

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Lisa Minelli Feital

Educação infantil e desigualdade racial na pandemia: práticas pedagógicas com as crianças negras de dois anos em uma creche de Belo Horizonte

Belo Horizonte
2023

Lisa Minelli Feital

Educação infantil e desigualdade racial na pandemia: práticas pedagógicas com as crianças negras de dois anos em uma creche de Belo Horizonte

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da UFMG na Linha de Pesquisa: Infância e EI, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ademilson de Sousa Soares

Coorientadora: Profa. Dra. Iza Rodrigues da Luz

F311e
T

Feital, Lisa Minelli, 1973-
Educação infantil e desigualdade racial na pandemia [manuscrito]: práticas pedagógicas com as crianças negras de dois anos em uma creche de Belo Horizonte / Lisa Minelli Feital. - Belo Horizonte, 2023.
204 f. : enc, il.,

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador: Ademilson de Sousa Soares.

Co-orientadora: Iza Rodrigues da Luz

Bibliografia: f. 177-188.

Apêndices: f. 189-204.

1. Educação -- Teses. 2. Educação infantil -- Teses. 3. Escola pública -- Belo Horizonte. 4. Ensino -- Teses. 5. Didática -- Teses.

I. Título. II. Soares, Ademilson de Sousa. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 372.21

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecária: Danielle Teixeira de Oliveira CRB6 3516/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

ATA DA DEFESA DE TESE DA ALUNA

LISA MINELLI FEITAL

Realizou-se, no dia 30 de outubro de 2023, às 14:00 horas, na sala 5102 da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 939ª defesa de tese, intitulada *Educação Infantil e desigualdade racial na pandemia: práticas pedagógicas com as crianças negras de dois anos em uma creche de Belo Horizonte*, apresentada por LISA MINELLI FEITAL, número de registro 2019650562, graduada no curso de HISTÓRIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Ademilson de Sousa Soares - Orientador (UFMG), Prof(a). Iza Rodrigues da Luz - Co-orientador (UFMG), Prof(a). Shirley Aparecida de Miranda (UFMG), Prof(a). José Eustáquio de Brito (UEMG), Prof(a). Isabel de Oliveira e Silva (UFMG), Prof(a). Marlina Oliveira Schiessi (Prefeitura Municipal de Brusque/SC).

A comissão considerou a pesquisa relevante e original para o campo dos estudos da infância e das relações étnico-raciais, destacando o recorte temporal no contexto da pandemia da COVID 19. A comissão considera a tese aprovada e recomenda que sejam incorporadas na versão final as correções e sugestões apresentadas no momento da defesa.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 30 de outubro de 2023.

Prof(a). Ademilson de Sousa Soares (Doutor)

Prof(a). Iza Rodrigues da Luz (Doutora)

Prof(a). Shirley Aparecida de Miranda (Doutora)

Prof(a). José Eustáquio de Brito (Doutor)

Prof(a). Isabel de Oliveira e Silva (Doutora)

Prof(a). Marlina Oliveira Schiessi (Doutora)



Documento assinado eletronicamente por **Iza Rodrigues da Luz, Professora do Magistério Superior**, em 31/10/2023, às 21:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Isabel de Oliveira e Silva, Professora do Magistério Superior**, em 01/11/2023, às 08:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **José Eustáquio de Brito, Usuário Externo**, em 01/11/2023, às 10:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marlina Oliveira Schiessi, Usuária Externa**, em 02/11/2023, às 09:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Shirley Aparecida de Miranda, Professor(a)**, em 05/11/2023, às 22:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ademilson de Sousa Soares, Professor do Magistério Superior**, em 06/11/2023, às 17:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2765894** e o código CRC **31921E36**.

Dedico esta tese à minha tia Alda (in memoriam) por tudo, à minha mãe, minha filha Paulinha, meu marido Paulo, minha prima Maricélia, meus enteados Júnio, Janaína e Cibele, minhas priminhas Dandara, Maria Eduarda, Ana Elise e minha afilhada Luiza Helena, aos meus netos do coração, Sofia e Gabriel e ao meu melhor Professor da vida, Paco.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Oxalá, aos Orixás, aos Exus, às Pombas Giras e Ciganas e todas as outras entidades que me auxiliaram todo tempo. Que sempre me protegeram e me protegem e me guardam. Foram elas que me guiaram no labirinto em que me encontrei na escrevivência deste trabalho.

Agradeço à minha ancestralidade negra que me deu forças e me sustentou nos momentos mais difíceis do desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço à minha mãe Clélia das Neves Pinto, que me deu à luz, e sem essa dádiva divina não seria possível a minha vida.

Agradeço à minha tia Alda, pela convivência no plano terrestre e pelo seu amor por mim.

Agradeço ao meu padrasto Jonas Samora, que me adotou como sua filha em seu coração.

Agradeço a meu pai Benedito Campos, pois sem ele não seria possível a existência na terra.

Agradeço à minha avó Itamar de Paula Neves, por todo seu amor

Agradeço à minha tia Nenzinha pelo exemplo de mulher forte e amável que sempre foi comigo.

Agradeço à minha tia Aparecida, pelo seu amor incondicional por mim.

Agradeço ao meu marido Paulo, que esteve ao meu lado e compreendeu a importância deste trabalho para o meu crescimento pessoal e profissional.

Agradeço ao Professor Paco, por ter acreditado em mim e ter me orientado com o desejo de mostrar que era possível ocupar aquele lugar, e por ampliar meus conhecimentos com seu apoio abrangente.

Agradeço à Professora Iza Luz, por ter aceitado o convite de coorientadora e me ajudar a continuar no processo do trabalho, com seu carinho e doçura nas orientações.

Agradeço à Flávia de Jesus, pela colaboração no trabalho.

Agradeço à Cristiane, por sua ajuda ampla e duradoura na pesquisa.

Agradeço às crianças da turma de dois anos da creche Paulinha.

Agradeço às mães e à avó da creche, que me concederam a entrevista com muito carinho e respeito.

Agradeço à Rháisa, que me ajudou a compreender, entender, amadurecer e encontrar o caminho do processo tão doloroso que foi o desenvolvimento desta escrita.

Agradeço ao Conde, meu amigo fiel, que me fez companhia em todo o tempo da escrita da tese. Também agradeço ao Bonito e à Menina pelos carinhos e companhia.

Agradeço à minha filha Paulinha e aos meus enteados Júnio, Janaína e Cibele pelo amor e carinhos incondicionais.

Agradeço à minha prima amada Maricélia, que esteve todo tempo ao meu lado, me ajudando a ter paciência, fé e persistência nessa trajetória.

Agradeço ao dirigente William, da Casa de Caridade Força no Caminho, que com suas preces, humor e carinho me auxiliou espiritualmente no caminho que percorri.

Agradeço à Janaína Lopes Alvarenga, que cedeu seu tempo extraclasse na Escola Municipal de Educação Integral Sagrada Família – EMEI-SF, para que fosse possível cursar as disciplinas para concluir os créditos, e me apoio com seu jeito docinho de ser.

Agradeço à Andréa Cássia, que me ajudou a passar pelo período que precisei da troca do tempo extraclasse na EMEI-SF para que pudesse frequentar as disciplinas.

Agradeço à Marion Patrícia Ribeiro Cezário (Marri), pelas mensagens de incentivo e alegria nessa reta final.

Agradeço à Viviane Belga que contribuiu e muito com seu ensinamento na escrita da tese.

Agradeço à Selma, pelas lágrimas de alegria e apoio no percurso desse trabalho que não tem sido fácil.

Agradeço à Cleuzilane (Cleu), irmã de alma que encontrei no curso de doutorado.

Agradeço à Sueli Virginia, que me acompanhou com seu carinho, conversas e florais nessa caminhada.

Agradeço ao Heslei e à Patrícia por torcerem por mim.

Agradeço à Edilene, Glauce e Cida, que com suas mensagens carinhosas sempre me deram forças nessa jornada.

Agradeço ao Paulo Rimsa e ao Mardochee Ogécime, pelo apoio neste trabalho.

Agradeço à Márcia Dárquia e ao Sandro Vinicius Santos, que me ajudaram a entender o processo que desejava trilhar.

Agradeço à banca de qualificação, que contribuiu com maestria na finalização desta tese.

Agradeço ao grupo de Ações Afirmativas da UFMG, por fazer parte da minha história de vida.

Agradeço à minha querida e estimada Regina Lúcia Melo, que sempre me incentivou para este doutorado.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social.

Agradeço à Comissão de Acompanhamento Discente, que me apoiou no momento que precisei.

Quero agradecer também aos que começaram comigo nesta jornada e que de alguma maneira não continuaram pelo mesmo caminho que eu, mas que foram importantes na construção desta história.

Finalizo agradecendo a todos e todas!

