



RELAÇÕES DE GÊNERO E ÉTNICO-RACIAIS: UMA PERSPECTIVA INTERSECCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Amanaiara Conceição de Santana Miranda¹

Resumo: Este artigo apresenta uma experiência docente-pesquisante com crianças pequenas. A escuta sensível é o principal método utilizado com crianças para dar direcionamento ao fazer pedagógico e à pesquisa empreendida. A partir dessa visão, o trabalho pedagógico apresenta uma perspectiva multidisciplinar, agregando interfaces entre filosofia, sociologia e educação, para provável êxito na educação infantil. A atitude filosófica em ação permite propagar as experiências das crianças em relação a gênero, raça, dentre outras temáticas.

Palavras-chave: Educação Infantil; Relações de Gênero; Relações Étnico-Raciais; Experiências.

GENDER AND RACIAL RELATIONS: AN INTERSECTIONAL PRESPECTIVE IN ELEMENTARY SHOOING

Abstract: This Essay presents an educator-researcher experience with young children. Sensible listening is the main method used to provide the pedagogic field and practical research the necessary orientation from which to interact with these children. From this standpoint, the pedagogic work bestows a multidisciplinary perspective, assembling interfaces among philosophy, sociology and education, for the possible success in elementary schooling. The philosophical attitude in action allows the circulation of dissemination of experiences about gender, race, and other themes, to children.

Keywords: Elementary Schooling; Gender relations; Racial-Ethnic relations; experiences.

RELACIONES DE GÉNERO Y ÉTNICO-RACIALES: UNA PERSPECTIVA INTERSECCIONAL EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

Resumen: Este artículo presenta una experiencia docente-investigadora con niños pequeños. La escucha sensible es el método principal que se usa con los niños para dar

¹ Pedagoga, com mestrado e doutorado, ambos pela Universidade Federal da Bahia. Professora da Secretaria Municipal de Educação – SMED. amanaiaramiranda@gmail.com orcid.org/0000-0002-8728-0054



dirección cuando se realiza una investigación pedagógica. Desde este punto de vista, el trabajo pedagógico presenta una perspectiva multidisciplinaria, agregando interfaces entre filosofía, sociología y educación, para un probable éxito en la educación de la primera infancia. La actitud filosófica en acción permite difundir las experiencias de los niños en relación con el género, la raza, entre otros temas.

Palabras clave: Educación de la primeira infância; Relaciones de género; Relaciones étnico-raciales; Experiências.

RELATIONS DU GENRE ET ETHNIQUE-RACIALE: UNE PERSPECTIVE INTERSECTIONNELLE DANS L'ÉDUCATION DES ENFANTS

Résumé: Cet article présente une expérience d'enseignement-chercheur auprès de jeunes enfants. L'écoute sensible est la principale méthode utilisée avec les enfants pour les guider dans leurs démarches pédagogiques et de recherche. De ce point de vue, le travail pédagogique présente une perspective multidisciplinaire, ajoutant des interfaces entre philosophie, sociologie et éducation, pour la probabilité de réussite dans l'éducation de la petite enfance. L'attitude philosophique en action permet de diffuser les expériences des enfants en relation avec le genre, la race, entre autres thèmes.

Mots clés: Éducation de la Petite Enfance; Relations de Genre; Relations Ethno-Raciales; Experiences.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta algumas discussões desenvolvidas em minha tese de doutorado, intitulada *As experiências/aprendizagens com/sobre as crianças no cotidiano escolar: a infância e as relações de gênero narradas por uma hermenêutica*, cuja perspectiva de trabalho se alicerça no campo da Educação Infantil, das Relações de Gênero e suas interseccionalidades. O lócus de pesquisa foi o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), no bairro da Boca do Rio, na cidade do Salvador-BA. As crianças (com faixa etária de 03 a 05 anos), matriculadas no CMEI, foram as colaboradoras. A pesquisadora possuía um duplo papel nesta investigação, pois ao mesmo tempo ocupava a posição de professora e de observadora. A escrita dessa experiência múltipla é demarcada como uma *escrivência*,² para esculpir as cenas que traduzem as

² Não deve causar estranheza à leitora e ao leitor, o formato do texto, principalmente quando apresento as cenas, como uma *escrivência*, pois escrevo a partir da minha experiência de mulher negra, professora da Educação Básica e da minha convivência com as crianças dentro do espaço educacional formal. Evaristo (2017, p. 7-8) ressalta que o termo é a escrita de um corpo, de uma condição, de uma experiência negra no Brasil, é “uma escrita que nasce das vivências, vivendo para narrar, narrando o que vive”. Vivência como sumo da própria escrita.



experiências cotidianas com as crianças. A pesquisa foi aprovada pelo Conselho de Ética de Psicologia da Universidade Federal da Bahia pelo número 74999517.9.0000.5686.

