados os grupos de amizade ou quais os estereótipos fixados para as meninas negras são bons motes à pesquisa acadêmica que busca debater os pontos de vista das crianças negras.

Às perguntas feitas pela autora, acrescentamos mais uma:

5. Como as crianças negras vivem suas experiências de vida?

Esta pergunta parece simples ou mesmo óbvia, mas vai ao encontro das crianças negras à medida que cria um espaço de interlocução para que a criança negra possa falar sobre como ela tem existido, para além do racismo. Esta pergunta surge para fazer valer os estudos sobre as infâncias brasileiras que defendem a importância que há nas crianças falarem de suas vidas a partir de suas próprias referências e não apenas daquelas que nós, adultos/os, colocamos como categorias. É nesse sentido que precisamos pensar também em projetos de trabalho com crianças negras que não estejam ocupados apenas em perguntar sobre temas como racismo ou violência, mas também sobre família, saúde, amizade, amor, imaginação, entre outras coisas.

Precisamos ainda, compreender quais são as estratégias organizadas pelas crianças para continuarem vivas, crescerem e se tornarem adultas e como elas tem superado o racismo no cotidiano e tornado a existência uma possibilidade para as crianças negras. Estas problematizações, ao trazer as crianças negras para o centro, buscam tão somente torná-las visíveis pelo que são e não pelo que dizem que lhes faltam, tornando a humanidade delas uma possibilidade em face ao racismo presente em nossa sociedade. A necessidade de afirmar que as crianças negras existem, em certo sentido, reforça o quanto o racismo está presente entre nós e o quanto precisamos nos organizar para denunciá-lo; ainda assim, o anúncio de que as crianças negras estão vivas não é menos importante. Estas duas perspectivas não são excludentes e podem encontrar espaço em projetos de trabalho/pesquisa que desejem fortalecer o debate sobre as infâncias negras para a superação do racismo.

Com essas perguntas em mente, é importante ressaltar que não apenas crianças negras tem a experiência de viver num país racializado e, nesse sentido, todas estas perguntas podem – e devem! – ser feitas para pensarmos também sobre as crianças autodeclaradas brancas, indígenas e amarelas, sempre que possível. Desse modo, colaboraremos para que a questão da raça não seja vista como “um problema do negro brasileiro” (RAMOS, 1981).

Na próxima seção, faremos algumas recomendações que julgamos importantes de serem levadas em consideração pelos movimentos negros com relação à primeira infância e, especialmente para com os/as bebês e crianças negras.



Recomendações para as Organizações do Movimento Negro com relação as crianças Negras: “EI, EU ESTOU AQUI!” não-criança

Uma menina de dez anos.

Estava no metrô, linha amarela em São Paulo. Uma menina de pé e uma moça que parecia sua avó. Elas conversavam animadas. Negras (ou pelo menos para mim eram, tenho um colega que disse que eu tenho mania de empretecer os outros. Cor/raça é auto-declaração). Eu sempre presto atenção na conversa dos outros. Se tiver criança no meio, mais ainda. Sempre mais.

A menina começou a contar uma piada.

A piada era sobre um bebê branco e um bebê negro. Era uma piada racista. Ela sabia que não era uma coisa legal, porque quando foi falar a cor do bebê negro, cochichou no ouvido da avó. Isso me fez prestar mais atenção ainda em tudo. Ela sabia o que estava fazendo.

No final, o bebê negro se assustava quando o médico dizia “arrota”, numa clara alusão à polícia. A avó demorou a entender, pensei que estava preparando um discurso sobre não fazer piadas racistas. Mas acho que ela não havia entendido. Quando entendeu de verdade, começou a rir e não parou mais, mesmo depois de descer do metrô. Eu não sabia onde enfiar a cara, mas continuei observando, do jeito que podia.

A menina ria, e parecia não entender por que a avó ria tanto, mas gostava da gargalhada dela e assim repetia: “Arrota, A ROTA”. A avó ria, ria e depois eu fiquei pensando como o som daquela gargalhada poderia facilmente se transformar num grito de angústia e agonia (NUNES, 2014)

Nesta seção, nosso interesse se volta para a apresentação de algumas recomendações sobre como podemos colaborar com a inclusão das crianças negras na vida em sociedade, desde nossas ações cotidianas até em instituições como escolas, centros comunitários, associações negras, entre outros. Esta seção não tem a pretensão de ser um manual ou demonstrar apenas um jeito certo de fazer isso, mas apresentar alguns caminhos possíveis de realizar esta ação para pessoas e grupos que têm o desejo de transformar a experiência das crianças negras numa sociedade em que o racismo está presente.

Novamente, utilizaremos um artigo escrito por Míghian Nunes em 2021 intitulado “Educação antirracista para crianças pequenas: ideias para começar um novo mundo”, que nos oferece alguns caminhos para pensarmos quais são as ações possíveis, dentro do contexto brasileiro, para atuarmos em defesas dos/as bebês e crianças na superação do racismo⁵; como na seção anterior, incluímos mais algumas ideias em cada uma das proposições. Ei-las:

1. Admitir que o racismo alcança os/as bebês e as crianças negras

Não é nova a ideia de que é necessário admitir a existência do racismo para que consigamos lidar com ele (TRINDADE, 1994; GUIMARÃES, 2004). Ainda assim, entendemos que é importante destacar esse ponto como fundamental para que uma mudança social aconteça em nosso país, para que não tenhamos valores baseados na superioridade de uma raça sobre a outra.

Admitir o racismo e sua presença na vida de crianças pequenas pode ser manifesto na forma em que olhamos para crianças negras, como conversamos ou convivemos com elas; admitir que o racismo também incide na vida das crianças muito pequenas, afetando suas experiências de socialização é um importante contributo da luta antirracista e pode ajudar-nos a compreender porque é importante, desde os espaços de educação infantil, a inclusão de materiais e conteúdos que versem sobre a história, cultura e ciência africana e afro-brasileira. Admitir que o racismo afeta as crianças desde muito pequenas faz-nos compreender também por que crianças negras também podem reproduzir racismo, já que convivem numa sociedade em que as pessoas adultas estão a todo tempo manifestando comportamentos racistas e reforçando ideias de classificação e discriminação racial.