*Mas é preciso ter força, é preciso ter raça
É preciso ter gana sempre
Quem traz no corpo a marca, Maria, Maria
Mistura a dor e a alegria
Mas é preciso ter manha, é preciso ter graça
É preciso ter sonho sempre
Quem traz na pele essa marca possui
A estranha mania de ter fé na vida*

Milton Nascimento

Resumo

O objetivo desse trabalho foi analisar e compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças negras e não negras de dois anos em uma creche de Belo Horizonte, durante a pandemia da COVID-19, no contexto da desigualdade racial existente no Brasil. Para isso, acompanhamos a rotina da turma de crianças, das famílias e das professoras no ano de 2021, em que as propostas pedagógicas foram desenvolvidas via grupo de WhatsApp. Foi realizada uma pesquisa de uma abordagem qualitativa na qual observamos as práticas durante o ano, aplicamos um questionário virtual às famílias e entrevistamos cinco mães, uma avó e a professora. Para compreender o contexto da Creche Paulinha, inaugurada no ano de 1966, recuperamos aspectos da história da EI em Belo Horizonte e no Brasil, considerando o racismo estrutural e a desigualdade racial que atingem a população negra e as crianças negras. Como resultados, ficou evidenciado, dentre outras conclusões, que a pandemia da COVID-19 atingiu fortemente a população negra e as crianças negras que frequentam a EI; na turma das 15 crianças de dois anos e suas famílias, participantes da pesquisa, em que a maioria é composta de crianças negras; essa realidade não foi diferente revelando a desigualdade racial também no contexto da Creche Paulinha. Constatamos também que os profissionais da creche e a professora da turma fizeram todos os esforços para garantir o direito de todas as crianças à educação, mesmo com todas as adversidades vivenciadas na pandemia. Verificamos que as mães e a avó negras entrevistadas revelam consciência parcial dos efeitos do racismo sobre a população negra, mas sabem da importância da educação das relações étnico-raciais para essa população. Constatamos, ainda, que a professora revela grande compromisso com as crianças e consciência de que é preciso aprofundar estudos sobre a melhor maneira de propor e desenvolver práticas pedagógicas voltadas para a educação das relações étnico-raciais com as crianças da EI. A tese nos possibilita afirmar a relevância de ações antirracistas em todas as esferas da sociedade e a relevância de que os bebês e crianças negros tenham visibilidade e prioridade nas políticas públicas em nosso País.

Palavras-chave: Crianças negras de dois anos, famílias, professora, creche e pandemia.

Abstract

The objective of this work was to analyse and comprehend the pedagogical practices carried out with black and nonblack 2-year-old children in a day-care center of Belo Horizonte, Minas Gerais, during the COVID-19 pandemics, in the context of racial inequality existent in Brazil. Thus, we followed the daily of the children class, of the families and of the teacher in 2021, in which the pedagogical proposals were carried out through WhatsApp group. It was developed a qualitative approach research in which we observed the practices along one year, applied a virtual questionnaire to the families and interviewed five mothers, one grandmother and the teacher. In order to comprehend the context of Paulinha day-care, inaugurated in 1966, we retrieved aspects from the history of Children Education in Belo Horizonte and in Brazil, considering the structural racism and the racial inequality that affects the black population and the black children. As results, it has been evinced, among other conclusions, that the COVID-19 pandemics affected strongly the black population and the black children that attended Children Education, in the class of 15 2-year-old children and their families, participants of the research, in which most is composed of black children; this reality was not different revealing the racial inequality also in the context of Paulinha day-care. We verified also that the day-care staff and the teacher of the class made all efforts in order to grant the right of all children to education, even with all the adversities lived in pandemics. We verified that the black mothers and grandmother interviewed revealed partial consciousness of the effects of racism over the black population, but know the importance of the of education of the ethnical-racial relationships for that population. We observed, also, that the teacher reveals great involvement with the children and the consciousness that it is necessary to deepen the studies about the best way to propose and develop pedagogical practices directed to the education of ethnical-racial relationships with the Children Education children. This doctorate thesis allows for affirming the relevance of anti-racist action in all spheres of the society and the relevance that black babies and children have visibility and priority in the public policies in Brazil.

Keywords: Two-year-old black children; families; teacher; day-care center; pandemics.

Lista de ilustrações

ILUSTRAÇÃO 1: FOTO DAS CRIANÇAS E PROFESSORAS.....	63
ILUSTRAÇÃO 2: MAPA DAS REGIONAIS E BAIROS DA REGIONAL LESTE.....	64
ILUSTRAÇÃO 3: MAPA DAS REGIONAIS DE BELO HORIZONTE E BAIROS DA REGIONAL LESTE	92
ILUSTRAÇÃO 4: FOTO DAS CRIANÇAS E PROFESSORAS.....	100

Lista de tabelas

TABELA 1: INFORMAÇÕES SOBRE AS ENTREVISTAS COM AS FAMÍLIAS	61
TABELA 2: DADOS RETIRADOS DAS FICHAS DE MATRÍCULA ⁵	62
TABELA 3: NÚMEROS DE TURMAS E ATENDIMENTOS	64
TABELA 4: PROFISSIONAIS.....	65
TABELA 5: DIÁRIO DE CAMPO	69
TABELA 6: LEVANTAMENTO DO TOTAL DE CRIANÇAS POR COR/RAÇA DA EI, REDE PRÓPRIA. DADOS COLETADOS NO DIA 04/12/15	91
TABELA 7: LEVANTAMENTO DO TOTAL DE CRIANÇAS POR COR/RAÇA DA EI, REDE PRÓPRIA. DADOS COLETADOS NO DIA 24/03/2023	91
TABELA 8: COR DA CRIANÇA NA AUTODECLARAÇÃO DOS PAIS.....	100
TABELA 9: ANOTAÇÕES REGISTRADAS EM UMA TABELA.....	107
TABELA 10: CATEGORIAS INICIAIS E ANÁLISE	108
TABELA 11: TEMPO DE PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS E DAS FAMÍLIAS.....	110

Lista de abreviaturas e siglas

Abrinq	Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos
BA	Bahia
CEDEPLAR	Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional da Faculdade de Ciências Econômicas
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CME	Conselho Municipal de Educação
COEP	Comitê de Ética em Pesquisa
COVID-19	Coronavírus SARS-CoV-2
DCEI	Diretrizes Curriculares para EI
DNCr	Departamento Nacional da Criança
EAD	Educação a Distância
EMEI	Escola Municipal de EI
GEMOE	Gerência de Movimento Escolar
GMORP	Gerência de Monitoramento da Rede Parceira
LASEB	Curso Lato Sensu em Educação Básica – LASEB
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LBV	Legião da Boa Vontade
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MIEIB	Movimento Interfóruns da EI no Brasil
MLPC	Movimento de Luta Por Creche
NEGRI	Núcleo de Estudos de Gênero, Raça e Idade
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEEI	Plano de Ação Estratégico para a EI
PBH	Prefeitura de Belo Horizonte-
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para EI
SMASAN	Secretaria Municipal de Abastecimento e Nutrição
SMED	Secretaria Municipal de Educação
SP	São Paulo
SUSAN	Subsecretaria de Segurança Alimentar e Nutricional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

Sumário

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO 1 – DESIGUALDADE RACIAL E PANDEMIA: AS CRIANÇAS NEGRAS E SUAS FAMÍLIAS	20
1.1 DESIGUALDADE RACIAL E EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS DURANTE A PANDEMIA	20
1.2 PESQUISAS SOBRE AS CRIANÇAS NEGRAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO	28
1.3 GARANTINDO O DIREITO DAS CRIANÇAS NEGRAS À EI	44
CAPÍTULO 2 - ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA NA PANDEMIA	51
2.1 CONTRIBUIÇÕES DE FÚLVIA ROSEMBERG.....	52
2.2 ESTUDOS DURANTE A PANDEMIA	54
2.3 OS PASSOS DA PESQUISA COM AS CRIANÇAS DE DOIS ANOS NA CRECHE PAULINHA.....	57
CAPÍTULO 3 - UM POUCO DE HISTÓRIA DAS CRECHES NO BRASIL E EM BELO HORIZONTE NO CONTEXTO DAS DESIGUALDADES RACIAIS E SOCIAIS	70
3.1 AS CRECHES E A EI NO BRASIL	70
3.2 AS CRECHES E A EI EM BELO HORIZONTE.....	85
3.3 HISTÓRIA E CARACTERÍSTICAS DA CRECHE PAULINHA	92
CAPÍTULO 4 - AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A REALIDADE DAS CRIANÇAS, DAS FAMÍLIAS E DA PROFESSORA.....	98
4.1 AS CRIANÇAS, AS FAMÍLIAS E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DA PROFESSORA.....	99
4.2 NOTAS DE CAMPO, PROJETO DA CRECHE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS	105
4.3 A OBSERVAÇÃO DIRETA DAS CRIANÇAS APÓS O RETORNO PRESENCIAL.....	118
CAPÍTULO 5 - ANÁLISES DAS ENTREVISTAS DAS MÃES: IMPACTOS DO ISOLAMENTO SOCIAL PARA AS FAMÍLIAS NO PERÍODO DA PANDEMIA PELA COVID-19.....	124
REFERÊNCIAS	170

Introdução

E de palestra em palestra precisam ser lembrados que o racismo existe e aí ficam todos chocados porque o racismo é o crime perfeito que só a vítima vê. E quando se vê insatisfeito, e não guarda mais para si, vira ele o próprio suspeito acusado de mi-mi-mi...
(Luciene Nascimento, livro: Lazaro Ramos)

A temática do estudo proposto e o campo de pesquisa dialogam com um percurso profissional e acadêmico traçado por mim no sentido de buscar respostas a questionamentos que venho formulando desde o meu ingresso na graduação em História no ano de 2003, e como mulher e professora negra da Educação Infantil (EI).

Um fato vivenciado por mim na Unidade Municipal da EI (UMEI) em que trabalhava aguçou ainda mais a vontade de aprofundar os estudos sobre a temática da Promoção da Igualdade Étnico-Racial. Uma menina de cinco anos, que brincava no parquinho correu em minha direção e me perguntou se eu realmente era professora. Essa cena provocou em mim certo estranhamento, mas naquele momento não conseguia enxergar o que havia além daquela pergunta. Então, comecei a observar e percebi que todas as professoras que trabalhavam naquela instituição eram brancas e somente as funcionárias da limpeza e da cozinha eram negras. A partir das indagações que as crianças mobilizavam comecei a observar de forma mais constante e detalhada como aconteciam as relações vivenciadas pelas crianças negras e não negras entre si e com os adultos da instituição.