Longe do fenômeno biológico, a infância é um universo plástico, no qual circulam todas as possibilidades. A infância deve ser compreendida como uma construção histórica que ocorre a partir do que cada sociedade estabelece para o momento em que a pessoa é criança.

As crianças são consideradas seres sociais mergulhados, desde cedo, em uma rede social já constituída e que, por meio do desenvolvimento da comunicação e da linguagem, elas vão construindo modos peculiares de construção do real. Essa perspectiva conduz à percepção das crianças como atores competentes nas interações entre si e com os demais grupos de diferentes faixas etárias da sociedade, por meio das quais produzem culturas que expressam e, ao mesmo tempo, reconstroem suas visões de mundo.

Assim, a rota teórica e metodológica para a pesquisa teve o alcance do rigor, a partir de percurso que diz respeito a minha prática docente enquanto mulher negra. Dessa forma, me filio ao dizer e ao questionamento de Galeffi (2009, p. 44):

O rigor da pesquisa qualitativa diz respeito à qualidade de rigor do pesquisador e nada tem a ver com uma exteriorização metodológica de passos e regras de como conduzir uma investigação científica consistente. [...] É estupidez pensar que o rigor seja um procedimento exclusivo dos filósofos lógicos e dos cientistas matemáticos e geômetras. O rigor, a rigor, é um comportamento atitudinal de quem faz qualquer coisa com arte. O rigor é o ethos de toda produção artística. Por que a ciência teria que ser diferente em relação ao ethos artístico?

Nessa perspectiva, na convivência com as crianças, foi empreendido o olhar, ouvir, falar, ludicizar³ e escrever. Para a compreensão das experiências das crianças, meu olhar sempre esteve voltado para o movimento produzido pelos corpos das mesmas. A tentativa é de fissurar as lógicas eurocêntricas e sexistas que silenciam as diferenças, experimentando com as crianças o acesso do mundo/dos mundos e seus fenômenos. A cosmopercepção é um caminho frutífero por privilegiar sentidos que não são sejam só visual, mas também uma combinação de sentidos, como descreve a pesquisadora nigeriana Oyewùmí. Esse termo é usado para “[...] descrever os povos Iorubás ou outras

³ A palavra é um neologismo, pois a partir da palavra lúdica, construí outra palavra para concordar com os verbos no infinitivo: ver, ouvir, escrever/registrar, falar/conversar e filosofar.



culturas que podem privilegiar sentidos que não sejam o visual ou, até mesmo, uma combinação de sentidos” (OYEWÙMÍ, 1997, p. 3).

Para Merleau-Ponty (2011), a criança possui a capacidade aguçada do espanto e da admiração frente ao mundo, além disso, a criança deve ser considerada como um ser pensante que percebe e expressa os significados das coisas. Segundo Corsaro (2002), o brincar é um ato que as crianças levam a sério, é forma pela qual as crianças acessam o mundo e interpretam/compreendem as suas questões. Através do brincar a criança reinventa o próprio mundo que acessou. Ela constrói outros mundos. No trabalho de campo, investi na ludicidade para me aproximar de suas experiências e concepções, no que diz respeito à construção social do homem e da mulher. Poderia aqui usar o brincar como uma atitude na pesquisa com às crianças, mas prefiro adotar a ludicidade, pois a ludicidade, para Luckesi (2000), produz uma experiência de plenitude, em que nos envolvemos por inteiro, estando flexíveis e saudáveis. Vejo no termo ludicizar um aspecto maior que brincar.

A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, não tem como pré-requisito preparação para o Ensino Fundamental. Segundo a DCNEI (Resolução do CNE/CEB n 05/09), a função da Educação Infantil, na contemporaneidade, é a de possibilitar à criança a vivência em comunidade para aprender a respeitar, acolher e celebrar a diversidade dos demais, a fim de sair da percepção exclusiva do seu universo pessoal, como também ver o mundo a partir do olhar do outro e da compreensão de outros mundos sociais.