Sabemos que a história apresentada no início desta seção nos fala de uma observação assistemática, feita numa viagem de metrô numa grande cidade do Brasil, mas não podemos dizer que esta história é algo estranha para nós. Nele, uma menina negra conta uma piada racista para sua avó; inferimos que isto acontece porque ela aprendeu, nos espaços onde foi socializada, que o racismo pode ser um modo de comunicação não apenas entre pessoas brancas, mas muitas vezes pode balizar as relações entre pessoas negras que reproduzem racismo como consequência do auto ódio que impingem a si mesmos/as. A piada não parecia ter sido contada a ela pela avó; pela observação, inferimos que a menina aprendeu a piada e estaria contando-a para a avó por que já tinha aprendido que o que aquela piada comunicava era algo que a divertia. Como as crianças negras têm aprendido essa mensagem? Esta pergunta pode nos ajudar a pensar em ações educativas que não nos faça reproduzir o racismo presente nas relações sociais.

Ao admitir o racismo e a possibilidade de que este pode ser uma linguagem que as crianças se apropriarão desde muito pequenas, nós conseguimos atuar mais efetivamente nos modos de produção de outros sentidos e linguagens para as crianças negras, nos tornando mais atentas/os para o modo como elas reproduzem interpretativamente os discursos em que raça/racismo aparecem.

2. Ouça – e considere – o que dizem as crianças negras!

Numa sociedade adultocêntrica, ou seja, que coloca importância maior naquilo que o/a adulto/a sente ou pensa, numa relação vertical com as crianças, ouvir as crianças pode se tornar uma prática mais decorativa (HART, 1992) do que de fato, uma ação que produz diferença entre as relações entre crianças e adultos/as. Convocamos às pessoas adultas, para além de ouvir as crianças, considerar o que elas dizem, de modo a, sempre que possível/necessário, incorporar nas ações cotidianas estas ponderações, na tentativa de estabelecer relações mais horizontais entre crianças e adultos/as. Quando enfatizamos aqui na escuta de crianças negras é porque entendemos que, no momento que conseguimos, enquanto sociedade, ouvir o que dizem as crianças que fazem parte dos grupos sociais aliados de poder econômico e político, ou seja, quando conseguirmos alcançar as crianças negras, significará que, em certo sentido, que teremos já criado estratégias de escuta bastante sofisticadas para a tarefa de ouvir as crianças, que com certeza incluirá outros grupos sociais brasileiros. Ouvir e considerar, fazer parte e tomar parte.

Sabemos da importância da língua e da linguagem na construção da subjetividade humana; com os bebês e as crianças muito pequenas, devemos lembrar que a linguagem/comunicação não é só aquilo que a gente fala com palavras. Como nós, as crianças falam de outros jeitos, os bebês, as crianças pequeninhas, as um pouco maiores, elas falam de outros jeitos que não apenas com as palavras. Essas reflexões sobre língua e linguagem, sobre comunicação, me fez ir a outro lugar e me perguntar: como as crianças pequenas expressam o que elas sentem numa sociedade que é marcadamente racista e é uma sociedade que diz o tempo todo para nós que nós temos que controlar os nossos sentimentos, ou que alguns sentimentos são mais válidos que outros, então... crianças pequenas, por exemplo, como é que elas expressam raiva? Como é que elas expressam tristeza? Será que a gente consegue dar espaço para que essas manifestações – que muitas vezes para nós não são “de criança” – elas surjam em meio às crianças? Será que as crianças negras conseguem expressar raiva ou tristeza quando sofrem racismo? Há esse espaço para elas?

O controle das emoções é na verdade um passaporte pra adultez. O que é crescer para nós se não mais saber aperfeiçoar o controle das emoções? Chorar menos, expressar menos o que se sente demonstra que você está crescendo. Assim, numa sociedade onde o controle é algo requerido para que pessoas sejam vistas como crescidas, como as crianças negras poderão demonstrar o que sentem e seguir atestando que “estão crescendo”, como ordena uma sociedade adultocêntrica e racista?

É assim que ouvir e considerar o que as crianças negras dizem que é importante para a promoção de uma existência plena e sem racismo, porque ouvir e considerar perpassa também por tentar compreender as formas pelas quais as crianças estão falando, que não se limita à palavra. Este é o desafio que está posto para todas as pessoas que desejam construir projetos que incluam a visão e experiência de todas as crianças da turma.

Gostaríamos de chamar a atenção, ainda, para a importância que há, na escuta das crianças negras, o acolhimento realizado quando sofrem situações de racismo. Em muitos momentos, ficamos muito preocupados/as em punir quem realizou tal ato, deixando para acolher a criança depois. Considerando que a escolha desta ou daquela ação também indica a escolha de uma linguagem para comunicar o que é importante ou prioritário, recomendamos que a escuta da criança negra – ou aquela que sofreu a situação violenta – seja realizado antes ou concomitantemente à repreensão, quando possível e/ou necessário.

3. Entenda o quanto é importante que crianças brancas – e adultos/as brancas/os – vejam crianças negras como pessoas

Para confirmar sua participação na sociedade, é importante que as crianças negras se vejam e sejam vistas como pessoas, como parte da sociedade. Desse modo, tanto na escola como fora dela, as crianças negras, para se tornarem parte, precisam encontrar consigo mesmas nos espaços em que habitam, seja em casa ou na escola (FEITOSA, 2012; SILVA, 2015). É importante que essa representação aconteça de modo significativo e por diversos meios, para que possam compreender, desde cedo, que elas podem sonhar, imaginar, criar, inventar e viver. Para além disso, precisamos fazer com que crianças brancas compreendam a existência da humanidade de crianças negras e é por isso que livros, imagens e tudo o mais que existe e que estampamos imagens de pessoas, devemos incluir imagens de crianças negras e não apenas para elas. A branquitude (BENTO, 2002; CARDOSO, 2014) não será confrontada e nem vista como um problema social a menos que convoquemos toda a sociedade – e os grupos raciais privilegiados – a construir um novo mundo para as crianças que temos.