No ano de 2010, com a intenção de aprofundar a reflexão a respeito da questão racial na EI, inscrevi-me no Curso de Especialização Lato Sensu em Educação Básica (LASEB) ofertado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal em Minas Gerais (FaE/UFMG) por meio de convênio com a Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte (SMED/PBH) aos professores e professoras das redes pública e conveniada da cidade. A percepção de que o debate sobre a prática pedagógica voltada para cumprimento da Lei nº 10.639/2003 e à Promoção da Igualdade Racial se encontrava em uma fase bem inicial na EI, o que levou-me a propor e a desenvolver uma pesquisa de mestrado, concluída no ano de 2016, na qual busquei compreender a formação dos professores e as práticas voltadas para as relações Étnico-Raciais na EI em Belo Horizonte.

A pesquisa revelou desafios tanto para a formação quanto para as práticas cotidianas na EI, considerando a identidade das crianças negras e a importância da luta

contra o racismo. A legislação nacional e os documentos oficiais estabeleceram que a temática deve ser desenvolvida nas escolas desde a EI. Percebemos que ainda existem lacunas no currículo dos cursos de formação e as práticas das docentes, que muitas vezes ficam restritas ao engajamento e à militância de algumas professoras.

No doutorado, iniciado em 2019, a intenção foi pesquisar, analisar e compreender as práticas pedagógicas que foram desenvolvidas com uma turma de crianças negras e não negras de dois anos em uma creche de Belo Horizonte, durante a pandemia da COVID-19 no ano de 2021, no contexto da desigualdade racial existente no Brasil. Indagamos sobre o sentido e o significado da Creche Paulinha¹, campo de nossa pesquisa empírica, para as crianças e as famílias atendidas. Para responder a essa indagação recuperamos aspectos da história da EI em Belo Horizonte e no Brasil para podermos situar, compreender e analisar as práticas propostas e desenvolvidas com uma turma de crianças de dois anos. Buscamos entender a história da Creche Paulinha, fundada no Bairro Nova Vista no ano de 1966, no contexto mais amplo da conquista pelo direito das crianças ao atendimento educacional em instituições educativas foi importante. O valor atribuído pelas mães às práticas dessa instituição no momento da pandemia revelou uma aproximação com a comunidade, no sentido de assegurar o direito das crianças à educação, conforme procuramos evidenciar.

A tese está estruturada em cinco capítulos. No Capítulo 1, contextualizamos a desigualdade racial a partir de Theodoro (2022), que nos mostra como vem se perpetuando até os dias de hoje a desigualdade entre brancos e negros e que pode ser observada no acesso aos postos de trabalho e nas áreas da educação e da saúde, dentre outras. Apresentamos também as reflexões de Ladson-Billings (2008) sobre a importância de o professor perceber sua responsabilidade, por meio de sua prática na escola e com seus alunos, para a garantia ao acesso a uma educação de qualidade socialmente referenciada, ou seja, que permita às crianças negras terem suas vidas e suas experiências reconhecidas e valorizadas. Apresentamos, ainda, pesquisas do campo dos Estudos da Infância, da EI e das relações étnico-raciais para contextualizar a temática de nossa pesquisa com a intenção de revelar o cenário de desigualdade tanto racial quanto social no qual se encontram as crianças negras de nosso País.

¹ O nome da instituição é fictício de modo a assegurar os requisitos éticos de confidencialidade e anonimato.

No Capítulo 2 apresentaremos o percurso metodológico da pesquisa empírica. O trabalho teve que ser readaptado devido às consequências do isolamento social por causa da COVID-19. Assumimos como referência a abordagem qualitativa das pesquisas em educação, tendo como base os trabalhos de autores(as) como Trivinõs (1987), Bogdan e Biklen (1994), Minayo (2003), Geertz (2008) e Correia (2009). A pesquisa de campo objetivou compreender e analisar as práticas educativas desenvolvidas pela professora junto aos familiares e às crianças em três momentos: 1) encontros via *WhatsApp*; 2) atendimento híbrido, com frequência de parte das crianças à Creche e manutenção do atendimento remoto; e o 3) presencial, com a retomada completa do atendimento integral de toda a turma na Creche.

No Capítulo 3 apresentamos uma contextualização histórica da conquista do direito à creche e à EI no Brasil e em Belo Horizonte para situar e compreender a história da Creche Paulinha, a partir do contexto de surgimento, desenvolvimento e fortalecimento das creches no país. Aspectos da história da proposta educativa da Sociedade São Vicente de Paulo (SSVP), que é a mantenedora da instituição também são apresentados nesse capítulo.

No Capítulo 4, a partir da análise das notas de campo, descrevemos e analisamos as práticas pedagógicas da professora nos três períodos (via *WhatsApp*, híbrido e presencial), analisando também a mediação das famílias, no período da pandemia da COVID-19. O objetivo foi observar em que medida o direito à educação dessas crianças foi garantido de alguma forma, mesmo e apesar de tantas adversidades vivenciadas naquele momento em todo país.

Finalmente, no Capítulo 5, analisamos as entrevistas realizadas com uma avó, cinco mães e a professora da turma de crianças de dois anos. Procuramos no diálogo com as participantes compreender como as práticas pedagógicas propostas e desenvolvidas possibilitaram o acesso à educação, como foi desenvolvido o trabalho com a questão das relações étnico-raciais e como aconteceu o vínculo com as crianças de dois anos no período do isolamento social no ano de 2021. A partir do roteiro das entrevistas, conversamos sobre 1) a criança na creche antes e depois do isolamento; 2) o contexto da família durante a pandemia, se a mãe trabalhava fora e a relação com parentes e vizinhos; e 3) a organização da família para participar das atividades pedagógicas desenvolvidas via *WhatsApp*, no momento híbrido e no retorno presencial; e, finalmente, 4) preconceito, racismo, discriminação e atividades voltadas para a educação das relações étnico-raciais.

Ao longo da tese, os leitores irão se deparar com um trabalho que foi desenvolvido com respeito aos participantes e sobretudo com a vontade de dar visibilidade às crianças de dois anos e de ouvir as famílias e a professora. Assumo que todos são os protagonistas deste trabalho, que buscou no início alcançar os objetivos de uma pesquisa e no decorrer do percurso teve que encontrar novos atalhos, caminhos para falar a respeito da desigualdade racial das crianças de dois anos e suas famílias no período da pandemia pela COVID-19.

Capítulo 1 – Desigualdade Racial e Pandemia: As Crianças negras e suas famílias

Para o objetivo da nossa tese de doutorado de discutir as práticas educativas com uma turma de crianças negras e não negras de dois anos em uma creche da cidade de Belo Horizonte no contexto da pandemia da COVID-19 no ano de 2021 é importante compreender a realidade das crianças negras e de suas famílias a partir de uma análise das desigualdades raciais que atravessam a sociedade brasileira. Nesse sentido, esse capítulo apresenta inicialmente uma discussão sobre a grave desigualdade racial que vivemos e que provoca uma verdadeira segregação na sociedade brasileira, segundo Theodoro (2022). O tema da educação, conforme mostraremos, compõe o debate mais geral sobre a desigualdade apresentado por Theodoro (2022), sobretudo se considerarmos a realidade da população negra em geral, e das crianças negras, em específico, no momento da pandemia da COVID-19. Para aprofundarmos o sentido dessa pesquisa que se inscreve no campo dos EI e das relações étnicorraciais será apresentado um panorama das pesquisas sobre as crianças negras de dois anos visando compreender como os pesquisadores e as pesquisadoras analisam e discutem a presença dessas crianças no contexto da EI no Brasil e na cidade de Belo Horizonte. Nossa intenção com a pesquisa é fortalecer o debate sobre a necessidade de garantir o direito de todas as crianças brasileiras a um atendimento educacional e escolar de qualidade, sobretudo para as crianças negras, grupo social que sofre mais fortemente com o racismo estrutural na sociedade brasileira.

1.1 - Desigualdade racial e educação das crianças durante a pandemia

Nesse primeiro capítulo discorreremos sobre a desigualdade racial e a pandemia, e abordaremos também pesquisas sobre as crianças negras e suas famílias. Iremos contextualizar a desigualdade racial a partir de Theodoro (2022). Este autor reflete sobre o tema nas áreas da educação e da saúde, evidenciando como vem se perpetuando a separação entre os pobres e ricos; e estando na sua maioria, na pobreza, os negros, afirmando assim cada vez mais a diferença social e racial dos mesmos, apresentando a conjuntura histórica da Educação no Brasil.

Para compreendermos os dias atuais, o autor inicia o texto a partir de um exemplo de uma escola da zona norte de Brasília/DF. É perceptível a falta de investimento na educação na rede pública, onde se encontra a maior parte dos estudantes negros, filhos das empregadas. Já os estudantes da classe alta, da elite e da

classe média, não se misturam com os alunos negros. Com isso, as escolas particulares que recebem os discentes da elite são todas bem equipadas e com concepções diferenciadas em relação a igualdade. Ele ressalta que vivemos o *apartheid* educacional no Brasil, e ainda diz que isto não acontece apenas com a educação, mas também com a saúde.

Embora legalmente o Brasil não tenha instituído um *apartheid* como aconteceu na África do Sul, é preciso refletir sobre o mito da democracia racial que desde a publicação do livro *Casa Grande e Senzala* por Gilberto Freyre tem sido amplamente difundido em nosso país. Gomes (2017) defende que nunca vivemos uma *democracia racial* no Brasil e aponta que para compreendermos o tempo presente precisamos retornar ao passado para entendermos o percurso da educação para os negros e a falsa democracia racial em nosso país. Assim, de fato, por um lado, o Brasil se vive um *apartheid* mesmo que seja educacional, pois não tivemos a segregação dos negros e dos brancos oficializada pelo Governo do país, como aconteceu na África do Sul. Por outro lado, não podemos abraçar a ideia de que sempre vivemos em uma democracia racial.