Segundo Dubet (1996), nas instituições de educação infantil, fazem-se presentes as dimensões integradora, estratégica e de subjetivação, as quais são essenciais à noção de experiência social. Mesmo que essas instituições sejam reguladas por adultos, as atividades são decididas e geridas também pelas crianças, de acordo com as situações que ocorrem ou são desprendidas por elas.

Assim, em pesquisas ou fazeres pedagógicos com crianças, é necessário escutar e para tanto concordo com Lee (2010), quando este alerta que, desde muito cedo, deve-se colocar as crianças como agentes da fala. E eu, enquanto pessoa que convivo com crianças há muitos anos, acredito que meu papel de professora é criar condições para que o protagonismo das crianças não seja refreado pela conformação escolar, construindo um processo de decisão compartilhado em sala de aula através de uma escuta sensível.



Para bell hooks⁴ (2013), em seu livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática libertadora*, a educação que está aportada em uma prática de liberdade deve respeitar as vozes/expressão dos/as estudantes. Ela afirma que, se isso for feito, as aulas são permeadas de *um quê* de feitiçaria. As transformações, as energias, as vibrações que rodeiam o momento em que dúvidas, curiosidades, conhecimentos. Nessa mesma linha, Miranda (2019, p. 143) acrescenta que as “desaprendizagens no momento que penetram as mentes e os corpos – são possíveis de serem sentidas e penetram docentes, discentes e as pessoas que estejam ao redor”.

Numa perspectiva formativa, a emoção surge igualmente ao que bell hooks evidencia:

Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo (HOOKS, 2013, p. 13).

Na minha prática docente e na minha ação de pesquisadora, sempre observei que as crianças têm muito a nos ensinar, principalmente pela espontaneidade com que falam a respeito de/ou sobre as mais diversificadas temáticas.

Nessa mesma direção, o trabalho de Santos e Oliveira nos informa que

o referencial epistemológico e simbólico europeu e mais recentemente estadunidense busca se impor no imaginário brasileiro. É possível perceber a colonialidade do ser, a colonialidade do poder e a colonialidade do saber quando se evidencia o combate aos sujeitos (negros e afrodescendentes) e seus símbolos culturais como não lugar de construção de conhecimento (SANTOS; OLIVEIRA, 2020, p. 114).

Quando o assunto é direcionado à infância podemos traduzir toda a intenção da colonialidade a partir dos brinquedos que são comercializados aqui no Brasil. A exemplos das bonecas, pois em quase sua totalidade são apresentadas num padrão europeu. Assim, as crianças afro-brasileiras desde muito cedo têm sua beleza negada, quando não encontram representatividade de suas estéticas no artefato cultural tão habitual como é o brinquedo boneca. Numa sociedade em que as crianças negras não se veem representadas

⁴ bell hooks, é o pseudônimo de Glória Jean Watkins. O pseudônimo foi inspirado no nome da sua bisavó materna, Bell Blair Hooks. A autora “assina suas obras em minúsculo e requer suas referências tal e qual, com o argumento de que ela mesma não se reduz a um nome e seus textos não devem ser lidos em função deste nome”. (PINTO, 2008, p.3, NR 1).

esteticamente podemos afirmar que desde a infância ocorre um “semiocídio cultural” (SODRÉ, 1988, p.7).

Para implodir cotidianamente com o semiocídio direcionado às crianças negras, uma alternativa utilizada na minha prática docente/na minha pesquisa de doutorado é/foi utilizar diversas experiências de “filosofar”. Kohan faz a reflexão⁵ que: “[...] experiências do ‘filosofar’ [...] mostra que é possível superar a dependência de modelos rígidos e predeterminados e não confundir *um* método para fazer filosofia com o *único* modo de praticá-la” (KOHAN, 2007, p. 14, grifos do autor).

A filosofia era/é um caminho frutífero para que eu e as crianças possamos construir, de forma mais autônoma, o percurso sobre os conceitos em relação às coisas do mundo.

De tal maneira, Kohan alerta que, para filosofar com crianças, um dos principais cuidados seria:

[...] na medida do possível, deixar de lado o que pensamos saber. Esse gesto ajuda a pensar com as crianças e a deixar-se pensar pelas crianças; é uma oportunidade de esvaziar-se, um esvaziamento daquilo que se crê saber sobre as crianças e a infância para que novos saberes possam nascer (KOHAN, 2007, p. 18).