Uma proposição importante que pode ser realizada pelos movimentos negros brasileiros em prol desta recomendação diz respeito à valorização da voz das crianças em seus espaços. Projetos de trabalho que busquem incluir as crianças desde a sua execução podem ser bastante estimulantes para que as crianças negras possam se sentir que suas vozes são ouvidas e consideradas; para isso, é importante, ao incluir as crianças, não as ver como seres incompletos porque, olhando de modo menos verticalizado, todas as pessoas são seres em construção.

4. Bonecas/os negras/os para todas as crianças!

As/os bonecas/os negras/os devem fazer parte das brincadeiras das crianças, de todas elas, sem exceção, meninos e meninas. Ao dizer isso, devemos lembrar que temos bonecas/os que representam bebês e outras que representam mulheres e homens (ou seres que povoam nossa imaginação). Estes artefatos podem representar todas as raças, quando pensamos nas pessoas. Sendo assim, todas as crianças podem ter bonecas/os negras/os e não somente as crianças negras. O cuidado em oferecer bonecas negras deve partir de nós, pessoas adultas, que podemos escolher os brinquedos de forma orientada e inclusiva. Esta é uma responsabilidade que não devemos deixar de realizar, sob pena de não conseguiremos incluir, de maneira prática, ações antirracistas em nosso cotidiano.

Um encaminhamento que os movimentos sociais negros podem realizar para efetivação o trabalho para e com bebês e crianças negras/os é o cuidado com a representação que elas/es veem e/ou recebem nos espaços compartilhados, como as sedes dos movimentos ou mesmo nas atividades que são planejadas para e com elas em outros espaços. Há que se tomar cuidado em não reproduzir um modelo de bebê e/ou criança negro padrão, pensando nas intersecções que a raça pode fazer com os demais marcadores sociais da diferença e com características físicas específicas, por exemplo. Essa é uma proposição que pode acompanhar também a aquisição de bonecas/os, para além das imagens e produções direcionadas às crianças.

5. Compreender a educação das relações étnico-raciais como a educação que ensina a viver junto

Na terceira seção deste texto, explanamos sobre a importância da Lei 10639/03 e a formulação das políticas públicas para a educação, o que colaborou na assunção da EREER como um campo de conhecimento dentro da educação. Entendemos que a EREER é um tema que deve estar presente em projetos de trabalho que se disponham a enxergar os/as bebês e crianças negras, porque entendemos que a educação das relações étnico-raciais é a educação que nos ensina a viver junto e com a diferença. Os movimentos sociais negros em muito tem se organizado para monitorar a aplicação das Leis que visam garantir uma educação de qualidade sem racismo no Brasil; percebemos que uma ação possível, para além do monitoramento, é instrumentalizar as famílias para se informem sobre como, a direção e o corpo docente se manifestam sobre assuntos relacionados à racismo e preconceito na escola. É importante também que as escolas que ainda não incluíram este tema em suas práticas pedagógicas, mesmo depois de dezessete anos da alteração à Lei de Diretrizes e Bases (1996) de número 10.639/2003, atentem para a necessidade mais que urgente de levar em consideração a EREER como uma dimensão do cuidado que tanto se faz necessário em nossas instituições da educação infantil.

Ações e projetos de trabalho podem ser realizados para dar a conhecer como as redes de educação, públicas e particulares aplicam a Lei 10.639/03 no cotidiano da escola ou mesmo como a EREER tem sido aplicada em contextos mais gerais de educação, para além da escola.

Renato Nogueira e Luciana Alves (2019) consideraram ser as dez teses infantis para combater o racismo podem ser incluídas na construção de um pensamento favorável ao começo de um novo mundo menos racista.

1. Brincar como modelo irrecusável das relações humanas, com o meio ambiente e outras espécies de gente não humana (tais como cachorros, borboletas etc.);
2. Visitar a sua própria cultura como se fosse estrangeira;
3. Sonhar antes de dormir (ou aceitar que o milagre é inseparável do cotidiano do mistério de viver);
4. Inventar práticas políticas antirracistas com os cotidianos (ou sempre assumir que o debate não produz resultados finais);
5. Banhar a si e aos outros em águas respeitadas cantando canções alegres, tomar banho cantando canções alegres (em águas respeitadas);
6. Assumir que o pensamento é sempre afetivo (ou escrever e desenhar nas paredes de casa);
7. Comer frutas (ou criar uma lei obrigatória que faça adultos brincarem);
8. Cuidar de jardins e hortas (ou criar a obrigatoriedade da ficção audiovisual ser negra, indígena e afro-pindorâmica);
9. Reconhecer a branquitude como um perigo para todos viventes do planeta;
10. Viajar por culturas que não sejam a sua própria (ou manter a virtude epistêmica da infância – polirracionalidade) (p. 19).

Para além das proposições acima, acrescentamos:

6. Construir relações horizontais com as crianças negras

O mundo em que vivemos é adultocêntrico (GOBBI, 1997), ou seja, utiliza como referência para organização social a lógica dos/as adultos/as. Crianças, nesse sentido, são vistas como seres em construção, pois quando crescerem é que poderão fazer parte da mesma lógica a elas impetrada. Entendemos como deveras importante que pensemos em como podemos oferecer aos bebês e crianças negras relações mais horizontais e baseadas no diálogo para construirmos uma sociedade mais inclusiva e participativa. Os movimentos sociais negros têm uma grande importância na elaboração de uma agenda política que pontue a horizontalidade das relações entre crianças e adultos/as como necessária para a articulação das políticas públicas. E como podemos fazer isso? Ouvir as crianças e considerar o que elas dizem, algo que já dissemos aqui, é fundamental. Além disso, convidar as crianças a fazer parte de comissões e atividades presentes nas pautas de trabalho ou na elaboração de projetos que dizem respeito a elas, quando possível, também é recomendável.