Theodoro (2022) discorre sobre a história da educação no período colonial, atividade que, no princípio do século XVI, ficava aos cuidados dos Jesuítas. Os mesmos ensinavam aos indígenas e aos filhos pobres dos portugueses, menos os negros. Com a abolição dos escravizados, a situação não se alterou. Foram implementadas políticas visando o branqueamento do Brasil, pois os políticos não sabiam o que fazer com os negros que foram libertos após a chegada dos europeus para trabalharem nos lugares deles. Segundo o autor, os negros se movimentaram para ensinar os filhos e conhecidos.

As organizações para alfabetização dos negros se formaram em diversas partes do país, contudo, esses movimentos não contavam com apoio do Estado e da sociedade. Foram inúmeros os obstáculos enfrentados para regularização e reconhecimento do ensino para os negros. Ainda no século XIX, com a constituição de 1824, as leis não atenderam aos negros e aos indígenas. Não existiu uma política nacional de educação, nem obrigatoriedade do ensino para os cidadãos nesse período. Theodoro (2022) reforça que a política educacional da época era elitista. O ensino sendo realizado nas escolas públicas das províncias era frequentado pelos alunos brancos pobres, mestiços e negros, sendo que os negros eram a minoria e os alunos negros sofriam preconceitos das outras crianças e até mesmo dos pais delas, que pediam para não misturarem os filhos com as

crianças negras. Mesmo com a república, o cenário para as crianças negras não foi diferente.

O Brasil do início do século XX se deparou com o projeto da eugenia. De acordo com Theodoro (2022), essa ideia surgiu da elite formada por engenheiros, médicos e advogados e alguns políticos da época que eram a favor da extinção dos negros. Eles defendiam e acusavam a população negra de disseminarem doenças para sociedade. Também acreditavam na superioridade dos brancos e por isso, era necessário e urgente o processo do branqueamento do povo brasileiro. Com isso, foram elaboradas estratégias para o clareamento da população brasileira, utilizando-se da educação e da saúde e assim formando ideias e projetos com focos na higiene social e mental, no combate às pandemias e endemias e no amparo às maternidades. No campo da educação houve alguns intelectuais que usaram o sistema público educacional para implantação do projeto eugênico em todos os Estados. O autor ainda registra que a educação era um espaço de desigualdade racial, e reforça que o biológico também servia para excluir. A escola era cada vez mais um ambiente discriminatório para os alunos negros, pois sempre se associava a negritude à imperícia. Enfim, o negro era relacionado a tudo que era negativo em todos sentidos da vida. O autor, ao longo do seu texto, mostra o processo histórico da desigualdade racial e social nos períodos colonial, imperial, republicano e mesmo após a Constituição Federal de 1988, mas também destaca os avanços no campo da educação para a população negra com a inclusão da Lei nº 10.639/2003 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), ambas em busca de um ensino com qualidade e equidade para crianças negras.

Theodoro (2022) ressalta que a escola é um espaço que atualmente ainda contribui para a desigualdade da população negra. Por aspectos, como os listados a seguir, o setor educacional público apresenta inúmeras falhas: falta de professor qualificado, falta de materialidade e recurso pedagógico, e também de políticas públicas que atendam às necessidades dos estudantes pobres, onde pode se localizar em sua maioria os negros. Segundo o autor, “Esse cenário de apartação e exclusão é fruto do racismo. As ofertas de serviços de educação e de saúde universalizaram-se, mas com qualidade bastante distinta” (THEODORO, 2022, p.66). Em relação às instituições que atendem a EI, a situação não se altera, alguns municípios brasileiros mais interioranos sequer atendem às crianças de zero a três anos, primeiro por não ser uma faixa etária de obrigatoriedade, e segundo pela falta de investimento para essas crianças. No período do trabalho de campo observei e foi constatado pelas entrevistas com as famílias que a

instituição conseguiu ampará-las no período da pandemia e a professora obteve o comprometimento de algumas famílias nos encontros virtuais via *WhatsApp*, podendo por essa via manter o vínculo com elas.

O empenho da professora Fernanda² em manter os encontros semanais com as famílias e sua preocupação de saber como as crianças estavam passando aquele período do isolamento, propiciou acolhimento não apenas para as crianças, mas também para suas mães. Com isto, observei algumas semelhanças com o livro de Gloria Ladson-Billings (2008), *Os guardiões de sonhos: o ensino bem-sucedido de crianças afro-americanas*, que aborda o compromisso do docente com os alunos, com a cultura local e ainda a importância de uma educação de qualidade para as crianças negras.

O texto de Ladson-Billings (2008) discorre a respeito do envolvimento do professor com a responsabilidade do ensino e a importância da cultura para a escola. Ela discorre sobre a relevância de uma educação de qualidade, onde faça sentido o espaço educacional para as crianças negras. Ela ainda expõe a respeito da importância da pesquisa-ação em seu estudo a partir da observação em salas de aulas com professoras e suas práticas educativas com os alunos afro-americanos. E reflete, ao longo da sua escrita, sobre as contribuições dos olhares e experiências das docentes que têm o olhar para valorização e autoestima dos discentes negros. Além disso, ela cita professores que impulsionam seus alunos a alcançarem “voos” nos estudos e a acreditarem em suas potencialidades de análises e reflexões. Com isso, esses docentes desafiam o sistema excludente, criando assim práticas de resistências na forma de ensinar os alunos. Esses professores contribuem, dentro das possibilidades de suas práticas pedagógicas, para a superação da desigualdade racial no campo da educação.

Inclusive, pude me enxergar e me reconhecer no capítulo “*Transformando sonhos em realidade*”, de Ladson-Billings (2008). Tanto quando criança negra que fui e enquanto mulher e professora negra que sou, passei por um sistema excludente e totalmente racista. Atualmente, sou diretora de uma instituição de EI pública e tenho o desejo de transformar a realidade das crianças negras, mostrando para elas que podemos sonhar, mesmo apesar das dificuldades ao longo dos caminhos que percorremos. Esses caminhos continuam racistas, preconceituosos e excludentes, mas temos que resistir, sermos rebeldes e nos incluirmos, uma vez que a vida não nos permite parar. Temos que ser sementes para que novas árvores surjam e possamos minimizar a desigualdade

² Nome fictício para preservar a confidencialidade e o anonimato.

racial. Esta citação de Ladson-Billings (2008) resume bem minha experiência e compreensão sobre os fenômenos que tenho observado:

[...] uma parte da minha própria história, porque é impossível compreender as histórias dos outros em um vácuo. As práticas que observei nessas salas de aula fizeram sentido para mim por causa de minhas próprias experiências como aluna afro-americana. (LADSON-BILLINGS, 2008, p.145)

Acredito que diante de minha atuação profissional com as crianças passa a ter sentido uma mulher negra em uma direção de escola ou em um consultório médico. O exemplo impulsiona o desejo e o sonho passa a ser possível quando deixa de ser sonho para virar realidade, e possibilita transformar o contexto social e racial em que vivemos, pois, no período da pandemia ficou evidente as dificuldades de algumas mães em participar dos encontros com mais frequência devido a problemas com o celular e compra de pacotes de dados de internet. Nas entrevistas as participantes puderam falar sobre isso e conseguiram demonstrar os obstáculos que enfrentaram, como a falta de emprego. Neste contexto, as crianças foram as mais prejudicadas, pois não tinham tanto acesso aos equipamentos que possibilitavam os encontros e o envio de um áudio para professora e os colegas ou gravar vídeos. Situação essa que evidencia a desigualdade racial enfrentada pelas crianças negras no período da pandemia.

Essa realidade da desigualdade racial (THEORODO, 2022) e a necessidade de práticas pedagógicas que contribuam para superar o racismo (LADSON-BILLINGS, 2008) ficaram mais acentuadas no momento da pandemia, em que a população negra em geral e as crianças negras foram bastante impactadas em seu direito à educação, conforme veremos a seguir. Nesse tópico analisaremos alguns aspectos do impacto da pandemia pela COVID-19 nos anos de 2020 e 2021 na desigualdade social e racial vivenciada pela população negra. Autores como Germano e Couto (2022), Santos e Silva (2022) e Carneiro e Santos (2021) analisam essa situação tendo como eixos principais o processo da desigualdade, o racismo estrutural e a necropolítica. Germano e Couto (2022), defendem a ideia de um genocídio do povo negro, dos quilombolas e dos indígenas e relembram o projeto de Estado que sempre teve a intenção de exterminar a população negra com dois vírus: o racismo e a desigualdade social. Quando as autoras dizem desse projeto de Estado com mais de 500 anos, podemos refletir que o percurso da eugenia que o Brasil passou pela década de 1930 e 1940 continua caminhando lentamente. Esse processo ficou muito perceptível no período da pandemia,

especificamente com o descompromisso principalmente do governo federal com a falta de investimento na compra das vacinas. Assim sendo, as autoras embasam os seus estudos a respeito da extinção dos negros a partir da falta de investimentos na saúde. Esta é uma das características da *necropolítica*, que é explicada pelo autor Achille Mbembe (2018), sociólogo camaronês; do racismo estrutural, como demonstra Sílvia Almeida (2019); e do Monstro do Genocida, que foi apresentada por Aza Njeri (2020) pesquisadora de filosofia e literatura africanas. Esses autores e essa autora têm a intenção de criticar e dar visibilidade à desigualdade social, ressaltando que a população negra vivenciou situações na educação, saúde, moradia e emprego da pior maneira possível. Por isso, a importância dos movimentos populares em prol de políticas públicas nas áreas da saúde, da educação e da habitação.