Nesta perspectiva, a fenomenologia de Merleau-Ponty fez sentido no processo de cartografar as experiências sobre relações de gênero com as crianças, pois para ele, filosofia como atitude filosofante, como percepção originária e possibilitadora do momento instaurador de significados sobre o mundo. “Filosofar é reaprender a ver o mundo” de acordo com Merleau-Ponty (2011, p. 19). A construção do mundo da criança e a sua constituição como ser-no-mundo.

E me associo a Machado (2020, p. 30), quando a autor diz

compreendendo que a filosofia ultrapassa a universalidade que lhe foi imposta, ela é plural, diversa, assim, se faz desde uma ética inclusiva, horizontal, amorosa. Somos plurais, tecidos por culturas diversas e assim por diferentes modos de aprender /ensinar / sentir.

⁵ A fala ocorreu na sessão de encerramento das Jornadas de Montesca, que aconteceu no período de 31/03 a 03/04/2005, na cidade de Castello, que fica na província Perugia, na Itália.



A partir do ato de filosofar oferecemos imagens que possam oportunizar às crianças a acessar outras paisagens. A postura empreendida no trabalho posso associar ao que Santos e Oliveira descrevem sobre a filopoética

Para problematizar o imaginário colonizado, tem-se como proposta o percurso de relacionar as paisagens filosóficas africanas como filopoéticas no intuito de disputar os imaginários, de traçar itinerários, rotas na conexão com o todo-mundo. A filopoética da libertação busca habitar a própria paisagem na defesa da criação de conceitos, como lugar da filosofia, mas buscando ultrapassar apenas a criação do conceito, pois essa também tem a função de povoar o imaginário. Isto é, a filopoética dá-se na tensão crítica e criativa da criação de conceitos e a luta constante de povoar os imaginários. (SANTOS; OLIVEIRA, 2020, p. 115)

Partimos em diálogo com a noção de filopoética, porque é necessário relacionar outras paisagens da infância que possibilitem novos imaginários. É importante reforçar: “defendemos que a perspectiva filopoética tem como característica a renovação do imaginário, na busca de superar o poder de matar e, por conseguinte, reforçar a política da recusa em morrer.” (SANTOS, 2019, p. 93).

APRESENTANDO PAISAGENS PARA MIRAGEM DE NOVOS IMAGINÁRIOS

Com a intenção de mexer com o imaginário das crianças numa perspectiva antissexista e antirracista é que descrevo as cenas a seguir, nas quais as situações didáticas foram organizadas a partir do que eu, professora-pesquisadora, elaborei como consignas⁶ do projeto didático *Sou bonita/o desde que eu nasci*, desenvolvido no segundo semestre com as crianças do grupo 3 no CMEI, no ano 2017.

Compreendo como cenas, porque me programei para me sentir uma telespectadora das cenas. E, segundo Messeder (2012), as cenas nos envolvem em cenários distintos, quer seja em lugares de grande circulação, quer seja em lugares íntimos. A seguir vejamos as cenas.

Cena

⁶ Consignas são formulações que contém desafios em cena ou problemas da vida cotidiana. (BARBOSA; CARLBERG, 2014, p. 31)



Em outubro de 2017, na semana das crianças no CMEI, projetei o clipe da música *Menina Pretinha*, de Mc Soffia, para as crianças do grupo 3 ouvirem, com o objetivo de apresentar outras performances de brinquedo fora do padrão comercializado pelos meios de comunicação.

Algumas crianças dançaram e depois conversamos sobre o trecho da música: *Vou me divertir enquanto sou pequena/Barbie é legal, mas eu prefiro a Makena africana/Como história de griô, sou negra e tenho orgulho da minha cor/Africana, como história de griô, sou negra e tenho orgulho da minha cor.*

Uma das consignas foi: quem conhece a boneca Makena? Quem conhece a boneca Barbie? Todas as crianças conheciam a boneca Barbie, mesmo alguns meninos que sempre discursavam sobre homem não brincar com bonecas. Informei a elas que eu levaria no dia seguinte a boneca Makena⁷ para que conhecessem.

No dia seguinte, colocamos mais uma vez a música e todas as crianças começaram a dançar.