Ao defendermos esta ação, não queremos desfazer a importância que há na provisão dos direitos básicos das crianças pelos/as adultos/as. É importante não confundir participação social das crianças com abandono dos deveres aos quais os/as adultos/as estão implicados na relação com os bebês e as crianças; em se tratando dos/as bebês e crianças negras, mais especificamente, a certeza de que elas necessitam ser providas e protegidas é fulcral para entendermos qual é o nosso papel, enquanto adultos/as, para a promoção do desenvolvimento integral da criança, que deve equilibrar ações de provisão, proteção e participação.

7. Sermos pessoas negras adultas para as crianças negras importa!

Os bebês e crianças negras nos veem e, ao verem nossa experiência de vida como pessoas negras, criarão repertórios tanto de enfrentamento como para fruição da vida que possuem. É por conta disso que vemos com satisfação a possibilidade de crianças negras conviverem com a maior diversidade de pessoas negras ao seu redor, algo que devemos pensar quando elaboramos projetos de trabalho em que os/as bebês e crianças negras estejam presentes.

Isso por que sabemos que as relações humanas também educam para as relações étnico-raciais; devemos compreender, assim, o movimento negro como um movimento educador (GOMES, 2017), tendo a certeza de que esta compreensão irá afetar a forma como bebês e crianças negras se relacionam com as agendas sociais e coletivas da sociedade civil organizada.

Entendemos, ainda, que apresentar às crianças negras lógicas outras de relação com o mundo que nos cerca e não apenas o modelo normatizado pela sociedade eurocêntrica que vivemos pode fazer com que elas, desde cedo, tenham contato com pluriversalidade. Destacamos aqui, duas dessas práticas, sabendo que muitas outras delas podem ser oferecidas para o conhecimento e fruição de uma existência plena sem racismo pelas crianças. A prática do *ubuntu* entre nós, pessoas adultas negras, por exemplo, pode impactar a relação que as crianças negras entre elas e com o mundo ao seu redor. O *Ubuntu* aqui é entendido como princípio de ética social de responsabilidade coletiva da criação e do cuidado das comunidades, um pressuposto teórico-filosófico que, ao ser acionado por nós para orientar nossas práticas sociais, pode mostrar às crianças que existem outros modos de olhar para o mundo e por ele ser afetado. Dirk J. Louw (2006), com base em documentos do governo da África do Sul e de práticas sociais em diferentes países da África Subsaariana, aponta que o *Ubuntu* está relacionado com o princípio do cuidado com os outros, a busca de

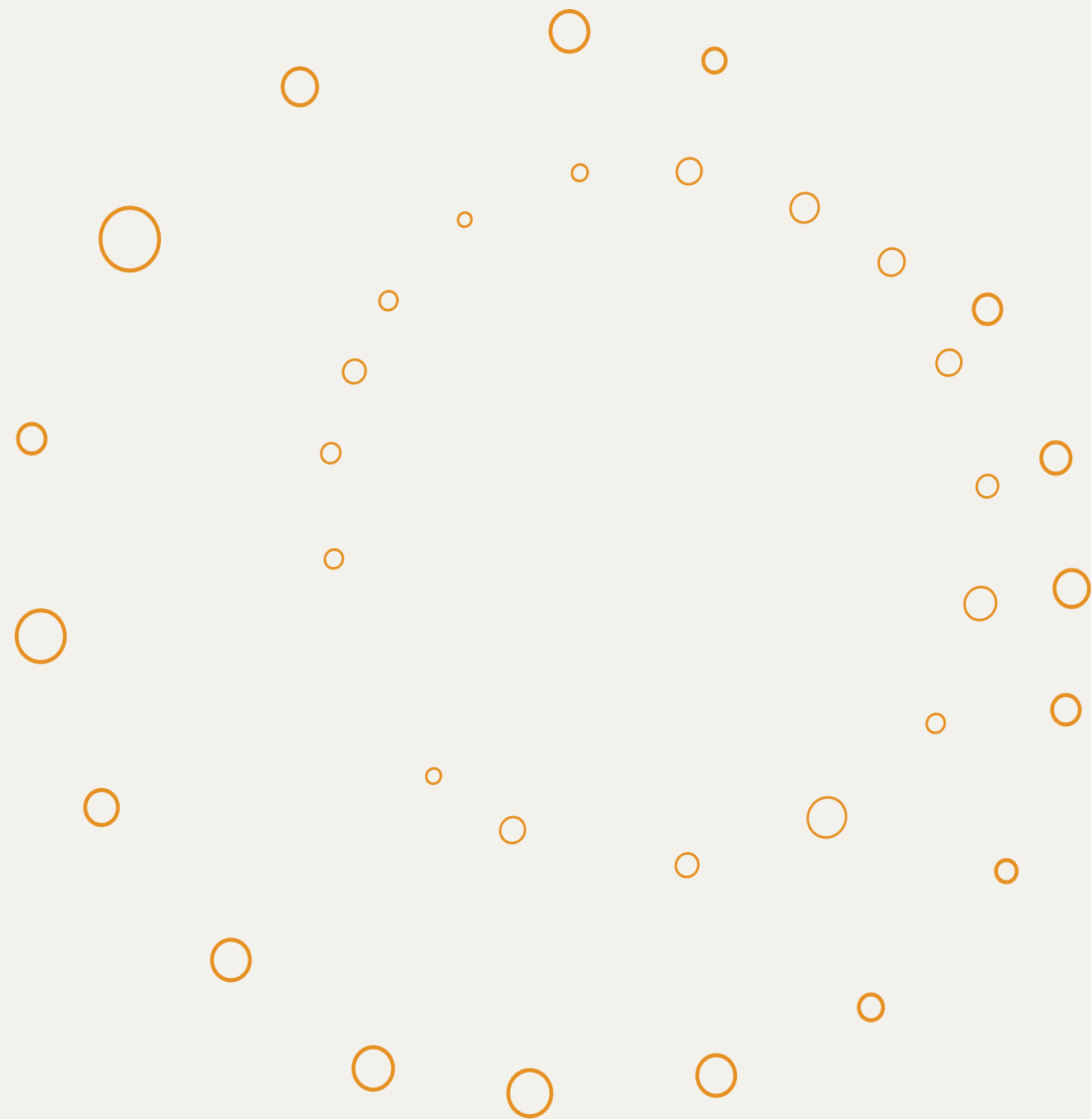
soluções consensuadas para os problemas enfrentados e um espírito de ajuda mútua, com o reconhecimento que a humanidade de uma pessoa se realiza por meio do reconhecimento coletivo da humanidade em todas as pessoas.