No mês de julho do ano de 2021, foi organizado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e EI da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (NEPEI/FaE/UFMG), o debate a respeito da temática, *as meninas negras e as desigualdades raciais na pandemia*, evento que fez parte do ciclo de seminários *Educação e Infâncias em contextos de crise*. Com a mediação do Prof. Dr. Ademilson Soares, professor do NEPEI/FaE/UFMG, tendo as seguintes convidadas: Suelaine Carneiro, do *Geledés, Instituto da mulher negra* (Geledés, 2021), Patrícia Santana, professora da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) e do Programa de Mestrado Profissional Educação e Docência (PROMESTRE/FaE/UFMG) e eu, Lisa Minelli Feital, professora da PBH e doutoranda pelo Programa de Pós-graduação da FaE/UFMG. O Seminário foi realizado de forma virtual com transmissão pelo canal do NEPEI na plataforma Youtube, devido ao período de isolamento social e contribuiu para a compreensão dos impactos da pandemia sobre a população negra e as crianças negras.

Assim como fizemos neste evento, apresentamos a seguir as semelhanças em alguns pontos entre a pesquisa dessa tese sobre a EI e desigualdade racial na pandemia, a partir das práticas educativas com uma turma de crianças negras e não negras de dois anos em uma creche de Belo Horizonte, Suelaine Carneiro (2021) foi a coordenadora da pesquisa desenvolvida pelo Geledés com o apoio da Fundação Ford. Sua pesquisa foi publicada em livro digital *A educação das meninas negras em tempos de pandemia: o aprofundamento das desigualdades*. Segundo Carneiro (2021), não existe uma vida digna para as famílias negras, e em sua maioria os mais atingidos são as crianças e os adolescentes. O trabalho também explicitou lugares distintos para gênero e raça na

sociedade. As meninas negras já ocupavam um campo de fragilidade antes da pandemia. Ela apresentou as consequências do isolamento social na vida dos estudantes da EI ao Ensino Médio. O estudo foi realizado em cinco regiões da cidade de São Paulo/SP, na parte mais periférica da cidade, as entrevistas foram feitas de forma online. A sua pesquisa demonstrou os limites do ensino remoto a partir das condições sociais das famílias diante da imposição desta modalidade de ensino no sistema educacional.

Carneiro (2021) apresentou os resultados das entrevistas da seguinte maneira: os responsáveis pelas famílias negras estavam trabalhando presencialmente desde o início da pandemia; 40% das famílias entrevistadas receberam o auxílio emergencial durante a pandemia; famílias que não têm acesso à *internet* são negras; as que usam *internet* móvel/pacote de dados e por acesso compartilhado/comunitário são negras; as famílias brancas acessam *internet* a cabo/banda larga com *wi-fi*; o computador é utilizado por 63,64% das famílias brancas por 23,81% famílias negras; o principal mecanismo de acesso às redes para as famílias brancas o computador, e para as famílias negras o celular; o principal acesso destas famílias foi aos materiais impressos retirado na escola ou enviados pelos correios; pouco acesso ao material enviado por e-mail, *WhatsApp*, redes sociais ou plataformas de ensino. Desafios: fortalecimento do convívio intrafamiliar; aumento da dedicação à rotina dos estudantes; redução dos rendimentos financeiros; sobrecarga das atividades domésticas; redução dos estímulos de aprendizagem; não ter com quem deixar as crianças para trabalhar; educação a distância inadequada para sua realidade; não se sentir totalmente preparados para auxiliar os estudantes. A autora ainda apresenta dados a respeito dos profissionais da educação e também da desigualdade, violência, baixa autoestima, saúde e sexismo. Direitos fundamentais foram negligenciados no período da pandemia e a população negra foi a mais atingida.

De acordo com Carneiro (2021), as meninas negras foram as mais prejudicadas no período da pandemia em todas as áreas e em especial no campo educacional. No decorrer da exposição da pesquisadora, observei alguns apontamentos muitos parecidos com a pesquisa que embasa essa tese e que serão apresentados ao longo desse trabalho, especialmente os que dizem respeito às dificuldades de acesso ao celular e à internet, ao desemprego e sobrecarga de trabalho das famílias. A pesquisa de Carneiro (2021) me fortaleceu e encorajou a prosseguir com a pesquisa com uma turma de as crianças negras e não negras de dois anos e suas famílias no período da pandemia no ano de 2021.

Seguindo a mesma linha de reflexão sobre as desigualdades raciais e sociais no período da pandemia pelo COVID-19, Santos e Silva (2022) tiveram como ponto central a discussão a respeito da posição da mulher negra no cenário da sociedade brasileira. Eles buscaram arcabouço teórico em Angela Davis (2016), que ao longo de sua vida vem apresentando as desigualdades de gênero, racial e de classe em suas escritas. Os autores apresentam estatísticas comprovando que a mulher negra vive abaixo da pirâmide social em nosso país. Temos conhecimento de que só por sermos mulheres, já encontramos inúmeras dificuldades. Sendo mulher e negra, os obstáculos se multiplicam em diversas áreas como, por exemplo, na financeira, na educação e na saúde. Para escrever sobre os problemas que uma mulher negra enfrenta, poderíamos escrever um capítulo ou até mesmo uma pesquisa inteira para aprofundarmos tantas adversidades. Contudo, não é este nosso objetivo nesse capítulo. A intenção foi apenas chamar a atenção do leitor para alguns contratempos que as mulheres negras viveram no período da pandemia, como por exemplos: o desemprego, a necessidade de sobreviver captando cesta básica e produtos higiênicos para manter a limpeza e proteção contra o vírus em suas residências.

Mais adiante, no Capítulo 5 desse trabalho, iremos abordar um pouco mais do tema, a partir das entrevistas das mães, na sua maioria mulheres negras, como foi o processo vivenciado por elas durante a pandemia. Retornando aos autores de Santos e Silva (2022), eles nos apresentam a situação da mulher negra como um fator histórico, que nos acompanha desde os tempos que homens e mulheres africanos foram escravizados. Mesmo com o fim da escravização, a situação para as mulheres negras não se modificou. Por conseguinte, estatísticas evidenciam a desigualdade social fortíssima ao compararmos as populações negra e branca. Os autores ainda ressaltam que essa diferença ficou aguçada nesse período da pandemia devido à falta de assistência médica para população mais pobre que é, majoritariamente, negra.

Com essa nossa pesquisa em uma turma com crianças negras e não negras de dois anos em uma creche em Belo Horizonte pretendemos nos juntar àqueles que atuam no sentido de contribuir para a superação das desigualdades vividas por essas crianças na história da educação brasileira. A invisibilidade ainda persiste tanto nos projetos pedagógicos das escolas quanto nas pesquisas acadêmicas. Os avanços são significativos e relevantes. No entanto, é preciso fazer muito ainda no sentido de garantir educação de qualidade socialmente referenciada para todas as crianças,

sobretudo para as crianças negras que sofrem agudamente os impactos de uma sociedade racialmente desigual e excludente.

1.2 Pesquisas sobre as crianças negras no campo da educação

As pesquisas brasileiras no campo da educação *para, com e sobre* crianças em geral são recentes. No caso específico das crianças negras, além de recentes, são poucas as pesquisas. A realidade vivenciada por todas as crianças, e pelas crianças negras em especial, exige que estudiosos, militantes, professores, pesquisadores e gestores da educação se dediquem a conhecerem cada vez mais o contexto das infâncias negras, conforme revelado em estudo publicado pela editora Vozes (GOMES; ARAÚJO, 2023). Se há crianças negras que aceitam e imitam o mundo em que vivem, há crianças negras que negam, resistem e reinventam esse mesmo mundo. Embora as práticas racistas ainda sejam identificadas nas escolas de EI, as pesquisas indicam sinais de conquistas e avanços em relação à educação das relações étnicorraciais e ao combate ao racismo.

A definição de infância como uma categoria analítica, associada ao conceito de racismo estrutural, contribui em muitos aspectos, mas pode também dificultar a compreensão das crianças em contextos históricos concretos. Por isso, é importante no âmbito dos Estudos da Infância investigar as especificidades e as características das crianças negras. A pluralidade das vivências dessas crianças precisa ser considerada no conhecimento que produzimos *para, com e sobre* infância. A posição estrutural da infância precisa ser conjugada com a análise concreta da diversidade das crianças que vivem no Brasil, na América Latina e no Caribe, ou seja, não basta uma discussão genérica sobre a infância. É preciso considerar a realidade concreta das crianças, sua condição de classe, raça, etnia, gênero, sexualidade, local de moradia etc.

Em tese, todas as crianças são cidadãs competentes e têm direito de participar da vida privada, social e política. No entanto, a realidade social brasileira mostra que as crianças negras são consideradas menos cidadãs e menos competentes. A ausência das crianças negras nas pesquisas em educação sinaliza, ou a presença delas na conceituação generalizada de infância brasileira mostram que temos muito que fazer para que todas as crianças sejam valorizadas e reconhecidas como sujeitos, agentes e atores sociais com plenos direitos. A enorme desigualdade social e racial vivenciada por

todos nós exige um esforço teórico e prático de compreensão das crianças brasileiras e de suas infâncias.

As pesquisas sobre o processo de socialização das crianças, no campo da Sociologia da Infância, são elaboradas a partir de três vertentes analíticas: estrutural, interpretativa e crítica (SARMENTO, 2008). Identificar estruturas significa indicar o que as crianças têm em comum. Interpretar realidades concretas significa analisar singularidades específicas em cada contexto concreto da experiência social. Já as posições (pós)críticas agem politicamente no sentido de superar desigualdades e iniquidades que impedem as crianças de viverem plenamente seus direitos amplamente reiterados.