Figura 1– Crianças e professora dançando a música de Mc Soffia



Fonte: Miranda, 2018, p. 256.

Todas as crianças dançaram imitando os movimentos de MC Soffia. Após a dança, antes que eu informasse qualquer coisa, um aluno me questionou se eu havia levado a boneca para eles conhecerem. Assim, decidimos sentar e numa caixa forrada com um papel com cor vermelha e dourada, retirei a boneca Makena e a partir daquele momento comecei a oferecer a boneca às crianças. Todas pegaram, olharam e algumas abraçaram, contudo chamou-me a atenção que os meninos, assim como as meninas, pegaram,

⁷ Decidi por manter o nome da boneca igual como as crianças ouviram na música para que permanecessem no campo semântico da mesma. Na pesquisa feita para iniciar a atividade com a música, descobri que o nome Makena é da língua quicúio que significa “A feliz”. A língua quicúio é muito falada pelo povo quicúio no Quênia. Vale salientar que aqui no Brasil algumas pessoas que confeccionam bonecas negras de pano costumam nomear como boneca Makena.



olharam para a boneca e alguns meninos e meninas abraçaram sem a minha solicitação. Aurélio⁸ (uma criança que reprendia os colegas para não brincarem com boneca) segurou durante poucos segundos a boneca e entregou-me, argumentando que ele era menino e que não brincava de boneca.

Figura 2 – Crianças conhecendo a boneca Makena



Fonte: Miranda, 2018, p. 257.

Figura 3 – Augusto conhecendo uma boneca Makena



Fonte: Miranda, 2018, p. 257.

Augusto, a criança retratada na foto no momento que conheceu a boneca, olhou para o rosto da mesma e disse:

– A boneca Makena é linda que nem você, minha pró. Eu quero que minha irmãzinha, que vai nascer da barriga da minha mãe, seja igual a ela.

⁸ Os nomes são fictícios para preservar as identidades das crianças colaboradoras da pesquisa.



A possibilidade de a criança ver beleza numa boneca preta é um desafio para todas nós, educadoras/es, na medida em que, quase sempre, a sociedade brasileira dissemina o padrão estético eurocêntrico como belo.

Figura 4 – Andrea conhecendo a boneca Makena



Fonte: Miranda, 2018, p.258.

Andrea, ao conhecer a boneca, não demonstra a mesma satisfação e nem tem a iniciativa de abraçar a boneca Makena. Os/as colegas que pediram para ela abraçar. Ela abraça sem nenhuma demonstração de prazer. Com isso, perguntei a ela:

– *Você gostou de abraçar a boneca?*

E Andrea respondeu:

– *Não.*

– Professora-Pesquisadora: *Por que você não gostou de abraçar a boneca?*

– Andrea: *Eu não gosto de boneca.*

– Professora-Pesquisadora: *Você não gosta dessa boneca e gosta de qual?*⁹

– Andrea: *Eu não gosto de boneca.*

Assim, perguntei de qual brinquedo a menina gostava e ela respondeu que gostava de ioiô e bambolê.

França (2018) comenta que as brincadeiras são atividades essenciais para o processo de constituição identitária dos sujeitos sociais. São atividades engendradas, nas quais os papéis de gêneros estão sempre presentes, sendo validados ou não pelos outros sujeitos sociais. E Andrea é incentivada pelo grupo para uma aproximação maior com a boneca, brinquedo que revela não gostar. Essa cena mostra que, mesmo a cultura tentando

⁹ Minha pergunta foi propositalmente enviesada, a fim de verificar se havia rejeição exclusivamente à boneca negra. A pergunta não impediu que a menina relatasse sobre o desejo com os brinquedos: ioiô e bambolê.



modular os tipos de brinquedos e brincadeiras determinadas para meninas e meninos, as crianças subvertem essas normas.

A partir desse encontro das crianças com a boneca Makena, disponibilizei a boneca na estante de brinquedo. Era comum observar meninas e meninos, em diferentes momentos, brincando com a boneca. Outro fato que chamou a minha atenção foi que dois meninos e uma menina pediram para mostrar aos seus responsáveis a boneca Makena. Uma conversa vale a pena reproduzir. No momento que as crianças estavam indo embora, o pai de Augusto ao chegar na porta da sala foi interpelado pelo seu filho.