Uma outra lógica que gostaríamos de lembrar aqui é a que Bunseki Fu-kiau e Lukondo-Wamba (2000) propõem no livro **A arte Kongo de cuidar de crianças** que, apesar de não ter tradução em português, encontramos circulando pela Internet traduzido, com a colaboração de homens e mulheres negros que dominam a língua inglesa e estão comprometidos em difundir conhecimentos de base africana⁶. Segundo o texto (2000), é importante sabermos o que significa Kindezi: é “a arte de cuidar de crianças, é uma arte antiga entre os africanos, em geral, e os Bântu, em particular. É basicamente a arte de tocar, cuidar e proteger a vida da criança e do ambiente [...]” (p. 4).

Cuidar de crianças é uma experiência requerida por todos os membros da comunidade no mundo africano, independente de seu estado físico. Compreender o **dingo-dingo** (processo) de desenvolvimento infantil é um dos princípios básicos e mais importantes na compreensão do valor e respeito da vida. **Walèmbwa leia kalèndi bakula ntoko za môyo ngâtu za buta mu zola ko.** “Quem jamais cuidar de um bebê” – diz um provérbio Kôngo, “nunca entenderá a beleza da vida nem a de educar com amor” (p.

Convidamos à leitura do livro, de modo a conhecermos melhor a filosofia defendida nele e que reconhecemos como uma porta de entrada importante para compreendermos como outros grupos sociais olham para os/as bebês e crianças; é importante, ainda, lermos as recomendações ali escritas com um olhar fincado em nossas experiências de pessoas negras na diáspora, para que não vejamos o livro como um manual a ser seguido de maneira estrita. A apresentação de outros mundos possíveis, baseados em outras lógicas existentes de vida e cooperação, elaboradas por pessoas negras em outras partes do mundo comprovam que não somos uma população sem história e sem produção de conhecimento; tal ação pode colaborar, assim, na construção da estima racial dos/as bebês e crianças negras brasileiras e, por conseguinte, também da autoestima. Esperamos viver um mundo onde essas palavras possam se tornar cada vez mais, ação na vida de todas/os nós.

6 O livro pode ser encontrado aqui: (34) KINDEZI: [A Arte Kongo de Cuidar de Crianças . Tradução | Mo Maie - Academia.edu](#). Há também uma versão online em inglês: [Download Kindezi: The Kongo Art of Babysitting, K. Kia Bunseki Fu-Kiau, A. M. Lukondo-Wamba, Black Classic Press, 2000 \(eduln.org\)](#).



5

Considerações Finais

Segundo Silva (2015),

A educação das crianças negras é responsabilidade de todos os negros. Responsabilidade essa sustentada tanto pela herança africana, lida e relida, feita e refeita no seio das famílias consanguíneas e afetivas, no âmbito da comunidade negra, nos propósitos e iniciativas do Movimento Negro. Quanto mais se observa e conhece em profundidade o Mundo Africano, nas suas diversas manifestações e enraizamentos, mais se descobre e compreende nosso pertencimento étnico-racial de negros e mais firmeza sentimos para compreender e dialogar com outros universos (p. 166-167)

A educação das crianças negras pode e muito colaborar para o seu desenvolvimento pleno e integral, bem como para a superação do racismo; nas páginas acima, tentamos apresentar alguns dos debates que entendemos como essenciais para compreendermos de que modo a educação afeta a vida das crianças negras e porque devemos nos engajar para a transformação social (também) a partir da escola. Alguns dos conceitos aqui descritos são vitais para a compreensão das infâncias brasileiras, bem como a legislação educacional específica, que aponta quais os caminhos que já foram percorridos para garantir aos/às bebês e crianças negras uma participação social via a instituição escolar; para além disso, essas legislações são o lastro onde assentamos as reflexões sobre o que é importante conhecer sobre as crianças negras, para então formular recomendações aos movimentos sociais negros engajados na defesa da participação e da escuta das crianças negras na sociedade.

As crianças falam, nós é quem precisamos ouvi-las e, nesse sentido, nosso compromisso não é “dar voz” e sim criar condições para que as vozes das crianças sejam ouvidas por mais pessoas, de modo a colaborar com a erradicação do racismo.

