

## A PRIMEIRA INFÂNCIA NEGRA E A GESTÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Marta Alencar dos Santos<sup>1</sup>

*Resumo:* O presente trabalho apresenta uma reflexão sobre o papel da gestão educacional no enfrentamento ao racismo nas Instituições de Educação Infantil, e aponta algumas ações pedagógicas e de gestão desenvolvidas no CMEI Vovô Zezinho, a fim de superação de algumas ideologias. Podemos afirmar que a estreita relação entre o racismo e a gestão, são relevantes para compreensão das infâncias que vêm sendo produzidas e proporcionadas às crianças negras e brancas, em contextos pedagógicos.

*Palavras-chave:* Infância Negra; Gestão; Instituições de Educação Infantil

## THE FIRST BLACK CHILDHOOD AND THE MANAGEMENT OF EARLY EDUCATION INSTITUTIONS

*Abstract:* This paper presents a reflection concerning the role of management education in facing racism in Early Childhood Education Institutions and points out some pedagogical actions and management developed in CMEI Vovó Zezinho in order of surmounting this ideology; understanding that this close relationship, racism and management are relevant to we understand the childhoods that has been produced and provided to the black and white children in these pedagogical contexts.

*Keywords:* Black Childhood, Management, Early Education Institutions

### Entrando na roda...

“Essa Ciranda não é minha só, é de todos nós...”

Os estudos sobre as infâncias no Brasil, panorama de construções sociais e culturais, têm contribuído de forma significativa para importantes reflexões sobre esta fase da vida humana. Uma dessas reflexões diz respeito a construção da criança como sujeito de direitos. As Instituições de Educação Infantil (IEI) desempenham um papel de extrema importância no processo de consolidação desses direitos, em especial o direito à educação gratuita e de qualidade, que vão desde a garantia de vaga à permanência desses sujeitos nesses espaços de aprendizagens. No que se refere a permanência, evidencia-se que além dos aspectos físicos e

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Foi gestora educacional da Rede Municipal de Ensino de Salvador e professora da Educação Básica. Atuou no CEAFFRO — Programa de Educação e Profissionalização para a Igualdade Racial e de Gênero, do Centro de Estudos Afro-Orientais — CEAO/UFBA, como formadora e coordenadora de projetos na área de ações afirmativas e enfrentamento ao racismo institucional. Hoje atua no Fundo Municipal para Inclusão Educacional e Desenvolvimento Humano das Mulheres Negras (FIEMA) e é professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e da Faculdade Montessoriana, em Salvador-BA. E-mail: alencar.mart@gmail.com.

estruturais, o currículo dessas instituições precisam dialogar com as dimensões identitárias dos sujeitos (crianças e adultos) que as frequentam. Sejam elas referentes a raça/etnia, gênero, classe, religiosidade, territorialidade, dentre outras.

Neste sentido, as práticas pedagógicas, e em especial as de gestão, se configuram como carro chefe no enfrentamento as desigualdades vivenciadas pelas crianças negras nas creches e pré-escolas. O tema da infância negra e gestão de IEI foi instigado pela minha prática em gestão desenvolvida no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Vovô Zezinho<sup>2</sup>, durante um período de quatro anos (2003-2007). Assim como por minhas reflexões teóricas durante o mestrado, onde discuto sobre infância negra e políticas públicas educacionais<sup>3</sup>.

O trabalho pedagógico desenvolvido no CMEI, demonstrou que era possível fazer mudanças a partir de uma prática pedagógica de melhor qualidade para aquelas crianças — negras, pobres, de periferia — e este foi o desejo e compromisso da gestão da época. Com o envolvimento de toda a equipe da instituição, o trabalho foi reconhecido como referência nacional no tratamento das questões raciais na educação da infância, tendo sido vencedor do 3º Prêmio Educar para a Igualdade Racial, realizado CEERT/SP, além de ter recebido diversos prêmios no âmbito municipal.

É de extrema importância que a gestão escolar, formada pela direção e coordenação pedagógica, esteja inteiramente articulada com os interesses dos/as que vivenciam os espaços de EI. Assim, este artigo reflete sobre o papel da gestão educacional no enfrentamento ao racismo nas IEI, entendendo que a estreita relação, racismo/gestão, são relevantes para compreendermos as infâncias que vem sendo produzidas e proporcionadas às crianças negras e brancas nestes contextos pedagógicos.