Augusto – *Painho, olha que boneca linda!*

Pai da criança – *De quem é essa boneca?*

Augusto – *É da pró. Mas ela empresta para a gente.*

Pai da criança – *Pró, eles brincam de boneca aqui?*

Professora-pesquisadora – *Brincam sim, pai. Já conversamos sobre isso em diversas reuniões.*

Pai da criança – *Eu sei. Mas é porque eu nunca vi Augusto se interessar por boneca.*

A professora-pesquisadora então se dirigiu para Augusto e perguntou por que ele gostou da boneca e o menino respondeu:

Augusto – *Porque ela parece com minha irmã.*

Pai da criança – *Mas sua irmã ainda não nasceu!*

Augusto – *Mas ela (se referindo a boneca) parece com minha pró e com mainha.*

O pai da criança então disse que sua irmã iria parecer sim com a boneca e que seria linda e chamou o menino para ir embora.

O discurso de Augusto talvez tenha sido forte/positivo o suficiente quando enalteceu a beleza da boneca, porque o pai não descredenciou a possibilidade da filha que iria nascer parecer com a mesma.

A partir dessa cena descrita, pode-se concordar que a ausência de bonecas negras no espaço educativo da educação infantil é um racismo epistêmico e, de certa maneira, propõe-se a morte de corpos dos negros. O racismo epistêmico, como sinalizado por Maldonado-Torres (2010), retira a humanidade daqueles retirados da zona do ser. Percebe-se que

O racismo epistêmico descarta a capacidade epistêmica de certos grupos de pessoas. Pode basear-se na metafísica ou na ontologia, mas os resultados acabam por ser os mesmos: evitar reconhecer os outros como seres inteiramente humanos. (MALDONADO-TORRES, 2010, p. 405).



Em síntese, diria que o racismo epistêmico é a tentativa constante de retirar a humanidade e perpetuar a exploração dos grupos retirados do sistema-mundo.

Cena 2

Na mesma semana do brincar, foram organizados no CMEI os cantinhos¹⁰ de experiências para as crianças.

Ao participar do cantinho de experiência da comida, Felix e Lenilson brincavam de cozinhar. Maria decidiu querer também brincar com eles. Eles disseram que ela então faria a comida e eles iriam procurar os ingredientes para cozinhar. Felix ia pegar o alimento junto com Lenilson e mais dois meninos. Mas, no mesmo instante, foi impedido por Lenilson para tal atividade, sob o seguinte argumento:

– *Vá ajudar Maria, que tem muita gente aqui.*

Assim, eu perguntei por que ele mesmo não foi ajudar Maria, e Felix poderia ir buscar os ingredientes. Lenilson respondeu que o cabelo de Felix era grande. Então, perguntei se homem não pode também usar cabelo grande. Lenilson disse que podia, mas só mulherzinha e Jesus. Então, perguntei:

– *Jesus tem o cabelo como?*

Lenilson respondeu:

– *Grandão. Mas ele é filho de Deus.*

A criança ainda complementou que ninguém falava nada de Jesus, porque ele era filho de Deus. Eu o indaguei se ele gostaria de ter o cabelo grande. Ele afirmou que não. Vanderlei, outro aluno, rapidamente respondeu dizendo que queria. Lenilson, mais uma vez, retrucou dizendo que um homem na rua, ao ver alguém do sexo biológico masculino com cabelo grande, iria dizer que homem não deve ter cabelo grande. Cleber disse que gostaria de ter o cabelo grande igual ao de Jesus. Lenilson disse que igual ao de Jesus não. Lenilson mais uma vez reforçou que ninguém falava de Jesus, porque ele era filho de Deus e morreu na cruz. Após essas interações dialógicas, todos saíram correndo atrás de uma minhoca que apareceu perto de uma árvore.

¹⁰ Os cantinhos são organizados em espaços interno e externo à sala de aula com recursos naturais, materiais, objetos estruturados e não estruturados e brinquedos, no sentido de contribuir para a interação das crianças, percebendo as funções desses espaços na vida cotidiana, valorizando as dimensões estética e de segurança.



No dia seguinte propus uma atividade onde apresentei slides contendo pessoas com diferentes tonalidades de pele, com diferentes tipos (textura, cor e tamanho) de cabelo, com diferentes performances de gênero, de diferentes gerações, dentre outras.