Celebrar a diferença, não deverá ser difícil para uma sociedade que desde cedo aprender a viver junto, a compreender o convívio com as outras pessoas como uma das ações que impulsionam pensamentos para o começo de um novo mundo. Por fim, terminamos este texto com a poesia Olhando no Espelho, escrita por Abdias do Nascimento (1980) e que vai ao encontro das intenções deste texto: a vontade de que as crianças negras possam viver plenamente uma “vida de criança”:

Olhando no Espelho

Ao espelho te vejo negrinho
te reconheço garoto negro
vivemos a mesma infância
a melancolia partilhada do teu profundo
olhar
era a senha e a contra-senha
identificando nosso destino
confraria dos humilhados
a povoar de terna lembrança
esta minha evocação de Franca
Éramos um só olhar
nos papagaios empinados
ao sopro fresco do entardecer
Negrinho garota negra
vivemos a mesma infância
nos cafezais brincamos
nas jaboticabeiras trepamos
chupamos a mesma manga e melancia
Éramos uma única ansiedade
à subida multicolor dos balões
pejados de nossos sonhos e ilusões
Negrinho meu irmão
como te chamavas tu?
Felisbino Sebastião Geraldo?
Serias menina: Rosa
Negra Alice Tarcila?
Ou te chamarias Aguinaldo?
Lembro nosso emprego:
lavar vidros
entregar remédios
fazer limonada purgativa
limpar as sujeiras de uma farmácia
E aquele grito em nosso ouvido:
“-Acorda preguiçoso”? era o patrão

outra vez cochilaste reclinado ao chão
Assustados teus olhos dançaram
desgovernados pelas lágrimas
saltaste inutilmente lépido
Um dedo irrevogável
te apontou a porta do desemprego
assim regressaste
à casa que já não tinhas
na noite anterior morrera
tua pobre mãe que a mantinha
Negrinha garoto negro
sei que somos uma
prossequimos os mesmos
ao abandono de nossa orfandade
Assim juntos e sem nome
devemos continuar nosso sonho
nosso trabalho
reinventando as nossas letras
recompondo nossos nomes próprios
tecendo os laços firmes
nos quais ao riso alegre do novo dia
enforcaremos os usurpadores de nossa
infância
Para a infância negra
construiremos um mundo diferente
nutrido ao axé de Exu
ao amor infinto de Oxum
à compaixão de Obatalá
à espada justiceira de Ogum
Nesse mundo não haverá trombadinhas
pivetes
pixotes
e capitães de areia

6

Referências

65% das crianças negras são pobres, diz IPEA. Jornal Estado de São Paulo, 29 de janeiro de 2002. Disponível em: [65% das crianças negras são pobres, diz Ipea - Política - Estadão \(estadão.com.br\)](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11195/1/Tese.pdf). Acesso em: 10 mar. 2022.

AGOSTINHO, Kátia Adair. **Formas de participação das crianças na educação infantil.** Braga, 2010. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Infância, Universidade do Minho. Disponível: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11195/1/Tese.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2022

BALTES, Paul; LINDENBERGER, Ulman; STAUDINGER, Ursula. (2006). **Life Span Theory in Developmental Psychology. Theoretical Models of Human Development, Vol. I.** Disponível: (PDF) Life Span Theory in Developmental Psychology (researchgate.net). Acesso em: 10 mar. 2022.

BICUDO, Virginia Leone. Atitude dos alunos dos grupos escolares em relação com a cor dos seus colegas. In: BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. **Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo.** São Paulo: Editora ANHEMBI, 1955.

BORBA, Angela Meyer. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar:** um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil. Rio de Janeiro, 2005. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense.

BRASIL, República Federativa do. **Constituição Brasileira.** 1988. Disponível em: [Constituição \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br). Acesso em: 10 mar. 2022.

_____. Lei 8.069/90. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Disponível em: [L8069 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br). Acesso em: 10 mar. 2022.

_____. Lei 12.796/13. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.** Disponível em: [L12796 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br). Acesso em: 10 mar. 2022.

_____. Referenciais **Curriculares Nacionais para Educação Infantil.** Ministério da Educação e Cultura, 1998, vol. 1. Disponível em: [vol_1_rcnei.pdf \(mec.gov.br\)](http://mec.gov.br). Acesso: 10 mar. 2022.

BRASIL, República Federativa do. **Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil.** Ministério da Educação e Cultura, 1998, vol. 2. Disponível em: [V_2x.pdf \(mec.gov.br\)](http://mec.gov.br). Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL, República Federativa do. **Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil.** Ministério da Educação e Cultura, 1998, vol. 3. Disponível em: [V_3x.pdf \(mec.gov.br\)](http://mec.gov.br). Acesso em: 10 mar. 2022.

_____. Resolução CNE/CP 1/2004. **Institui as Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília, 2004. Disponível em: [MIOLO_OUTUBRO \(vel.br\)](http://vel.br). Acesso em: 10 mar. 2022.

_____. Parecer CNE/CEB n. 20/2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Ministério da Educação e Cultura, Brasília, 2009. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 mar. 2022.

_____. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. **Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012.** Disponível em: [L13257 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br). Acesso em: 10 mar. 2022.

_____. **Educação anti-racista:** caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. - Brasília: Ministério da Educação, 2005. (Coleção Educação para Todos). Disponível em: [Educação Anti-Racial final.indd \(mec.gov.br\)](http://mec.gov.br) Acesso em: 10 mar. 2022.

BRUNER, Jérôme S. **Le développement de l'enfant:** savoir faire, savoir dire. Paris: PUF, 1983.

BUSS-SIMÃO, Márcia. **Corpo e infância:** natureza e cultura em confronto. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 151-168, dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a08.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2022

_____. **Relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas na creche.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 176-197, 2013. Disponível: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742013000100009&script=sci_abstract&lng=pt >. Acesso em: 10 mar. 2022.

CARTA africana dos direitos e bem-estar da criança, jul/1990. Disponível em: [Resolucao nº 20/98 \(fecongd.org\)](http://fecongd.org). Acesso em: 10 mar. 2022.

CARTILHA de combate ao racismo institucional. **Articulação para o combate ao racismo institucional:** Identificação e abordagem do racismo institucional. Brasília: CRI, 2006. Disponível em: Cartilha-Racismo-Institucional.pdf (abong.org.br). Acesso em: 10 mar. 2022.

CASTRO, Juliana; MARIZ, Renata. **IPEA:** maior infração cometida por adolescentes, roubo não justificaria internação. O Globo. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: [Ipea: maior infração cometida por adolescentes, roubo não justificaria internação](http://ipea.gov.br) - Jornal O Globo. Acesso em: 10 mar. 2022.