Inicialmente o texto traz uma discussão sobre criança e infância negra, evidenciando como as concepções referentes a esses sujeitos foram construídos ao longo da história e como essas concepções informaram e formaram as práticas de gestão no âmbito da Educação Infantil. O texto também apresenta um breve histórico dessas gestões e por fim evidencia o papel

---

<sup>2</sup> O CMEI Vovô Zezinho faz parte da Rede Municipal de Salvador e fica localizado no bairro de Arenoso, periferia da cidade

<sup>3</sup> Dissertação intitulada “Educação da primeira infância negra em Salvador: um olhar sobre as políticas educacionais, defendida da FAGED/UFBA

da gestão educacional no enfrentamento ao racismo nesses espaços de aprendizagem, a partir da experiência do CMEI Vovô Zezinho.

## 1 “Escravos de jó, jogavam caxangá...”: infância negra no Brasil

Muitos são os questionamentos a respeito das definições e concepções de criança e infância. Esses conceitos vêm sendo construídos ao longo da história, como podemos destacar nos estudos de Ariès [s/d]. A esse respeito, Pilloti (1995) destaca que a palavra criança, remete à dinâmica do desenvolvimento individual, numa dimensão mais psicológica; já infância remete-nos a uma dinâmica social, histórica e cultural em que este sujeito, a criança, se encontra.

Neste sentido, criança é considerada um ser competente; tem suas necessidades, seu modo de pensar sobre o mundo, de fazer coisas, modos que lhe são próprios. As ideias de infância estão associadas à colocação e a participação da criança no meio social. Vale ressaltar que tanto as concepções de criança, como as de infância são construídas socialmente e são informadas pelas suas identidades, tanto coletivas, quanto individuais, ou seja: seu pertencimento racial, sua identidade de gênero, seu lugar de origem, sua classe social, o grupo familiar a qual pertence, vão ter uma influência direta sobre esta concepção e por consequência definiram também como estes terão seus direitos garantidos ou não.

Durante a colonização do Brasil, desenvolveram-se aqui diferentes sentimentos sobre a infância. Para discorrermos sobre como essas ideias se instalaram na mentalidade colonial brasileira, recorreremos às contribuições de Schwarcz (2000), a respeito da “desumanização” de índios e negros, influenciadas pelas teorias raciais instauradas no século XIX.

A crença de que os índios não tinham alma e, portanto, não eram humanos — o que justificava seu extermínio e sua escravização — estava na base da mentalidade dos conquistadores espanhóis e portugueses. Essa concepção foi duramente criticada por Frei Bartolomeu de Las Casas, entre outros. Mas, mesmo reconhecendo a humanidade dos índios, Las Casas defendia sua inferioridade (LOPES, 2007).

Por serem vistos como “incivilizados”, “gente sem lei nem rei”, gente, na melhor das hipóteses, com uma humanidade “distorcida”, era lícito e desejável que a criança indígena

fosse “civilizada” — origem das escolas para crianças indígenas e de orfanatos em que se misturavam indiozinhos com órfãos portugueses, para que aqueles aprendessem com estes.

O sentimento etnocêntrico está presente nos discursos e ações em relação aos povos indígenas brasileiros. Por este motivo, as crianças indígenas deveria ser educada pelos padres, por meio da catequese, para aprender o modelo civilizado da infância branca, “portadora de humanidade, exemplo de beleza e nobreza” (SANTOS, 2006, p. 36).

Da mesma forma, ao trazer africanos como escravos para o Brasil, a concepção em voga era a de que estes eram seres bárbaros e incivilizados. Portanto, os europeus (ou os brasileiros brancos) não tinham obrigação de tratá-los como iguais ou pelo menos como seres humanos (LOPES, 2007).

Essa mesma mentalidade valia também para as crianças africanas ou as crianças negras nascidas no Brasil. Estas eram vistas como um problema, porque nem poderiam ainda ser utilizadas para trabalhar, mas precisavam ser alimentadas. Não eram vistas como seres humanos, muito menos como crianças no sentido que eram consideradas as crianças brancas.