Ao começar a reproduzir as imagens, Lenilson perguntou se qualquer pessoa poderia usar cabelo grande. Eu respondi que sim. O menino que não gostava do seu cabelo, pois, segundo ele, alguns membros da família diziam que o cabelo dele não era bonito e que era duro (crespo), daí me pediu para que quando sua mãe fosse ao CMEI no final da tarde buscá-lo que eu mostrasse a imagem de um homem preto com cabelo grande. Como combinado mostrei os slides para a mãe de Lenilson.

A solicitação de Lenilson me fez organizar um encontro com as/os responsáveis de todas as crianças no qual fiz uma oficina discutindo sobre padrão estético e ético de homens, mulheres, idosas/os, crianças etc. Assim como, também problematizei o padrão de beleza pautado na beleza eurocêntrica.

Algumas/alguns responsáveis durante o encontro/oficina alegaram que o penteado com cabelo preso/amarrado era para as meninas não pegarem piolho. Mas, a maioria afirmou que os cabelos crespos deveriam ser mantidos presos. Muitas/os responsáveis duvidavam que as crianças pudessem se sentir bonitas com cabelos soltos.

No dia seguinte, organizamos com as crianças no momento após o banho que elas escolhessem os penteados para os seus cabelos. Interessante é que a maioria das meninas escolheram fazer penteados com os cabelos soltos. Um dado importante vale salientar é que quase 90% das meninas sempre chegavam na escola com os cabelos sempre amarrados/presos.

Assim, no final da tarde quando as/os responsáveis foram buscar as crianças ficaram surpresas/os com a performance infantil e sentimento de felicidade das crianças ao lhes mostrar como estavam belas com seus cabelos soltos.

CONCLUSÕES

A prática educacional com crianças pequenas pode transformar e revolucionar a vida cotidiana a partir de pequenos atos perante suas famílias. É importante que as escolas tenham uma comunidade de acolhimento e sejam também receptivas às problematizações trazidas pelas crianças e por todas as pessoas que convivem com elas.



É necessário promover um ambiente com ludicidade para favorecer experiências que não reproduzam o comportamento colonial (racista e sexista), conduzindo em aprendizagens significativas à formação das crianças.

Uma produção de pensamento localizado desde a sua paisagem provoca um entendimento na filosofia da educação de não recair na cilada de repetir um discurso totalitário. Os conhecimentos, os símbolos presentes na experiência das crianças negras têm a finalidade de transgredir a armadilha do etnocentrismo epistemológico europeu-moderno. (SANTOS, 2014; 2019).

Do mesmo modo, escrever um texto sobre qualquer pesquisa com crianças é apresentar uma escritura, uma tessitura que permita, finalmente, nos livrarmos das verdades e valores pelos quais educamos e nos quais fomos educados, inclusive para que possamos ampliar nossa liberdade de pensar a educação e de pensarmos acerca de nós próprios.

A Educação Infantil seria/é um espaço frutífero para instaurar outras possibilidades de pensar as questões do mundo contemporâneo, a partir de outros parâmetros que divergem do que está cristalizado, num parâmetro de hierarquizações e indiferença às pessoas que fogem da inteligibilidade humana. Desta forma, são os corpos que não se encontram dentro da prescrição social destinada ao gênero, a cor/raça/etnia, dentre outros marcadores.

No trabalho com crianças tão pequenas é importante que a instituição escola que atende à Educação Infantil desenvolva um diálogo constante com os/as responsáveis das crianças, informando como devem estimular, também em suas casas, práticas em que as crianças possam ser protagonistas em seus desejos. Assim como sensibilizar as mesmas para perceber como vivemos subalternizadas/os a parâmetros ético e estético que privilegiam só alguns corpos e alijam outros tantos.

Diante das reflexões expostas, acredito que talvez uma pesquisa com base no ato de filosofar seja menos prescrita às crianças, no que se refere às normas dominantes de raça/etnia/etnicidades, gênero e outros tantos temas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Laura Monte Serrat; CARLBERG, Simone. *O que são consignas? Contribuições para o fazer pedagógico*. Curitiba, InterSaberes, 2014.



bell hooks. *Ensinando a transgredir: A educação como prática de liberdade*. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010. 36p.

CORSARO, William Arnold. *A Reprodução Interpretativa no Brincar ao “Faz de Conta” das Crianças*. In: Educação Sociedade & Culturas, Porto, n.17, 2002.

