

CRIANÇAS, INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO INFANTIL: o que dizem as professoras?

MÁYRA LUISA NOGUEIRA CORREIA
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

DINALVA DE JESUS SANTANA MACÊDO
Universidade do Estado da Bahia – UNEB/UESB

Resumo

Este texto apresenta parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado, que objetivou compreender como as práticas educativas das professoras de um Centro de Educação Infantil dialogam com a temática étnico-racial. O *locus* investigativo é o Centro de Educação Infantil Olga Rocha Gomes, localizado no município de Riacho de Santana-BA. Em busca de responder às questões propostas, elegeu-se a metodologia decolonial, por compreender que essa perspectiva exige desobediência epistêmica e contrapõe a perspectiva eurocêntrica de conhecimento. Para a coleta de dados, utilizou-se da entrevista semiestruturada com quatro professoras e a coordenadora, observação participante em duas salas de aula e o diário de campo. O estudo buscou questionar: quais as concepções das professoras sobre crianças, infâncias e Educação Infantil? Para a análise dos dados elaboramos uma matriz metodológica destacando os marcadores de colonialidade e decolonialidade com as categorias ontológicas do poder, saber e ser. Devido o quantitativo de dados, escolheu-se para esta discussão o objetivo específico que propiciou conhecer as concepções das professoras sobre crianças, infâncias e Educação Infantil. Os resultados apontam a presença da colonialidade do poder, saber e ser, como também o silenciamento dessa discussão nos relatos e práticas das professoras, pois apresentam concepções reducionistas e românticas de criança, infância e de Educação Infantil, sugerindo a ausência de estudos sobre essas questões, o que dificulta promover rupturas epistemológicas, bem como, transgredir representações hegemônicas, eurocêntricas e colonizadoras de currículos, instituições, infâncias e crianças.

3585

Palavras-chave: Educação Infantil. Crianças. Infâncias.

Abstract

This text presents part of the results of a master's degree research, which aimed to understand how the educational practices of teachers at an Early Childhood Education Center dialogue with ethnic-racial themes. The investigative locus is the Olga Rocha Gomes Early Childhood Education Center, located in the municipality of Riacho de Santana-BA. In order to answer the proposed questions, the decolonial methodology was chosen, understanding that this perspective requires epistemic disobedience and opposes the Eurocentric perspective of knowledge. For data collection, semi-structured interviews were used with four teachers and the coordinator, participant observation in two classrooms and the field diary. The study sought to question: what are the teachers' conceptions about children, childhood and Early Childhood Education? To analyze the data, we developed a methodological matrix highlighting the markers of coloniality and decoloniality with the ontological categories of power, knowledge and being. Due to the quantity of data, the specific objective was chosen for this discussion, which provided knowledge about the teachers' conceptions about children, childhood and Early Childhood Education. The results point to the presence of the coloniality of power, knowledge and being, as well as the silencing of this discussion in the teachers' reports and practices, as they present reductionist and romantic conceptions of children, childhood and Early Childhood Education, suggesting the absence of studies on these issues, which makes it difficult to promote epistemological ruptures, as well as transgress hegemonic, Eurocentric and colonizing representations of curricula, institutions, childhoods and children.

Keywords: Child Education. Children. Childhood.

Introdução

A Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, na maioria das vezes, condiz com as primeiras experiências de socialização estruturada da criança, mas as vivências e conhecimentos construídos no contexto familiar e na comunidade dos educandos, também devem ser considerados. Essa etapa precisa articular essas vivências com novas experiências de aprendizagem, ampliando, por meio das interações e brincadeiras, os conhecimentos e habilidades das crianças, considerando suas percepções, expressões, questionamentos e descobertas e instigando-as a participarem ativamente, para construírem significados sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. É também na primeira infância que se inicia o processo de descoberta da identidade, de construção da autonomia e, sobretudo de sociabilidade, exercício do aprender a conviver entre pares (Castro, 2021).