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

COMITÊ Científico do Núcleo Ciência Pela Infância. **Racismo, educação infantil e desenvolvimento na primeira infância** [livro eletrônico]. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2021. Disponível em: [WP-7_Racismo-Educ-Infantil-e-Desenvolvimento-da-Primeira-Infancia.pdf\(ncpi.org.br\)](http://wp-7.Racismo-Educ-Infantil-e-Desenvolvimento-da-Primeira-Infancia.pdf(ncpi.org.br)). Acesso em: 10 mar. 2022.

CORDEIRO, Maria Helena. **Reflexões sobre a psicologia da educação**: a perspectiva psicossocial como alternativa ao psicologismo. Reunião Científica Regional ANPED Educação, Movimentos Sociais e Políticas Governamentais 24 a 27 de julho de 2016, UFPR, Curitiba, PR. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-15-Psicologia-da-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2022.

CORSARO, William. **"We are friends, right?"**: Children's use of access rituals in a nursery school. *Language and Society*, 8, p. 315-336, 1979. Disponível em: http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/lapset/In_English/Corsaro.pdf. Acesso em: 10 mar. 2022.

CORSARO, William; ROSIER, Katherine Brown. Documenting productive-reproductive processes in children's lives: transition narratives of a black family living in poverty. In: CORSARO, William; MILLER, Peggy. (Eds.), **Interpretive Approaches to Children's Socialization. New Directions for Child Development**, nº. 58, San Francisco: Jossey Bass, 69-93, 1992.

CORSARO, William. **A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças**. Educação, Sociedade e Cultura: Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação, Porto, v. 17, p. 113-134, 2002.

CORSARO, William. **Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a08v2691.pdf>. Acesso em: 10 mar.2022.

CORSARO, William Arnold. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. **A ação social dos bebês**: um estudo etnográfico no contexto da creche. Braga, 2010. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Criança, Universidade do Minho. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11336/1/tese.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2022.

LOUW, Dirk J. **The African concept of ubuntu and restorative justice**. In: SULLIVAN, D TIFFT, L. Handbook of restorative justice: a global perspective. Routledge, 2006, pp. 161-173.

FAZZI, Rita de Cássia. **Preconceito racial na infância**. Tese (Doutorado). Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ), 2000.

FINCO, Daniela. **Educação infantil, gênero e brincadeiras**: das naturalidades às transgressões. 28ª Reunião Anual da ANPED, 16 a 19 de outubro de 2005, Caxambu - MG, GT. 07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07945int.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2022.

FEITOSA, Caroline Felipe Jango. **Aqui tem racismo!**: um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negras. 2012. 240 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/EPOSIP/250918>>. Acesso em: 02. out. 2020.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. **"- A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!"**: As crianças como atores sociais e a (re) organização social do grupo de pares no cotidiano de um Jardim de Infância. Tese (Doutorado) - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto. Porto, 2002a.

_____. **O trabalho de fronteira nas relações entre gêneros em espaços de 'brincar ao faz-de-conta'**. *Ex Aequo*, v. 7, 2002b, p. 113-128.

FU-KIAU, Kia Bunseki; LUKONDO-WAMBA, A. M. **A arte Kongo de cuidar de crianças**. Tradução Mõ Maiê. Disponível em: (34) KINDEZI: [A Arte Kongo de Cuidar de Crianças . Tradução | Mo Maie](http://www.academia.edu) - Academia.edu. Acesso em: 10 mar. 2022.

GINSBERG, Aniel Meyer. **Pesquisas sobre as atitudes de um grupo de escolares de São Paulo em relação com as crianças de cor**. In: BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo. São Paulo: Editora ANHEMBI, 1955.

GOBBI, Márcia Aparecida. **Lápis Vermelho é de mulherzinha**: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil. Dissertação (Mestrado). Programa de pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE-UNICAMP), Campinas, SP, 1997. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000114737>. Acesso em: 10 mar. 2022.

GODOY, Eliete Aparecida. **A representação étnica por crianças pré-escolares**: um estudo de caso à luz piagetiana. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, FE-UNICAMP, Campinas, SP, 1996.

NASCIMENTO, Abdias. **Olhando no espelho**. Disponível em: http://www.abdias.com.br/poesia/olhando_espelho.htm. Acesso em: 10 mar. 2022.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

GUINIER, L. **From racial liberalism to racial literacy**: Brown v. Board of Education and the interest-divergence dilemma. *The Journal of American History*, v. 91, n. 1, p. 92-118, 2004.

JAMES, Allison; PROUT, Alan (orgs.). **Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood**. London: The Falmer Press, 1990.

JESUS, Carolina Maria de. **Diário de Bitita**. São Paulo: Editora SESI-SP, 2014.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). **Tendências e impasses**: o feminismo como crítico da cultura. Rio de Janeiro, Rocco, 1994.

LOURO, Guacira Lopes. **Educação e gênero**: a escola e a produção do feminino e do masculino. In: SILVA, Luís H. da; AZEVEDO, José C. de. Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola. Petrópolis: Vozes, 1995.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MÉLLO, Ricardo Pimentel. **Corpos, heteronormatividade e performances híbridas**. *Psicologia & Sociedade*, vol. 24, n. 1, 2012, p. 197-207. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v24n1/22.pdf>>. Acesso em: 10. mar. 2022.

CARDOSO, L. Retrato do branco racista e anti-racista. 2010. 24 f. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/1279/1055>, Acesso em: 10 mar. 2022.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina**: o sexismo na escola. São Paulo: Moderna, 2003.

MORRISON, Toni. **O olho mais azul**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

NOGUERA, Renato; ALVES, Luciana Pires. **Infâncias diante do racismo: teses para um bom combate**. Educ. Real., Porto Alegre, v. 44, n. 2, 2019. Disponível em: Acesso em: 10 mar. 2022.