DUBET, François. *Sociologia da Experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

EVARISTO, Conceição. *Entrevista concedida à Revista Conexão Literatura*. Nº 24 – Junho/2017.

FRANÇA, Elisete Santana da Cruz. *As Relações de Sociabilidade e as (Re) Interpretações de Gênero e Masculinidades nos Jovens no Ambiente Escolar*. 2018. Tese (Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia - 2018.

GALEFFI, Dante Augusto. A. *O rigor nas Pesquisas Qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar*. In: MACEDO, Roberto Sidnei, GALEFFI, Dante. PIMENTEL, Álamo. Um Rigor outro sobre a Qualidade na Pesquisa Qualitativa: educação e ciências humanas. Salvador: EDUFBA, 2009.

KOHAN, Walter Omar. *Infância, Estrangeiridade e Ignorância – (novos) ensaios de filosofia e educação*. Belo Horizonte - MG: Autêntica, 2007.

LEE, Nick. Vozes das crianças, tomada de decisão e mudança. In: MÜLLER, Fernanda (Org.). *Infância em Perspectiva: políticas, pesquisas e instituições*. São Paulo: Cortez, 2010.

MACHADO, Adilbênia Freire. *Filosofia Africana desde Saberes Ancestrais Femininos: Bordando Perspectivas de Descolonização do Ser-tão que há em nós*. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S.l.], v. 12, n. 31, fev. 2020. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/835>>. Acesso em: 21 jul. 2020.

MALDONADO-TORRES, Nelson. *A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade*. In SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010, pp.196-443.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

MESSEDER, Suely Aldir. *Quando as lésbicas entram na cena do cotidiano: uma breve análise dos relatos sobre mulheres com experiências amorosas/sexuais com outras mulheres na heterossexualidade compulsória*. Universidade e Sociedade. DF, ano XXI, n 49, janeiro de 2012. p. 152 – 157. Disponível em <pt.slideshare.net/smesseder/quando-as-lsbicas-entram-na-cena-do-cotidiano-uma-breve-anlise-dos-relatos-sobre-mulheres-com-experincias-amorosas-sexuais-com-outras-mulheres-na-heterossexualidade-compulsria>. Acesso em 28 de fev. de 2014.

MIRANDA, Amanaiara Conceição de Santana. *Educação infantil na rede pública de Salvador e as relações de gênero: escrevivência quanto à resistência docente e à formação da criança como*



sujeito. Odeere: Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade – UESB– Ano 2019, Volume 4, número 7, Janeiro – Junho de 2019.

_____. As experiências/aprendizagens com/sobre as crianças no cotidiano escolar: a infância e as relações de gênero narradas por uma hermenêutica. 2018. 292f. Tese (Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

OYĒWÙMÍ, Oyèrónkẹ. *A invenção das mulheres: Construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero*. Tradução para uso didático por Wanderson Flor do Nascimento e revisão de Aline Matos da Rocha. Título original: *The invention of women: Making an African Sense of Western Gender Discourses* Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997.

PINTO, Joana Plaza: *Estranhar a “mulher”*: algumas questões teórico-políticas do sujeito do feminismo. In: Encontro Nacional de Linguagem Verbal e Não-verbal, 8; Simpósio Internacional de Análise Crítica do Discurso, 2, 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo, 2008. p.1-9. Disponível em: www.fflch.usp.br/dlcv/enil/pdf/29_Joana_PP.pdf. Acesso em 20 de jul. 2018.

SODRÉ, Muniz. *A Verdade Seduzida: por um conceito de cultura no Brasil*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1988.

SANTOS, Luís Carlos Ferreira dos; OLIVEIRA, Eduardo David de. *Paisagens Filosóficas Africanas: Filopoética da Libertação como Disputa de Imaginário*. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S.l.], v. 12, n. 31, fev. 2020. ISSN 2177-2770. Disponível em: <http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/833>. Acesso em: 21 jul. 2020.

SANTOS, Luís Carlos Ferreira dos. *O poder de matar e a recusa em morrer: filopoética afrodiáspórica como arquipélago de libertação*. 2019. 236 f. Tese (Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

_____. *Justiça como Ancestralidade: em torno de uma filosofia da educação no Brasil*. 2014. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

Recebido em 30/07/2020

Aprovado em 15/08/2020