Sabe-se que a garantia de atendimento e as concepções de crianças, infâncias e Educação Infantil que atualmente orientam as políticas específicas para a educação das crianças, são frutos das intensas transformações pelas quais a sociedade passou por meio das lutas e reivindicações dos movimentos sociais, especialmente o movimento de mulheres. Nem sempre as crianças e suas infâncias¹ ocuparam o espaço que têm hoje em nossa sociedade, principalmente as infâncias negras, apesar das conquistas adquiridas ao longo dos séculos, ainda nos deparamos com concepções e práticas marcadas por preconceito e discriminação, que precisam ser superadas desde a primeira infância por meio da articulação da educação, relações raciais, justiça social,² cognitiva³ e curricular⁴. Gomes (2019, p. 1024) salienta que

3586

¹ A Sociologia da Infância vem cunhando os termos crianças e infâncias, no plural, para designar a multiplicidade de possibilidades de crianças e infâncias no mundo. [...] a criança negra é diferente da criança branca, como a menina negra é diferente da menina branca, etc. Ser negro ou ser branco no Brasil traz diferenças importantes em relação às expectativas sociais e dos percursos que cada um precisa fazer para conseguir alcançar determinados patamares sociais (Abramowicz; Moruzzi, 2010, p. 09-10).

² De acordo com Duarte (2012, p. 135 apud Gomes, 2019, p. 1019), a justiça social baseia-se no compromisso público com os princípios da igualdade, distribuição, redistribuição e respeito pela diversidade. Numa sociedade onde haja justiça social, os direitos humanos encontram-se assegurados e as classes sociais mais desfavorecidas contam com oportunidades de desenvolvimento.

³ Gomes (2019) aponta que se pode definir como justiça cognitiva, a superação da desigualdade epistemológica e política existente entre os distintos conhecimentos e tornar legítimas as diversas formas de conhecer, destacando os conhecimentos silenciados, negados e subalternizados durante o processo histórico de colonialidade do poder, do saber e do ser, assim, compreender e aceitar a diversidade epistêmica no mundo.

⁴ A justiça curricular se faz pela busca e prática do currículo escolar como instrumento de superação de desigualdades; sendo a prática curricular a chave desse processo nas suas três dimensões fundamentais: a do

essa articulação revela a urgência em “compreender os saberes que as crianças negras e, em especial, as pequenas, constroem sobre si mesmas e sobre o universo social e racial que as cerca”.

Diante dessa compreensão, este texto apresenta parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado, que objetivou compreender como as práticas educativas das professoras de um Centro de Educação Infantil dialogam com a temática étnico-racial. O *lócus* da pesquisa trata-se do Centro de Educação Infantil Olga Rocha Gomes, localizado no município de Riacho de Santana – BA e atende crianças de 3 a 5 anos e 11 meses, em período integral, as interlocutoras que participaram da etapa das entrevistas foram quatro professoras e a coordenadora pedagógica. Utilizamos a metodologia decolonial para respondermos às questões propostas, por compreender que essa perspectiva exige desobediência epistêmica e contrapõe a perspectiva eurocêntrica de conhecimento. Para a coleta de dados, utilizou-se da entrevista semiestruturada, observação participante em duas salas de aula e o diário de campo. Para a análise dos dados elaboramos uma matriz metodológica destacando os marcadores de colonialidade e decolonialidade com as categorias ontológicas do poder, saber e ser.

Devido o quantitativo de dados, este artigo apresenta uma discussão acerca das concepções sobre crianças, infâncias e Educação Infantil, apresentadas pelas professoras entrevistadas. Importante se faz ressaltar, não distinguimos os dados coletados entre o grupo de professoras e a coordenadora pedagógica, a fim de preservar o anonimato da sua identidade, assim como, não se realizou uma análise linear.