NUNES, Míghian Danae Ferreira. **Histórias de ébano**: professoras negras de educação infantil da cidade de São Paulo. Dissertação (Mestrado). Programa de pós-graduação em educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP). Disponível em: Histórias de Ébano: professoras negras de educação infantil da cidade de São Pau... (usp.br). Acesso em: 10 mar. 2022.

_____. **Menina negra**. Afrodito-me. Salvador, 10 de outubro de 2014. Disponível em: [Migh Danae.: Menina negra. \(afrodito-me.blogspot.com\)](http://MighDanae.Menina negra. (afrodito-me.blogspot.com)). Acesso em: 10 mar. 2022.

_____. **Sociologia da infância, raça e etnografia**: Intersecções possíveis para o estudo das infâncias brasileiras. Revista Eletrônica de Educação, v. 9, n. 2, p. 413-440, 2015. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1115/417>. Acesso em: 07 mar. 2022.

_____. **Uma menina de dez anos**. Afrodito-me. Salvador, 18 set. 2014. Disponível em: www.afrodito-me.blogspot.com/2014/09/uma-menina-de-dez-anos.html. Acesso em: 10 mar. 2022.

_____. **Mandingas da infância**: as culturas das crianças pequenas na escola municipal Malê Debalê, em Salvador (BA). São Paulo, 2017. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05122017-130043/pt-br.php> Acesso em: 07 mar. 2022.

_____. **Cadê as crianças negras que estão aqui?**: o racismo (não) comeu. Latitude, 10(2), 2018. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/2616>. Acesso em: 07 mar. 2022.

_____. **Educação antirracista para crianças pequenas**: ideias para começar um novo mundo. Rev. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 58-76, jan./jan., 2021. Disponível em: [Vista do Educação antirracista para crianças pequenas: ideias para começar um novo mundo \(ufsc.br\)](http://Vista do Educação antirracista para crianças pequenas: ideias para começar um novo mundo (ufsc.br)). Acesso em: 10 mar. 2022.

OLIVEIRA, Eliana. **Relações raciais nas creches diretas do município de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, 1994.

OLIVEIRA, Fabiana de. **Um estudo sobre a creche**: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial? Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), 2004.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. **As crianças e a infância**: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. As crianças - contextos e identidades. Portugal, Centro de estudos da criança: Editora Bezerra, p.7-30, 1997.

PIRES, Flávia. **Ser adulta e pesquisar crianças**: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. Antropologia, São Paulo, v. 50, n. 1, jun. 2007, p. 225-270. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77012007000100006. Acesso em: 07 fev. 2022.

ROCHA, Nara Maria Forte Diogo. **Relações étnico-raciais e educação infantil**: dizeres de crianças sobre cultura africana e afrobrasileira na escola. Fortaleza, 2015. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/13206/1/2015_tese_nmfdrocha.pdf. Acesso em: 10 mar. 2022.

RODRIGUES, Tatiana Cosentino. **Movimento negro no cenário brasileiro**: embates e contribuições à política educacional nas décadas de 1980-1990. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), 2005. Disponível em: Microsoft Word - Disserta..o 2005.doc (ufscar.br). Acesso em: 10 mar. 2022.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Sociologia da Infância**: Correntes e Confluências. In: Sarmento, Manuel Jacinto e Gouvêa, Maria Cristina Soares de (org.), 2008. Estudos da Infância: educação e práticas sociais. Petrópolis. Vozes (17-39)

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Crianças negras entre a assimilação e a negritude**. Revista Eletrônica de Educação, v. 9, n. 2, p. 161-187. Disponível em: [Crianças negras entre a assimilação e a negritude | Silva | Revista Eletrônica de Educação \(ufscar.br\)](http://Crianças negras entre a assimilação e a negritude | Silva | Revista Eletrônica de Educação (ufscar.br)). Acesso em: 10 mar. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SKERRETT, A. **English teachers' racial literacy knowledge and practice**. Race Ethnicity and Education, v. 14, n.3, p. 313-330, 2011.

SOUZA, Eduarda Gaudio. **Relações sociais na educação infantil**: dimensões étnico-raciais, corporais e de gênero. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

SOUZA, Francisca Maria do Nascimento. **Influência da escola no processo de construção da auto-estima de alunos(as) negros(as)**. Teresina: UFPI, 2001.

_____. **Linguagens escolares e reprodução do preconceito. IN: Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, 2005, p. 105-120. (Coleção Educação para Todos). Disponível em: [Educação Anti-Racial final.indd \(mec.gov.br\)](http://Educação Anti-Racial final.indd (mec.gov.br)) Acesso em: 10 mar. 2022.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil**. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, 2011.

TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria Carmen.; MARTÍNEZ, Albertina. Uma crítica às teorias clássicas da aprendizagem e à sua expressão no campo **educativo**. Linhas Críticas, 12(22), 109-130, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v12i22.3285>. Acesso em: 10 mar. 2022.

UNICEF – United Nations International Children's Emergency Fund. **O impacto do racismo na infância**. Brasília: 2010. Disponível em: <www.unicef.org/brazil/media/1731/file/O_impacto_do_racismo_na_infancia.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2022.

_____. **Convenção dos Direitos da Criança**. set/1990. Disponível em: https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf. Acesso em: 10 mar. 2022.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

ZAMBONI, Marcio. **Marcadores sociais da diferença**. In: Sociologia: grandes temas do conhecimento (Especial Desigualdades). São Paulo, pp.14-18, 2014.

ZITTOUN, Tania; MIRZA, Nathalie Muller; PERRET-CLERMONT, Anne-Nelly Perret-Clermont. **Quando a cultura é considerada nas pesquisas em psicologia do desenvolvimento**. Rev. Educar, Curitiba, n. 30, p. 65-76, 2007. Editora UFPR. Disponível: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/viewFile/11377/7923>. Acesso: 10 mar. 2022.