O estado da arte organizado por Silva, Régis e Miranda (2018) analisa o campo das pesquisas sobre educação das relações étnicorraciais e mostra os temas relacionados à infância e à EI que são abordados pelos pesquisadores. Em resumo, os estudos já realizados indicam: 1) as dimensões positivas das práticas pedagógicas antirracistas na EI; 2) os prejuízos causados pela permanência de posturas racistas na EI; e 3) os temas emergentes e desafiadores para novas pesquisas no campo dos estudos da infância, da EI e das relações étnicorraciais. Conforme apontam Ribeiro, Silva e Ribeiro (2022), a luta contra o racismo é de educadores e de educadoras e de toda a sociedade brasileira.

As pesquisas sobre crianças, infância e educação devem ser pensadas, elaboradas e produzidas visando contribuir para o aprofundamento das questões relacionadas aos marcadores sociais das diferenças tais como raça, etnia, idade, geração, classe, gênero, sexualidade, local de moradia etc. Quando não pensamos nessas questões, o conhecimento sobre a criança e suas infâncias fica incompleto e pode contribuir para manter uma visão universalizada e padronizada sobre as crianças ainda cristalizada entre nós. O aprofundamento dos estudos sobre a realidade específica das crianças e das infâncias no Brasil poderá contribuir para superar uma visão essencialista, idealizada e romantizada sobre as crianças e suas infâncias. Para isso, é preciso indagar, dentre outras coisas, como o contexto da comunidade e das famílias onde vivem as crianças interfere em suas experiências (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2011).

O processo de socialização, conforme Abramowicz e Oliveira (2011), pesa sobre as crianças e configuram suas infâncias, ou seja, é através de um exercício de poder e de saber que se socializam as crianças tornando-as atores sociais, agentes e sujeitos “humanos”. Pode-se dizer que não nascemos humanos, mas nos tornamos humanos. O

processo de humanização não se dá no abstrato, mas a partir da realidade e de valores concretos assumidos e vivenciados em sociedade. No entanto, as pesquisas *para, com e sobre* as crianças nos ensinam que esse processo “deve ser entendido e descrito com a participação ativa da criança: ora resistindo, ora reinventando, ora imitando, ora aceitando, ora nada podendo fazer etc.” (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2011, p.49-50).

Para além dos muros escolares, a criança contribui para o processo cultural em seu espaço de convívio em situações inimagináveis para o adulto que idealiza a vida de criança “perfeita”, sendo o ser “humano” o ser perfeito “idealizado”. Essa perfeição não existe e as crianças não vivem em um mundo de “Alice no País das Maravilhas”. Na vida real, em situações reais e concretas tais como “no tráfico de drogas, no trabalho doméstico, na prostituição, nas ruas da cidade oferecendo doces, pedindo esmolas, expondo seus corpos e suas brincadeiras para conseguir dinheiro” (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2011, p.49-50), encontramos as crianças vivendo realidades que muitas vezes nós ignoramos.

Para as crianças negras a situação é ainda mais grave. Segundo as autoras, os indicadores econômicos e sociais apontam a presença de racismo nas escolas e as estatísticas revelam o índice baixo no desempenho escolar dessas crianças. Elas são filhas da parte da população com menores recursos financeiros para investir nos estudos. Algumas crianças e em maior percentual, as negras, deixam de estudar para trabalhar e ajudar a família.

A partir da década de [1990], os indicadores econômicos e sociais brasileiros passaram a mostrar o grau e o tamanho da desigualdade brasileira naquilo que se refere ao quesito cor. O racismo incansavelmente denunciado pelo movimento social negro consubstanciou-se a partir da década de 90 em números incontestáveis. Quando todos são pobres, incidem sobre a criança negra desempenhos escolares inferiores. (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2011, p.50-51).

Diante da desigualdade social e racial é preciso ir além da definição de infância como uma categoria estrutural e estruturante. Na visão das autoras, os estudos da infância no Brasil devem investigar as especificidades das crianças e em especial das crianças negras, considerando sobretudo a pluralidade das infâncias e das vivências dessas crianças. À posição estrutural da infância como categoria geracional comum vivenciada por todas as crianças é preciso adicionar a posição singular de cada criança do Brasil, da América Latina e do Caribe.

Na perspectiva de dialogar com as crianças diversas e suas infâncias plurais, o estudo de Nunes (2017) sobre as mandingas da infância em uma turma de crianças com quatro anos de idade em escola municipal em Salvador/BA, analisa as relações e as práticas culturais vivenciadas entre as crianças. A participação de crianças de diversas idades em um bloco de rua no período do carnaval no bairro de Itapuã daquela cidade revela uma pluralidade de experiências que vai além da definição de infância como uma categoria geracional, estrutural e estruturante. A interação das crianças com seus pares, seus pais e com outros adultos nos festejos de carnaval realizados no horário noturno revelam outras infâncias, para além das categorias teóricas predominantes no campo que por vezes ignoram a pluralidade das crianças brasileiras, latino-americanas e caribenhas.

Nunes (2017) mostrou, por exemplo, que as crianças, assim como os adultos, estavam maquiadas e fantasiadas e que as mesmas se encontravam em todas as partes do espaço que estava destinado para a saída do bloco carnavalesco. Elas não estavam em ambientes segregados. Havia bebê no colo da mãe, crianças de todas as idades no chão ou em cima do trio elétrico, crianças que parecem não se verem como crianças. Algumas, com a fantasia do bloco, conversavam entre si e com os adultos, outras carregavam instrumentos percussivos e outras com fantasias das dançarinas dos trios, vestidas com tecidos coloridos com brilho e palha da costa, coroas, paetês, entre outros adornos (NUNES, 2017). Algumas crianças da Escola estavam naquela festa de rua, fazendo parte daquela experiência cultural e ao mesmo tempo produzindo cultura. Vivenciando com outras crianças e com os adultos a reprodução interpretativa de suas experiências culturais.

Em diálogo com Sarmiento (2008), Nunes (2017) problematiza as três vertentes analíticas predominantes na Sociologia da Infância: a estrutural, a interpretativa e a crítica (SARMENTO, 2008). As pesquisas estruturais sobre infância procuram realçar, a partir da definição da infância como uma categoria geracional, as condições e as determinações estruturais e estruturantes das experiências das crianças, apontando suas relações sincrônicas e diacrônicas com outras categorias geracionais. Dados e indicadores demográficos, sociais e econômicos, são tomados para a compreensão da realidade global que envolve todas as crianças.

Já as pesquisas interpretativas consideram a infância como uma categoria social por meio da qual cada criança constrói seus processos de subjetivação e de simbolização do mundo da vida. Nesses processos, as relações e interações que as crianças

estabelecem com as outras crianças e com os adultos permitem que elas (re)produzam suas práticas culturais.

Por sua vez, as pesquisas críticas sobre a infância, também chamadas de estudos de intervenção, definem a infância como uma construção histórica em que as crianças emergem como grupo social oprimido vivendo condições de exclusão social. Para os adeptos dessa corrente teórica, as pesquisas com crianças só fazem sentido se contribuírem de alguma forma para a emancipação social da infância. Por isso, as investigações e as análises produzidas com as crianças são associadas “a formas de intervenção, seja através de estudos aplicados, seja, de modo indireto, em trabalhos com um sentido programático e com intencionalidade política” (NUNES, 2017, p. 41)

Em resumo, enquanto a corrente estrutural busca analisar a experiência macrossocial presente na vida das crianças, a interpretativa destaca a participação das crianças na vida social. Já a corrente crítica desconstrói a noção de criança universal e propõe intervenções políticas concretas para a superação da exclusão e da opressão. As três correntes, entretanto, invocam a escuta das crianças e a consideração atenta à realidade em que elas vivem.

Como essas definições conceituais contribuem para os estudos sobre as crianças negras especificamente? Corrêa (2017) também mapeou estudos sobre as relações étnicorraciais e o pertencimento racial das crianças. Nesse mapeamento, as pesquisas de Santiago (2014), Paula (2014) e Souza (2015) focalizaram as crianças negras na EI abordando conceitos tais como: violência, racialização, branquitude, discriminação e preconceito; quilombolas, expressão, experiência e cultura; interação, participação e pertencimento racial da criança negra.

No entanto, a produção acadêmica sobre as crianças negras ainda é relativamente pequena e tímida, devendo os pesquisadores da educação, das ciências humanas e sociais se dedicarem a esse campo de estudo e de pesquisa. Podemos considerar que as crianças menores de três anos, de acordo com Bento (2011), mesmo sem distinguir e apontar diferenças a partir da cor da pele, manifestam por meio do choro a insatisfação com o tratamento ou com algo que lhes incomodam. Para essa autora, “muito cedo elementos da identidade racial emergem na vida das crianças, diferentes autores, destacam que entre 3 e 5 anos a criança já percebe a diferença racial e ao percebê-la, interpreta e hierarquiza” (BENTO, 2011, p.101). Na revisão da literatura realizada percebemos que os pesquisadores concentram seus estudos nas crianças negras a partir de 3 anos.

No levantamento das pesquisas sobre as crianças negras nos Estudos da Infância, feito por Nunes e Corrêa (2016) foram encontrados vinte e dois trabalhos sobre a criança negra e as relações étnicorraciais. Estes trabalhos apresentam uma visão significativa em relação às pesquisas sobre crianças negras, pois indicam o quanto é importante estudar, debater e denunciar o racismo na infância. Para as autoras, temos que dar voz às crianças negras, observando e ouvindo as narrativas delas por meio das linguagens que seus corpos expõem no espaço educacional e assim destacar as suas potencialidades.

Dentre os trabalhos analisados por Nunes e Corrêa (2016), merece destaque a dissertação de Flávio Santiago (2014). O autor apresenta uma análise das estratégias de crianças negras³ diante das práticas de racismo na escola de EI. São posturas de resistência que o autor nomeia de *melodias de enfrentamento*. É relevante pontuar que a maioria das pesquisas analisadas abordam crianças entre 3 e 11 anos, sendo que as produções acadêmicas se situam no campo das ciências sociais, antropologia e da educação, discutindo as crianças quilombolas em seus territórios. Quando citam crianças, contextualiza-se a construção social da infância associada às relações étnicorraciais e ao seu pertencimento racial nas comunidades, territórios, cidades ou escolas.