3587

Diferentes concepções acerca dos conceitos de crianças, infâncias e Educação Infantil

A partir da compreensão da importância que a etapa da Educação Infantil tem na vida das crianças e na construção de suas identidades, buscamos conhecer as percepções das professoras e coordenadora sobre crianças, infâncias e Educação Infantil, obtidas através da entrevista semiestruturada. A primeira professora apresenta uma definição sucinta e bem parecida sobre os dois conceitos, “[...] ser criança é uma fase, desde o nascimento até a adolescência [...] Infância é aquele momento do brincar, o período que ele vive desde o nascimento até a adolescência, o brincar, o imaginar, as fantasias” (Professora 1).

conhecimento necessário para que os sujeitos do currículo se instrumentalizem para compreender o mundo e a si mesmos nele; a do cuidado com esses sujeitos envolvidos no processo pedagógico de modo a garantir que todos tenham condições dignas para desenvolver-se; e a da convivência democrática e solidária que deve ser promovida na escola (Ponce; Neri, 2015, p. 333 apud Gomes, 2019, p. 1025).

Criança e infância seriam apenas uma fase, compreendidas enquanto unidade biológica com determinadas características idênticas e universais para qualquer lugar e em qualquer tempo? Reduzir esses conceitos à concepção de fase, sem refletir e compreender as crianças como sujeitos de direitos, e a infância como momento específico e importante do desenvolvimento humano, apresenta um retrocesso nas lutas e conquistas de todos os fóruns e dos movimentos sociais, principalmente do movimento das mulheres que historicamente lutam pelos direitos das crianças (Abramowicz; Moruzzi, 2010). As crianças e infâncias precisam ser entendidas a partir do contexto em que vivem, constituído a partir da história, da geografia, da língua e da cultura de cada lugar em que a criança vive e/ou viveu. Araújo e Gomes (2023, p. 34-35) explicitam:

[...] nas sociedades convivem diferentes crianças e suas infâncias, especialmente as negras, tangenciadas por processos, mecanismos e sistemas que ameaçam e desperdiçam suas vidas, comprometem seus projetos e desejos, mercantilizam seus sonhos e ideais, fragilizam e superficializam suas visões de mundo e das pessoas, como também negam suas identidades a partir de seus coletivos sociais e étnico-raciais.

Ante as colocações das autoras, podemos inferir que criança não é uma categoria universal e única, para ser compreendida precisamos localizá-las num tempo e num espaço, uma vez que, “as condições de nascer e de crescer não são iguais para todas as crianças” (Araújo; Gomes, 2023, p. 35). Logo, crianças e infâncias são dois conceitos diferentes. As crianças são atores sociais, seres concretos que ocupam um espaço social denominado infância, que produz culturas específicas para a significação, sentido e entendimento de sua realidade, diferentemente do adulto. Já infâncias devem ser compreendidas como categorias geracionais que são construídas socialmente e culturalmente em contextos específicos (Sarmiento; Pinto, 1997).

Outras definições desses conceitos são apresentadas pelas professoras: “criança é um *sujeito social, histórico, dotado de culturas* [...]. Infância eu acho que é uma etapa da vida da criança, onde ela tem as descobertas, descobre o mundo através da interação, da socialização, do brincar, juntamente com as outras crianças” (Professora 2, grifo nosso).

Criança é a melhor fase da vida, a melhor fase, a fase das descobertas, a fase do faz de conta, a fase das brincadeiras. E a criança é a fase que aprende brincando, é o melhor momento da vida da gente, que a gente *não tem malícia, maldade, brinca imitando o adulto*, não com aquela intenção de praticar a maldade, na maioria das vezes. [...] *infância é essa fase da vida que muitas vezes não é respeitada, tem muitas crianças que não tem aquela oportunidade de desenvolver as brincadeiras*, hoje em dia até que tem, mas antigamente mesmo, como eu fui criada, não pode nem se comparar, eu trabalhava para ajudar meus pais, não tive aquela vivência de brincar, de ter as amizades, porque desde cedo comecei a trabalhar (Professora 3, grifo nosso).

Prosseguindo com as discussões acerca das concepções das professoras sobre crianças e infâncias, as professoras 4 e 5 salientam:

Criança é um ser especial, cheio de descoberta, quando chega na escola, ele chega descobrindo tudo de bom que tem na escola, tudo que é interessante, tudo que é criativo, já vai se adaptando. Infância é tudo de bom, você tem que aprender ensinar a criança a resgatar a infância, porém, as crianças de hoje não tem mais infância, igual nós tivemos, porque hoje a infância está destruída pelo celular, pelos vídeos, antigamente na infância, a criança brincava (Professora 4, grifo nosso).