Podemos dizer que, no período colonial, foram criadas no Brasil pelos menos três concepções de infância: a da infância indígena, a da infância negra (ambas “incivilizadas” e invisíveis socialmente) e a da infância branca (portadora de civilidade, modelo a ser copiado). Nesse modelo, as concepções de criança e infância, indígena e negra, justificavam a retirada de seus direitos. Definitivamente, eram seres invisíveis, quase sempre não reconhecidos como humanos.

O não reconhecimento da humanidade de índios e negros, funda a invisibilidade dessas pessoas. Esse fenômeno da invisibilidade permanece até hoje nas relações sociais brasileiras e especialmente, para as crianças negras, que ainda são “invisíveis” socialmente, o que se reflete na ausência de políticas e ações específicas para essa infância.

Institucionalmente, o estado brasileiro define criança como a pessoa que esteja na faixa etária de zero a 12 anos incompletos. Esta definição encontra-se no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) em seus artigos primeiro e segundo. Este documento considera apenas aspectos bio-psicológicos para definir o que é ser criança, não levando em conta os aspectos sociais e culturais. Nesta concepção, todas as crianças são iguais; um conceito único de criança e infância.

No entanto, se a criança é um ser competente e que tem seus modos de pensar sobre o mundo, esses modos de pensar são formados pela realidade na qual está mergulhada. A infância é então o período da vida em que se expressa a condição do “ser criança” — um sujeito que participa das relações sociais e se constrói em processos históricos, sociais, culturais e psicológicos (KUHLMANN, JR, 1998).

Esta ideia de criança como ser social, criador de cultura, com outro jeito de olhar a realidade, é muito recente. Mesmo tendo sido o primeiro país da América Latina a normatizar a concepção sustentada pela Convenção Internacional dos Direitos da Criança, aprovada pela Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989, com enfoque na proteção integral da criança e do adolescente, com a aprovação do ECA, isso ainda não significa uma compreensão das diferentes infâncias pelo estado brasileiro. A criança é vista como sujeito universal, sem reconhecer as diferentes identidades (raça, classe social, etnia, gênero, pertencimento territorial); uma universalidade que busca um modelo “branco”, gerando políticas universais pautadas na “branquitude”.

A ideia de uma única infância, comum a todas as crianças, leva à existência de políticas e programas exclusivos para essas crianças, desconsiderando diferenças informadas pelo pertencimento social, de gênero, de raça, de etnia. Crianças negras são iguais a crianças brancas ou a crianças indígenas? Podemos falar de uma mesma infância? A não consideração das diferenças leva a desenhos de políticas informadas a partir da concepção de infância “branca”, políticas únicas que, ao não reconhecerem e respeitarem a diversidade das infâncias, não asseguram direitos reais às diferentes crianças.

Houve avanço em relação à concepção colonial, no sentido de garantir direitos universais à criança também considerada de forma universal; no entanto, essa universalização invisibiliza as diferenças, o que gera políticas e práticas de gestão que não são pautadas pelas diferentes identidades dessas crianças e infâncias. Essas concepções de criança se refletiram na forma de gestão do atendimento às crianças pequenas no Brasil, como veremos a seguir.

## 2 “Tudo que seu mestre mandar, faremos todos...”: gestão do atendimento da primeira infância negra no Brasil

O discurso sobre o atendimento às crianças menores de seis anos no Brasil, teve início com a assinatura da Lei do Ventre Livre e a diminuição do uso das “rodas dos expostos”<sup>4</sup>. Influenciados pelos discursos franceses sobre a égide da liberdade, foram criadas as primeiras creches, tornando esses espaços locais de “adestramento” para o uso da liberdade. A esse respeito Pardal destaca que:

A ideia de creches e salas de asilo foi então formulada para que “o povo, ignorante de tudo e não sabendo como se servir dessa arma terrível que é a liberdade”, pudesse ser bem orientado (PARDAL, 2005, p. 65).