No entanto, as crianças negras menores de três no espaço escolar, nas comunidades e nos territórios não aparecem nas pesquisas analisadas por Nunes e Corrêa (2016). A maioria destas produções acadêmicas têm como foco as vivências das crianças em seus territórios e apenas algumas dessas pesquisas focalizam os espaços escolares. Há também histórias sobre bonecas, a criança na mídia, o mercado de consumo com perspectiva na infância, as diferentes infâncias, livros infantis, formação do professor na EI, quilombolas, corpo, construção da identidade, gêneros, questões raciais e políticas públicas para/sobre crianças negras e não negras.

As pesquisas buscam compreender a construção da identidade e analisar a influência dos locais, das atitudes ou comportamentos sociais na vida dessas crianças. Os trabalhos acadêmicos não apresentam as narrativas das crianças negras, em suas interações e socialização com seus pares e também não se referem aos profissionais das instituições educacionais.

³ Tais como choro, birra, mordida, briga, empurrão etc.

As autoras catalogaram e analisaram 22 trabalhos que citamos aqui em ordem cronológica: Oliveira (1994), Godoy (1996), Cavalleiro (1998), Oliveira (2004), Silva (2007), Costa (2007), Damião (2007), Santos (2008), Amaral (2008), Souza (2010), Guizzo (2011), Trinidad (2011), Soares (2012), Barreto (2012), Oliveira (2012), Amaral (2013), Bischoff (2013), Souza (2013), Paula (2014), Santiago (2014), Rocha (2015) e Souza (2015).

Do estudo de Nunes e Corrêa (2016), selecionamos e apresentamos, para os objetivos do nosso texto, doze trabalhos: Oliveira (2004), Guizzo (2011), Oliveira (2012), Amaral (2013), Souza (2013), Santiago (2014), Rocha (2015), Bischoff (2013), Trinidad (2011), Paula (2014), Souza (2015) e Cavalleiro (1998).

Oliveira (2004) estudou a questão racial com crianças de zero a três anos em uma creche na cidade de São Paulo. A partir de uma contextualização histórica, a autora mostrou que atualmente a dimensão das relações étnicorraciais destes sujeitos passou a ter um reconhecimento e um lugar nas políticas públicas. Além disso, ocorreu um aumento das pesquisas sobre a temática. A autora esclarece ainda que nem sempre foi assim, pois as crianças em geral e as crianças negras em especial sempre estiveram ausentes das práticas sociais e das pesquisas acadêmicas. Outro aspecto relevante observado e analisado pela autora se refere às práticas educativas com ênfase na criança negra. Nas pesquisas das relações raciais com bebês, ela foi pioneira.

O estudo de Guizzo (2011) foi realizado em uma turma de crianças com cinco anos de idade na qual ela mesma era a professora. Através de uma pesquisa de campo, a autora observou e analisou representações e práticas corporais de embelezamento na EI e a emergência de questões raciais entre as crianças. A autora utilizou a frase de uma das crianças ouvida em sala de aula para intitular a tese “Aquele negrão me chamou de leitão!”. O trabalho da autora abordou o consumismo em torno da vaidade corporal na infância e os conflitos raciais entre as crianças brancas e pretas.

Ao analisar a fala de uma das meninas da turma “*Aquele negrão me chamou de leitão!*” (Grifo meu), Guizzo (2011) escreveu sobre o embelezamento das crianças brancas e observou que, para as crianças, ser branco é considerado o bonito/a, o ideal. A pesquisadora percebeu que as crianças se ofendem o tempo todo em função de suas características físicas. A menina obesa foi chamada de “leitão” e respondeu ao agressor chamando-o de “negrão”.

A autora observou que as crianças têm a consciência de que estão fora dos padrões que são exigidos em nossa sociedade, o que é perceptível no diálogo

apresentado quando um menino se refere à obesidade da menina, e a mesma chama atenção do colega por ser negro. A autora indica que estas são características sempre vistas de modo pejorativo pelas crianças da turma, as crianças utilizam termos que são usados na sociedade, elas vão tomando para si o que é construído no ambiente social.

Consequentemente, sabemos que o racismo foi construído no contexto histórico na sociedade brasileira que associa o ser negro como feio, sujo, ignorante. A autora também relatou o estranhamento da turma a partir da leitura do livro *Tanto, tanto!* do autor Trish Cooke, porque todos os personagens eram negros. Ela explica que o estranhamento das crianças ocorreu por existir um silenciamento em relação as pessoas negras como personagens centrais e que podem ocupar outros espaços fora do imaginário preconceituoso.

Ao fazer estas reflexões, Guizzo (2011) ainda discorre sobre a branquitude no Brasil. O fato de pertencer a determinados gêneros, raça/cor pode gerar exclusão social e o espaço escolar pode ser um local que reforça as desigualdades entre as crianças, isto tanto no campo racial quanto no social. Ela discute ainda aspectos da Lei de nº 11.645/2008, reforçando a importância da mesma, aprovada com o objetivo de combater e superar a discriminação racial nas escolas.

Mas como atitudes racistas surgem e se desenvolvem entre as crianças de três a cinco anos? O estudo de Oliveira (2012) revelou que, por contribuir para a socialização das crianças com seus pares, comportamentos e atitudes racistas podem ser produzidos ou eliminados do espaço da escola de EI. A partir de uma pesquisa qualitativa de caráter etnográfico, a autora apresentou conceitos sobre o racismo na infância tendo como base estudos sociológicos, antropológicos e pedagógicos. Além disso, foi analisada a construção da identidade da criança negra na interação com seus pares. A organização das rotinas escolares poderá tomar um sentido de reprodução ou de resistência dependendo das ações do planejamento pedagógico e das interações entre professores e crianças negras e não negras.

A tese de Amaral (2013) foi elaborada no campo da política pública, do processo das relações étnicorraciais, em um Centro Municipal de EI na cidade de Curitiba/PR, com crianças de três a cinco anos. A autora ressalta no desenvolvimento de sua escrita que as crianças brasileiras vivenciam uma educação eurocentrada.

A autora realizou seu estudo a partir da criança concreta que faz parte de um mundo infantil constituído na sociedade real em que ela vive, pois, a infância não é uma categoria biológica, mas é construída socialmente. Assim, nossas pesquisas devem

buscar entender as interações das crianças como sujeitos que compõem essa categoria social, sendo a criança um sujeito concreto, um ator social que participa da construção da sua história juntamente com seus familiares e seus pares.

No debate sobre a identidade étnico-racial a autora fundamentou-se em Munanga (2009) e afirmou o espaço escolar que quase sempre contempla apenas imagens e desenhos de bonecos brancos. Através de relatos importantes que estão no caderno de notas de campo e da observação das brincadeiras das crianças brancas que excluía um menino negro, a autora, apresentou de uma maneira até surpreendente como as crianças negras são rejeitadas na escola e como não encontram sensação de pertencimento ao ambiente escolar. Com a inexistência de imagens de seus pares o preconceito e o racismo educacional são reforçados desde a mais tenra idade.

Esse movimento de afirmação e de reconhecimento das crianças negras é também percebido no estudo de Souza (2013) que, em sua pesquisa sobre as relações étnicorraciais, realizou um levantamento bibliográfico das pesquisas no campo dos estudos sociais da infância, focalizando para sua análise as crianças de 4 e 5 anos. A estudiosa descreve o processo percorrido pela metodologia no trabalho tendo como foco as relações étnicorraciais e visando compreender o processo de constituição da criança como sujeito/agente/ator.

Para que isso ocorra, de acordo com a autora, é urgente que as pesquisas superem a perspectiva adultocentrada ainda presente entre nós. Ao valorizar a interação das crianças com seus pares e dar maior visibilidade às crianças negras nas pesquisas poderemos caminhar mais e melhor nesse sentido. A autora ainda aponta em seus estudos que a baixa autoestima da criança negra ocorre em função do preconceito racial presente na sociedade e no cotidiano escolar. Por isso, a necessidade de propor e de desenvolver práticas pedagógicas para combater o racismo e promover a educação das relações étnicorraciais nas escolas de EI.

Como já mencionamos acima, o estudo de Santiago (2014) traz contribuições teóricas por meio da utilização de três conceitos que nortearam sua discussão sobre as questões das relações raciais na EI que são: regulação, racialização e descolonização. Ao longo do seu trabalho, reflete sobre a introdução da racialização na sociedade como divisão das raças, para explicar a suposta superioridade de uma etnia/raça sobre outras. Para o autor, a construção do discurso de que existe uma raça superior à outra acaba por legitimar o racismo.

No período em que realizou sua pesquisa etnográfica na escola de EI, o autor destacou a importância da resistência das crianças negras frente ao racismo que vivenciam por causa de seus corpos e cabelos. No espaço escolar se manifesta a desigualdade social e racial existente na sociedade, a partir do tratamento diferenciado que é oferecido por parte dos profissionais da escola, e principalmente da professora, que é a pessoa mais próxima e de contato mais direto com as crianças negras e não negras.

Para o autor, a pedagogia eurocêntrica praticada nas instituições “rouba” o conhecimento histórico em relação à origem das crianças negras quando não dimensiona a importância da África, na medida em que, por exemplo, não exalta a beleza de uma criança negra perante as outras crianças.

Ao privilegiar uma parte de um grupo de crianças em detrimento de outra por causa do tom de pele, o professor reforça para as crianças negras e não negras que existem categorias de pessoas melhores que outras. O docente demonstra isso por meio do tratamento diferenciado que é oferecido para uma criança branca e uma negra. De acordo com Santiago (2014), estas distinções aparecem nas ocasiões dos cuidados com os corpos e os cabelos das crianças.