[...] criança é o sujeito que está em fase de construção ética, moral, construção do seu desenvolvimento cognitivo, psicomotor, etc. Infância é aquele momento, aquele ciclo, aquela etapa da vida, aquela fase única que a gente passa com os pequenos, é uma etapa que eu acredito que é fundamental e marcante na vida do ser humano (Professora 5, grifo nosso).

As professoras (3, 4 e 5) apresentam concepções romantizadas sobre as crianças e suas infâncias, compreendidas de modo universal em que abstraem a diversidade e a pluralidade, enfatizam sobremaneira os traços comuns, alimentando no imaginário social da escola e em seus próprios imaginários, uma imagem da criança pura e boa e da infância como a "idade de ouro". Será mesmo que as crianças descobrem só o que é de bom, interessante e criativo na escola? É possível que a Professora 4 esteja considerando todos os contextos sociais ao fazer tal afirmação?

Pesquisas como as de Cavalleiro (2021), Godoy (1996) Fazzi (2004) Trinidad (2011) entre outras, apontam que as crianças tanto da creche quanto da pré-escola já interiorizam ideias preconceituosas, que na maioria das vezes incluem a cor da pele como elemento que define as qualidades pessoais que reflete na construção da sua identidade, assim, desde muito cedo, a criança e principalmente a criança negra, constrói para si uma autoimagem baseada em negatividade e inferiorização.

O conceito de criança foi frequentemente narrado como um ser que aprende brincando, como a fase das descobertas, ou seja, há o reconhecimento por parte dessas professoras da infância como um tempo de muitas descobertas e aprendizagens, mas não explicitam de que maneira essas descobertas e aprendizagens acontecem, denotando que o aprender se configura em receber de maneira verticalizada e impositiva, valores e conhecimentos dos adultos, ou seja, a cultura adultocêntrica prevalece, num processo unidirecional e calcado na transmissão e instrução.

Essa visão adultocêntrica tem impossibilitado o reconhecimento das crianças enquanto atores sociais que agem no contexto em que vivem e, conseqüentemente, nas

interações com seus pares, produzem culturas, além de buscarem formas de entender e dar sentidos ao mundo que as rodeiam de maneira distinta do adulto, em sua alteridade e singularidade. Nesse sentido, as infâncias são categorias construídas socialmente e culturalmente em específicos contextos, e as crianças enquanto atores sociais integram essa categoria.

Seguindo essa linha de raciocínio, parece mais apropriado renunciarmos aos conceitos universais de valores, o que nos libera para pensarmos na criança como capaz de interpretar e de dar novos sentidos às relações que vivenciam com o mundo, com as outras crianças e com os adultos (Abramowicz; Moruzzi, 2010, p. 48).

Precisamos romper com as representações hegemônicas que reproduzem a colonialidade do ser. Assim é necessário rejeitar as obviedades e os modelos eurocêntricos e colonizadores de instituições e de infâncias. Desse modo, veremos que as crianças se distinguem umas das outras no tempo, no espaço, nas formas de socialização, no tempo de escolarização, nos trabalhos, nos tipos de brincadeiras, gostos, maneiras de se vestir, enfim, nos modos de ser e estar no mundo (Abramowicz; Moruzzi, 2010).

Percebe-se que somente a professora 2 apresenta uma concepção de criança enquanto sujeito histórico e produtora de cultura, que descobre o mundo através da interação. Ao pensarmos nas crianças e em suas infâncias, constatamos que existem multiplicidades de infâncias com suas características e jeitos próprios de ser e de estarem presentes nas culturas as quais pertencem, não sendo, portanto, suficiente uma definição a partir da idade biológica. Corroboramos com Kramer (1986, p. 79 apud Maia, 2012, p. 66) “conceber a criança como ser social que ela é, significa considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada e que estabelece relações definidas em sua origem”.