Foi a partir desses discursos que o atendimento à criança de zero a cinco anos se inaugurou no início do século XX. O movimento higienista<sup>5</sup>, pautado na ideologia do racismo, criticava duramente o uso da roda dos expostos e das “amas de leite”, ressaltando a “injustificável” transferência das obrigações maternas e os “malefícios” a que a criança branca estaria sujeita no contato com as mulheres negras escravizadas “sem educação, de hábitos péssimos”, o que ameaçava, em potencial, a integridade física daqueles pequeninos, entregues aos seus cuidados (CIVILETTI, 1991). Tais argumentos foram disseminados na sociedade nos finais do século XIX tanto nas classes abastadas como nas classes pobres, a fim de garantir a diminuição da mortalidade infantil (KUHLMAN JR, 1991).

O debate da época evocava a necessidade de educar, moralizar, domesticar e integrar os filhos e filhas dessas mães negras trabalhadoras, apresentando um caráter essencialmente higienista e assistencialista. Os/as gestores/as dessas instituições tinham a “árdua” tarefa de conduzir essa educação.

As primeiras iniciativas de creches no Brasil serão propostas por católicos e liberais, sintonizados com a ideia de uma proteção assentada na perspectiva da prevenção do crime e do abandono. A higienização e o assistencialismo são os mecanismos constitutivos desta nova lógica de proteção. As creches têm seu aparecimento social na cena pública como sinônimo de

<sup>4</sup> Era uma espécie de caixa cilíndrica com uma abertura na superfície lateral acoplada a um eixo giratório e instalada no muro de uma Santa Casa de Misericórdia

<sup>5</sup> Movimento que se desenvolveu ao longo do século XIX nas escolas de medicina com a finalidade de ditar normas higiênicas para a preservação e aquisição da saúde tendo ideia central de valorizar a população como um bem, um capital. Essas ideias chegam ao Brasil no início do século XX a fim de consolidar um projeto de modernização que tinha como modelo a Europa, e fora utilizado pelas instituições de atendimento à crianças como controle da saúde infantil numa perspectiva de higienização da raça negra e da pobreza.

desajustamento, um “mal necessário”, um paliativo onde a educação dos pais e a moralização das famílias seriam os objetivos centrais do trabalho.

A expansão do atendimento em creches no Brasil se deu a partir da implementação do Programa Brasileiro de Alfabetização/1967 (Mobral) e pela Legião Brasileira de Assistência/1942 (LBA). Rosemberg (2000) relata processos de exclusão de crianças negras e pobres resultantes de políticas de expansão da Educação infantil implementadas pelo governo brasileiro desde a década de 80, em especial na região nordeste, onde o número da população negra é maior<sup>6</sup>. Afirmo ainda que,

No caso da educação infantil, uma política de equalização de oportunidades para as crianças brancas e negras significa equalização do padrão de qualidade (ou pelo menos redução drástica das diferenças atuais), o que passa, hoje, pela formação educacional das mulheres que educam e cuidam de crianças pequenas em creches e pré-escolas (Ibid., p. 151).

Foi neste cenário que se perpetuou a ideia de que as instituições educativas de atendimento à primeira infância, se caracterizavam apenas pela assistência; e a gestão desses espaços tinha como foco principal a higienização e a moralização.

### **3 “Ai, eu entrei na roda, ai eu não sei como se dança...”: o princípio da diversidade nas práticas de gestão das IEI**

Nas duas últimas décadas do século XX foram muitas as conquistas legais no campo dos direitos da criança pequena. As políticas e programas federais destinados à criança de zero a cinco anos, vêm alcançando grandes avanços no âmbito jurídico-legal, a partir da Constituição de 1988 e de leis setoriais posteriores, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/Lei 9394/96 (LDB), a Lei Orgânica da Assistência Social/1993 (Loas) e o Estatuto da Criança e do Adolescente/1990 (ECA), dentre outras, no que tange ao direito à educação das crianças menores de seis anos em creches e pré-escolas.

Observamos, entretanto, que aspectos da educação assegurados na legislação federal não são ainda completamente incorporados nas propostas governamentais estaduais e municipais, como por exemplo, o pouco acesso à educação das crianças desta faixa etária; a formação de professoras/es e gestores/as; aquisição de materiais didáticos; as condições de precari-

---

<sup>6</sup> IBGE 2010.

idade onde funcionam creches e pré-escolas, os processos de formação continuada dos profissionais que atuam nestas instituições, que na grande maioria não levam em consideração as diferentes infâncias, dentre outros aspectos.