Sendo assim, a infância é uma variável de análise sociológica que se articula à diversidade de vida das crianças considerando a classe social, gênero e pertencimento étnico. Assim, a infância não deve ser entendida como algo universal, mas como componente cultural e estrutural, e as crianças como atores em sentido pleno e não meramente como seres em devir, elas “são ao mesmo tempo produto e atores dos processos sociais” (Abramowicz; Oliveira, 2010, p. 43).

Sobre a concepção de Educação Infantil, todas as professoras entrevistadas consideram essa etapa da educação básica como o pilar, a base da educação, primeira etapa da educação básica, assim como preconiza a LDB. Podemos afirmar que de maneira geral, as concepções de Educação Infantil das professoras se caracterizam por uma preocupação com o aprender a ler e escrever, com o vir a ser da criança, no sentido do que ela se tornará

futuramente e desconsiderando o que ela é, o que faz, a maneira como faz, ou seja, é totalmente invisibilizada.

A primeira e a segunda professora apresentam concepções bem próximas, “Educação Infantil é a prática, *a primeira etapa da educação básica, a base de tudo, o começo de tudo é a educação infantil*” (Professora 1, grifo nosso). “[...] É a *primeira etapa da educação básica e a mais importante*, porque ela oferece a criança uma educação integral e assim, é a educação que a criança recebe e ao longo dos anos ela vai se desenvolvendo, porque ali para ela *é a base*” (Professora 2, grifo nosso).

A professora 3 considera essa etapa como a base da educação, mas a afirma enquanto “*uma fase preparatória para o ensino fundamental*, não só para o ensino fundamental, mas, para a vida, porque as noções básicas que são para ser desenvolvidas na vida futuramente, aprendem na educação infantil” (Professora 3, grifo nosso).

[...] *é o pilar da educação básica*, eu costumo dizer que a educação infantil *é o alicerce da continuidade da educação*, porque é na educação infantil que as crianças aprendem os conceitos, que a criança aprende a respeitar, a obedecer às regras, tudo é dentro da educação infantil. E ali *começa a aprender as primeiras letrinhas, as cores, tudo, quando ele chegar a ensino fundamental, ele já está com essa bagagem praticamente pronta para adequar no ensino fundamental*, então, para mim a educação infantil é o pilar mais importante da educação básica. [...] Na Educação Infantil, a gente vai devagar, começando pelos conceitos, as cores, as formas, trabalhar a coordenação motora fina, ampla e a grossa, todas as formas, lateralidade, com as crianças de 4 anos a gente continua, na de 5 também são trabalhadas essas habilidades, porém, *a turma de 5 anos os alunos já estão saindo, daí a preparação tem que ser um pouquinho mais puxada, a gente começa a trabalhar, a introduzir as sílabas, algumas palavrinhas, a gente coloca adição, subtração, de forma que a criança consiga aprender, para quando chegar no 1º ano, ela não tenha essa dificuldade de não saber nada* (Professora 4, grifos nosso).

Educação Infantil *é uma etapa educacional na vida da criança muito importante, a base, o pilar onde a criança tem esse primeiro contato com o mundo educacional*, tem esse primeiro contato social, de socialização com as crianças, de interação, *é onde ela vai começar a aprender, a se desenvolver, a interagir, a participar, a conseguir se expressar* (Professora 5, grifos nosso).

Embora as professoras afirmem que a Educação Infantil é a etapa mais importante da educação, é o alicerce, a base, em alguns pontos acabam reduzindo-a como uma etapa para aprender a ler e escrever, a ter noção de estudo, ou seja, escolarizam demasiadamente, enfatizando a alfabetização como prioridade, fato que muito foi presenciado durante as observações nas salas. Havia sempre atividades xerocopiadas a serem feitas, crianças preocupadas em terminarem logo, para terem mais tempo brincando antes da outra atividade

ser iniciada, outras dormiam como maneira de “escapar” dessas práticas (Diário de campo, 2023).

A herança histórica de constituição da Educação Infantil como etapa de escolarização da criança pequena muitas vezes impede a visão de que “a Educação Infantil não se restringe aos aspectos sanitário ou assistencial, mas não se resume, tampouco, à mera antecipação da escolaridade nem à transmissão sequencial de informações” (Kramer, 2005, p. 134 apud Maia, 2012, p. 88), como salienta ainda a professora 4, “[...]na educação infantil *nós não temos mais a obrigação de alfabetizar a criança*, hoje tem o 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental para ser alfabetizado, só que a gente ensina as habilidades, *a gente prepara a criança para desenvolver habilidades aptas para eles adaptarem o 1º, 2º e 3º ano, e acelerar* (Professora 4, grifo nosso). Fala controversa da professora, pois, ao mesmo tempo em que afirma não ser obrigatório a alfabetização, se contradiz ao dizer que prepara as crianças para se adaptarem ao ensino fundamental. Percebemos uma preocupação em preparar as crianças sempre para algo futuro, sem se importar com o presente, com as especificidades e subjetividades de cada uma.

As falas das entrevistadas remetem à homogeneidade e ao adultocentrismo, ao tempo em que criam um perfil semelhante para as instituições e acabam institucionalizando as infâncias, conforme destaca Moruzzi e Tebet (2010, p. 22):

[...] as escolas de educação infantil ‘institucionalizam’ a criança na direção da infância orientando toda uma sociedade sob a concepção adotada. O corpo da criança, bem como a cultura da infância ou ‘culturas infantis’ são também orientados e influenciados pelas concepções que se difundem nas instituições.

Essa institucionalização das infâncias contribui para invisibilidade das crianças e suas infâncias, bem como, para a universalização, colonialidade e eurocentrismo dos currículos e práticas educativas, muitas vezes desconectadas das realidades em que as escolas se encontram. É nessa perspectiva que privilegiar o olhar para uma educação das infâncias para e com as crianças é de extrema importância e urgência, e significa não apenas o reconhecimento da diversidade de construções sociais das infâncias, superando as representações (coloniais, adultocêntricas, patriarcais, hegemônicas e universalizantes) a partir de uma única concepção de criança. “Implica também em problematizarmos o modo que estamos acolhendo as diferentes infâncias e quais direções perseguem as pedagogias que vêm sendo instituídas em diferentes espaços de cuidado e educação nestes territórios periféricos” (Macedo; Faria, 2022, p. 105).

Corroboramos com as professoras entrevistadas quando entendemos a escola como um espaço privilegiado de atuação das crianças, pois, é o lugar onde passam boa parte de sua infância, daí, enquanto profissionais de Educação Infantil, precisamos indagar e refletir sobre as seguintes questões: enquanto profissionais desta etapa da educação básica, reconhecemos que a criança é capaz de produzir história e cultura? Estamos considerando as especificidades e subjetividades de cada criança no momento do planejamento? Como a escola tem se inscrito nas histórias dos meninos e meninas que a elas chegam? Nós educadoras (es) estaríamos dispostas (os) a construir processos que enalteçam e reconheçam a vida em sua plenitude, em especial, as vidas das crianças negras? Suas histórias, seus saberes, suas identidades, que espaços ocupam nas salas de Educação Infantil? Quais as referências teóricas e políticas que fundamentam nossos olhares e práticas pedagógicas? Essas questões nos permitem refletir sobre qual ou quais infâncias e crianças nos debruçamos e o que podemos modificar para que possamos construir propostas que potencializem as crianças e suas infâncias.

A invisibilização, o silenciamento das infâncias e a sua condição política desigual ocultam a potência dos diferentes saberes das crianças, revelando a face violenta da colonialidade e, por conseguinte, do adultocentrismo. “Logo, o reconhecimento das práticas e saberes das crianças podem produzir insubordinação e rebeldia à ordem social imposta” (Macedo; Faria, 2022, p. 105).

3593

Desse modo, reconhecemos que a partir da desobediência epistêmica (Mignolo, 2008) das crianças, nas suas próprias maneiras de se inventarem no mundo, decifrá-lo e produzi-lo, atravessando uns aos outros e instaurando outros mundos, por meio de estratégias para a emancipação e resistência, elas nos convidam a um aspecto sensível do pensar, em que são reivindicadas a transformação do nosso próprio modo de conduzir e nos relacionarmos com o mundo (Macedo; Faria, 2022).