A Educação Infantil é hoje uma conquista importante de todos os movimentos sociais engajados na luta pela educação da primeira infância, em especial o Movimento de Mulheres. A criança é na atualidade um sujeito social de direitos, dentre eles a Educação. É dever do Estado disponibilizar vagas em estabelecimentos de ensino; e direito da família colocar suas crianças na escola. Exigir a ampliação de vagas em creches e pré-escolas torna-se uma luta cotidiana que devemos empreender para que todas as crianças tenham o direito à Educação garantido, não perdendo de vista que o ingresso e a permanência nas escolas têm de estar pautados na democratização do ensino, na qualidade e no princípio da diversidade racial e cultural.

Quando remetemos ao princípio da diversidade, observamos que as crianças possuem singularidades, ou seja, possuem identidades distintas, seja de raça, de gênero, de classe ou de procedência, conforme abordamos no início deste artigo. Essas diferenças precisam ser acolhidas e trabalhadas nos espaços educativos e nas políticas a elas direcionadas, uma vez que o princípio da democracia é tomada como fundante nas políticas educacionais brasileiras.

Acreditamos, no entanto, que incorporar o princípio da diversidade racial nas práticas de gestão educacional para a primeira infância se desenha como uma resistência, uma dificuldade, um desafio para aqueles/as que assumem essa função — as/os gestoras/es de escolas de educação infantil. Muitos estudos<sup>7</sup> apontam que essa resistência, essa dificuldade e esse desafio, estão intrinsecamente relacionados à invisibilização e à naturalização da desigualdade racial brasileira, o que permite solidificações e resistências teóricas, ideológicas e políticas para identificar e enfrentar as práticas racistas presentes no cotidiano escolar.

Considerando a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica e o seu significado para o desenvolvimento futuro do sujeito social, a população negra e pobre na faixa etária de zero a cinco anos está em desvantagem, pois são poucas as oportunidades educacionais de qualidade dadas a essa população no sistema formal. Poucos são os espaços educativos que consideram as identidades desses sujeitos no trato pedagógico.

---

<sup>7</sup> Para citar alguns: Munanga, (1996), d'Adesky (2001), Medeiros (2004).



Muitas instituições ainda são orientadas pedagogicamente por propostas “eurocentradas”, nos quais as culturas negras e indígenas são vistas e vivenciadas de modo inferior. A folclorização e a rejeição de diversas tradições desses povos, como é o exemplo das tradições africanas presentes na religiosidade, são bastante comuns na nossa sociedade. Cabe aqui destacar a participação das/os gestoras/es no enfrentamento dessa situação.

A estrutura organizacional e a gestão do espaço escolar infantil precisam tomar como eixo predominante, a criança com suas identidades de raça, gênero, classe social, dentre outras. As instituições de educação infantil, cujo eixo educativo efetivamente é a criança em sua diversidade, enquanto ser histórico e cidadão de direitos, favorece na construção positiva de suas identidades.

A esse respeito, trazemos aqui a atuação da gestão no CMEI Vovô Zezinho, a qual participei e que considero importante, por sua capacidade de encorajar outros atores a desenvolverem ações pedagógicas no enfrentamento ao racismo nas IEI e por considerar que contribuimos na implementação da lei 10.639/03<sup>8</sup>. Vamos lá “beber na fonte”

A equipe gestora do CMEI, composta por direção, professoras e coordenação pedagógica, inicia suas reflexões sobre educação e relações éticas raciais a partir de um curso oferecido pela secretaria de educação, à época em parceria com CEAFFRO/UFBA, no âmbito do Projeto Escola Plural: a Diversidade está na Sala<sup>9</sup>. Durante essas e outras formações, alguns desafios se impuseram: como trabalhar Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Infantil? Como a gestão da escola poderia contribuir pra este processo, uma vez que o racismo era totalmente invisibilizado no que se referia as crianças na faixa etária de zero a cinco anos?