Considerações Parciais

Este estudo buscou apresentar um recorte das discussões que fazem parte de uma dissertação de mestrado, a partir do conhecimento acerca das concepções das professoras sobre crianças, infâncias e Educação Infantil.

Os resultados evidenciam o silenciamento presente tanto no currículo e Projeto Político Pedagógico quanto nos relatos e práticas da maioria das professoras, pois apresentam concepções resumidas e românticas de criança, infância e Educação Infantil, indicando a

carência de estudos frente a essas questões, no sentido de compreender a sua importância e promover rupturas epistemológicas, bem como, rejeitar as representações hegemônicas, as obviedades e os modelos eurocêntricos e colonizadores de instituições, infâncias e crianças.

É necessário romper com as invisibilizações, negações, hierarquizações de conhecimentos, histórias e culturas, e com o silenciamento que permeia esses espaços, produzindo novas possibilidades de experiências coletivas e individuais que vão ao encontro da diversidade e pluralidade de identidades que existem nas sociedades, rompendo com a centralização dos sentidos dos modelos hegemônicos, que desconsideram as especificidades e singularidades de cada criança e suas infâncias, não as respeitando enquanto sujeitos de direitos que produzem suas próprias culturas.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete; MORUZZI, Andrea Braga. **O plural da infância: aportes da sociologia**. São Carlos: EdUFSCar, 2010. 118 p.

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. *In*: BENTO, M. A. S. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: CEERT, 2012. p. 47-64.

CASTRO, Susane Martins da Silva. **Currículo e práticas pedagógicas da educação infantil: um olhar sobre as culturas da infância quilombola**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2021.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed., 7ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GODOY, Eliete Aparecida de. **A representação étnica por crianças pré-escolares: um estudo à luz da teoria piagetiana**. Dissertação de mestrado. Orientador: Orly Zucatto Mantovani de Assis. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1996.

GOMES, Nilma Lino; ARAÚJO, Marlene de. **Infâncias negras: vivências e lutas por uma vida justa**. Nilma Lino Gomes, Marlene de Araújo (Orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

GOMES, Nilma Lino. Raça e Educação Infantil: à procura de justiça. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.3, p. 1015-1044 jul./set. 2019. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 08 de setembro de 2023.

MACEDO, Nayara Alves; FARIA, Pablo Luiz de. Virando de ponta a cabeça: inspirações decoloniais para uma pedagogia com as infâncias. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V.8, N.1 - pág. 96-110 jan-maio de 2022.

MAIA, Janaina Nogueira. **Concepções de criança, infância e educação dos professores de**

Educação Infantil. Campo Grande, 2012. 135 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

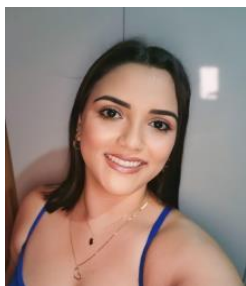
MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de Identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Literatura, Língua e identidade, nº 34, p. 287-324, 2008.

MORUZZI, Andrea Braga; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Instituições. In: **O Plural da Infância: aportes da sociologia.** Organizadoras: Andrea Braga Moruzzi e Anete Abramowicz. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. (Coords.). **As crianças: contextos e identidades.** Braga: Bezerra, 1997, p. 62-70.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. **Identificação étnico-racial na voz das crianças em espaços de Educação Infantil.** Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

Autor 1:



Máyra Luísa Nogueira Correia
Mestranda em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGED/UESB, na linha de pesquisa 2: Currículo, Práticas Educativas e Diferença. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB-DCHT campus XVII.
E-mail: luhcorreia3812@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9931083163162260>
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0672-044X>

3595

Autor 2:



Dinalva de Jesus Santana Macêdo
Pós-doutorado em Educação pela UFRB (2023). Profa. Titular da UNEB, Campus XII de Guanambi e do Programa de Pós-graduação em Educação e Formação Docente (PPGEDuF). Discute os seguintes temas: Currículo, educação, relações raciais, Educação escolar quilombola, interculturalidade, decolonialidade e formação docente.
E-mail: dinalvasanatanamacedo@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2421440384273592>
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8702-5048>