Sempre “bebendo” na formação e nas experiências vividas no CEAFFRO, unindo reflexões teóricas e práticas, a gestão do CMEI elaborou uma proposta de formação com as professoras e funcionárias. Montamos um grupo de estudos, no qual discutíamos os temas referentes às relações raciais e Educação Infantil e, a partir daí, redimensionamos a proposta pedagógica do Centro e incluímos nas nossas práticas educativas e de gestão a temática. A

---

<sup>8</sup> Lei que modifica a LDB n.9.394/96 e inclui no currículo oficial da Educação Básica a obrigatoriedade do ensino da “História e Cultura Afro-brasileira e Africana” e, no calendário escolar, o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

<sup>9</sup> Projeto Escola Plural: a Diversidade Está na Sala, se constitui numa proposta de Formação Continuada de Educadores/as, visando à educação das relações étnico-raciais e inclusão da história e cultura Afro-brasileira e africana no Currículo

partir dessas ações, o Centro de Educação infantil tornou-se referência na educação das relações étnico-raciais.

A partir de teóricas da área, como por exemplo, Cavalleiro (2000) iniciamos o fazer pedagógico tendo como princípio o reconhecimento da diversidade, presente na Instituição. Assim, a organização do ambiente escolar (salas, pátios, bibliotecas, brinquedotecas) passaram a ter cartazes, murais, livros didáticos e paradidáticos e jogos que traziam a diversidade racial. Esse cuidado na organização do espaço, nas escolhas pedagógicas das creches e pré-escolas, se constitui em estratégia que visa a elevação da autoestima e do autoconhecimento “de indivíduos discriminados”, e torna “a escola um espaço adequado à convivência igualitária” (CAVALLEIRO, 2000, p. 9-10).

Além das ações pedagógicas, a equipe gestora reorganizou o plano de gestão<sup>10</sup>, a fim de incluir a temática com base nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Nessas Diretrizes, podemos encontrar orientações gerais de como garantir uma educação para as relações étnico-raciais, inclusive evidenciando a participação da gestão. Nesse texto institucional a Educação Infantil aparece com mais destaque, visto que a Lei 10.639/03 prioriza a educação fundamental. A partir daí, foi constituído o conselho escolar. Este também passou por processos de formação<sup>11</sup> nas temáticas étnico-raciais e desempenhou uma forte participação nas decisões coletivas do CMEI, desde a escolha de que tipo de material comprar para uso das crianças e professoras, até o fortalecimento da família das crianças, no que se refere ao respeito de suas identidades.

As ações da gestão aqui apresentadas não são finalistas, e ainda que não tratem de todos os aspectos envolvidos na temática de relações raciais e Educação Infantil, evidenciam a complexidade do tema. Além disso, devemos ter em mente que a formação de gestoras para a Inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos da Educação Infantil é apenas um instrumento das políticas públicas, cuja formulação envolve muitos fatores, os quais ultrapassam os objetivos do presente artigo

Muitos passos ainda precisam ser dados para que os/as gestores/as sintam mais segurança para enfrentar a discriminação étnico-racial na educação infantil. Formação continuada,

<sup>10</sup> Documento Institucional elaborado pela equipe gestora pedagógica, como guia de suas ações.

<sup>11</sup> Esta ações de formação estava presente no Plano de Gestão da Equipe do CMEI.

oportunidade de debates, material didático específico, tudo isso precisa acontecer mais, de forma sistemática e disponível também para as gestoras.

### **“Vamos todos cirandar...”: algumas considerações finais**

A Gestão das Instituições de Educação Infantil se configura como local de vivências coletivas, atribuições pedagógicas, políticas, técnicas, administrativas, que possibilitam uma ação penetrada de caráter formativo e educativo. Cada instituição tem uma concepção de gestão. Constituindo-se de identidade própria, ela reflete a realidade daquele espaço, e também é composta por sujeitos que trazem consigo diferentes trajetórias pessoais e profissionais. Com isso, a Gestão precisa ser construída coletivamente, a fim de dar voz aos sujeitos que ali integram, sendo crianças ou adultos, e fazendo com que essas vozes ecoem em todo o currículo educacional.

A iniciativa do CMEI Vovô Zezinho, apresentada brevemente neste artigo, anima as demais escolas do bairro e da capital baiana a propor ações da equipe de gestão que provoquem reflexões a partir de suas práticas pedagógicas, pois retira do centro curricular uma prática discriminatória e etnocêntrica, denunciando o racismo e, sobretudo, apresentando possibilidades concretas no trato com a temática.

É importante destacar que essas mudanças curriculares não são tarefas fáceis. Implica repensar e reformular práticas pedagógicas e de gestão cristalizadas, carregadas de preconceitos e discriminações das mais variadas formas (raça, gênero, pertencimento religioso, classe social...). Implica educadoras revisitarem concepções a respeito de si mesmas, e sobre as crianças que frequentam a instituição, bem como sobre o racismo presente na educação, lembrando que educadoras e gestoras também sofrem racismo e são veículos de perpetuação dessa ideologia.

Outra questão que gostaríamos de reafirmar é a importância de visibilizar o papel político de nós professoras, negras e não negras, de educação infantil no enfrentamento ao racismo. Não no intuito de responsabilizar unicamente as professoras, mas de contar com nossa ação político-pedagógica para além das práticas pedagógicas, possibilitando nossa participação na elaboração e implementação de políticas públicas que atendam as crianças negras com mais qualidade e equidade. Políticas que tenham o princípio da diversidade como estruturante, pois

boas práticas podem ser reflexos de boas políticas e boas políticas podem se originar de boas práticas, coletivas.

Assim, evidenciamos a importância da participação dos sujeitos envolvidos, para que nós, professoras negras e não-negras de Educação Infantil, possamos refletir e intervir no modelo, na formulação e na implementação de leis, políticas e programas na área de educação, em especial as que atendem as crianças negras na faixa etária de zero a cinco anos, rompendo com uma visão sexista e racista de que nós, mulheres negras professoras de Educação infantil, ocupamos espaços na esfera educacional, apenas enquanto “cuidadoras” de crianças pequenas.

E a roda continua...

## Referências

- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, [s/d].
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, 1991.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de novembro de 1996. Brasília, 1996.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Discursos e práticas racistas na Educação infantil: a produção da submissão social e do fracasso escolar. In: *Educação, racismo e antirracismo*. Programa a cor da Bahia, coleção Novos Toques, Salvador, 2000.
- CIVILETTI, Maria. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo FCC n.79, p. 31-40,1991.
- D’ADESKY, Jacques. *Pluralismo étnico e multiculturalismo: Racismos e anti-racismos no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.
- KAPPEL, M. D. B.; CARVALHO, M. C.; KRAMER, S. Perfil das crianças de 0 a 6 anos que frequentam creches e pré-escolas: uma análise dos resultados da pesquisa sobre padrões de vida/IBGE. *Revista Brasileira de Educação*, n. 16, p. 35-47, jan./abr.2001.
- KAPPEL, M. D. B.; CARVALHO, M. C.; KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos no contexto sócio demográfico nacional. In: KRAMER, S. *Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005, p. 181-203.

KUHLMANN, Jr. M. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: v. 78, 1991.

LOPES, N. *O racismo explicado aos meus filhos*. Rio de Janeiro: Agir, 2007.

MEDEIROS, Carlos Alberto. *Na lei e na raça: legislação e relações raciais, Brasil* — Estados Unidos. Rio de Janeiro. Ed. DP&A, 2004.

MUNANGA, Kabengele. O anti-racismo no Brasil. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: Edusp/Estação Ciências, 1996. 79-94 p.

PARDAL, Maria V. de. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. In VASCONCELLOS, Vera Maria R. de. *Educação da infância: história e política*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 51-72.

PILOTTI, F. Crise e perspectiva da assistência à infância na América latina. In: PILOTTI, F; RIZZINI, I. (Orgs.). *A arte de governar crianças. A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1995, p. 10-45.

ROSEMBERG, Fulvia. Educação infantil, gênero e raça. In: GUIMARÃES, A. S.; HUNTLEY, L. (Org.). *Tirando a máscara — ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000. 127-164 p.

SANTOS, Ana Kátia Alves dos. *Infância afrodescendente: epistemologia crítica no ensino fundamental*. Bahia: Edufba, 2006.

SCHWARCZ, Lilia Motriz. Raça como negociação. Sobre teorias raciais em finais do século XIX no Brasil. In: FONSECA, Maria Nazaré Soares (Org.). *Brasil afro-brasileiro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 44 p.

Recebido em 7 de agosto de 2015.

Aceito em 13 de setembro de 2015.