Rocha (2015) realizou sua pesquisa com crianças de 3 a 5 anos; investigou as relações étnicorraciais na escola e mostrou como elas interpretam os saberes sobre a história da cultura africana. A autora adotou conceitos de infância, criança, raça e identidade a partir dos estudos pós-coloniais e da epistemologia do Sul com o intuito de compreender as experiências das crianças problematizando o colonialismo presente nos estudos sobre as crianças e suas infâncias.

A criança que é sujeito, agente e ator social de nossos estudos é a “criança concreta”, de carne e osso, que tem sexo, etnia, raça, idade e classe, vivenciando e produzindo cultura junto aos seus pares, e igualmente com os adultos ao seu redor. Essa “criança negra concreta” que nós pesquisamos pode se situar e se posicionar de formas variadas na sociedade em que vive. Outro apontamento relevante nos estudos de Rocha (2015) é uma contextualização histórica dos estudos da infância a respeito da criança e a apresentação do surgimento deste campo de estudos tanto no Brasil quanto no exterior para compreendermos “a noção da infância como um meio social para a criança” (ROCHA, 2010, p.39), ou seja, as concepções de criança e de infância mudam historicamente e são socialmente construídas.

A temática da racialidade nas escolas aparece no estudo de Bischoff (2013). A autora fez pesquisa com as crianças na EI, destacando a necessidade de “dar voz” a toda e qualquer criança e não falar por ela. Precisamos oferecer-lhes autonomia e liberdade para criar a narrativa sobre seus pensamentos e percepções sobre um determinado assunto, compreendendo que esta é autora das suas ações juntos aos seus pares, familiares e adultos que a cercam. A autora relata que não é fácil desenvolver a pesquisa juntamente com as crianças, pois nem sempre a pesquisadora ouvirá o que deseja. A pesquisa deve ser desenvolvida a partir do olhar que lançamos ao mundo delas. A autora utilizou livros de literatura afro-brasileira e trabalhou a partir do diálogo com crianças, que podem sim participar de modo ativo da pesquisa.

Além disso, em seus estudos o conceito de raça foi dimensionado a partir da literatura afro-brasileira, explorando nesta a representatividade de personagens negros. Para a estudiosa, a questão da racialidade foi abordada em sua prática pedagógica por meio dos livros de literatura infantil. Na percepção da autora, na turma não havia crianças pretas, no entanto, ela acredita que algumas crianças poderiam se autodeclararem pretas por serem filhas de relacionamento inter-racial. Para finalizar, ela reforça que a discussão sobre racialidade é importante para construção das identidades e do pertencimento racial das crianças.

Nessa perspectiva, Trinidad (2011) abordou em sua pesquisa a identificação étnico-racial na voz das crianças na EI, ressaltando a importância da articulação dos estudos da infância e da psicologia histórico-cultural para compreendermos a concepção de criança como ator/agente/sujeito e sua identificação racial na primeira etapa da educação básica. A autora realizou uma contextualização histórica a respeito das pesquisas sobre o desenvolvimento da criança em que ela não era vista como sujeito/agente/ator ativo, pois pensava-se a infância para o futuro e não para o tempo presente em que esta pudesse contribuir e influenciar ao seu redor.

Nesse sentido, os Estudos da Infância se contrapõem a essas concepções que não concebem a criança como um ator, apresentando e defendendo uma concepção de criança que reconhece e valoriza as interações e a socialização vivenciadas pelas crianças com seus pares, com os adultos e com o mundo em geral. Para a autora, os estudos que aproximam os estudos sociais da infância e os estudos histórico-culturais ainda são escassos. Para isso, a realização de etnografias com crianças possibilita a efetivação da escuta das crianças para que elas sejam autoras das pesquisas que com elas realizamos.

Trinidad (2011) buscou mostrar se a criança era o centro do planejamento curricular na escola e se significava que ela era considerada como ser social que possui uma história, pertence a um grupo étnico-racial, a uma classe social, e que estabelece e constrói relações em consonância com seu contexto de origem. Estudos mais recentes realizados com as crianças defendem que elas, por meio de suas interações, produzem culturas.

Nesse sentido, o estudo de Paula (2014) analisou o pertencimento étnico das crianças de quatro a sete anos especificamente em relação a um grupo quilombola, buscando aprofundar e valorizar o pertencimento racial. A pesquisadora teve a ideia de desenvolver seu estudo com crianças de duas escolas infantis pertencentes a uma comunidade quilombola. A proposta da autora foi observar e compreender de que maneira cada criança lidava com normas e regras na instituição, analisando o trânsito delas na comunidade entre os adultos e seus pares, e na interatividade com as crianças mais velhas.

De acordo com a autora, devido à invisibilidade de pesquisas com crianças quilombolas, estas se fazem necessárias a partir da compreensão da criança concreta em seu território onde ela produz conhecimento cultural junto à sua comunidade. No processo de pesquisa a autora se baseou nos estudos da infância, da criança e das relações étnicorraciais. Cabe salientar que as contribuições da autora dão voz e visibilidade às crianças quilombolas, que estão no espaço escolar e em sua comunidade. Na perspectiva da visibilidade da criança quilombola, a autora traça um percurso na busca de compreender as experiências da vida cultural e o pertencimento delas em sua comunidade.

Souza (2015) também estudou a identidade da criança negra e sua relação com o território, a educação e a cultura infantil. A tese da autora foi desenvolvida para analisar a construção cultural do território quilombola com crianças negras de quatro a quatorze anos. Este estudo descreve sua experiência na área da educação e o seu interesse em desenvolver a pesquisa com crianças quilombolas. A autora explica que o convívio com as crianças a partir da sua docência na EI despertou o olhar pela temática das relações étnicorraciais, e em especial com aquelas que vivem em comunidade quilombola. A autora utilizou abordagens etnográficas para estudar as crianças em sua pesquisa e concluiu que para realizar pesquisas sobre a criança quilombola não basta ir ao quilombo. É preciso refletir sobre as concepções de infâncias e crianças que nós temos para desenvolver nossos estudos, pois é necessário ouvir e observar o que as crianças

vivenciam no território para compreender sua identidade, seu pertencimento e suas experiências culturais.

A necessidade de superar o silêncio sobre o racismo praticado contra as crianças negras na família, na escola e nas pesquisas foi apontada por Gonçalves (1987) e Cavaleiro (1998), dentre outros autores e autoras.

O trabalho de Gonçalves (1987), intitulado *O Silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial* foi pioneiro nas pesquisas sobre o repertório de discriminação racial presente no discurso dos professores das escolas do primeiro grau, hoje Ensino Fundamental. Os professores ao mesmo tempo recusavam a discriminação das crianças em suas falas e defendiam a importância de tratarmos todas as crianças como “iguais”, ou seja, ao afirmarem que todos são iguais negavam a existência de discriminação. Um ideal forjado de democracia racial levava os professores a ocultarem as práticas reais de racismo presentes no cotidiano das práticas escolares.

No contexto das mobilizações sociais ocorridas no país na década de 1980, o autor vislumbrou sinais de outra posição em relação à discriminação racial na escola. Enquanto a maioria dos professores reiterava com veemência que na escola não existia racismo contra as crianças negras, um grupo de militantes educadores sustentavam a necessidade de inserir na escola conteúdos da cultura negra e das lutas das populações negras contra o racismo e a discriminação racial. Mesmo que através de atitudes esporádicas e episódicas, tais atitudes buscavam romper com o silêncio camuflado pela suposta neutralidade dos rituais pedagógicos (GONÇALVES, 1987).

As experiências culturais e o pertencimento racial das crianças são também discutidos por Cavaleiro (1998), que em sua pesquisa abordou a relação entre o espaço escolar e o âmbito familiar para compreender e analisar o processo de socialização das crianças entre quatro a seis anos em uma instituição de EI. O estudo da autora nos levou a refletir sobre os processos de socialização nas famílias e nas escolas e sobre a educação para as relações étnicorraciais a partir das diferenças e dos pontos de conexão entre os conceitos de racismo, preconceito e discriminação.

A pesquisadora refletiu sobre a rotina das professoras com as crianças e questionou o tratamento diferenciado das docentes em relação às crianças negras. A pesquisa mostra e identifica a presença do racismo na EI. A autora observou a diferença no tratamento das professoras em relação às crianças negras e brancas e ilustrou o momento da saída das crianças ao despedir-se da docente. A falta de afeto com a criança

negra ficou evidente nas demonstrações de afeto que a educadora proferia nas despedidas.

A autora enfatiza a importância de repensarmos as práticas pedagógicas no trabalho desenvolvido na escola e a forma que tratamos as nossas crianças. Em sua pesquisa de campo, a autora percebeu que alguns professores têm dificuldades de enxergar a ausência de afeto em relação a criança negra, de reconhecer e de admitir os preconceitos e racismos que as crianças negras vivenciam na EI, e que, muitas vezes, as docentes preferem o silêncio como estratégia para evitar o conflito em torno das questões étnicorraciais.

Na rotina escolar foi possível presenciar o silêncio das professoras frente aos conflitos de discriminação entre crianças negras e brancas (CAVALLEIRO, 1998). De acordo com autora, em entrevista com uma professora negra, a docente dizia que ela era bonita e se passava por branca fácil, fácil... A pesquisadora ressalta que mesmo tendo prazer em realizar o trabalho de campo, por algumas vezes sentiu raiva e teve vontade de intervir por presenciar determinadas violências contra as crianças que não tinham como se defender. Cavalleiro (1998, p.41) afirma que “muitos acontecimentos que presenciei – atos grosseiros praticados por profissionais da educação - não ocorreriam com crianças ou jovens de mais idades”.

Com o passar dos anos, já podemos compreender que a pesquisa também expunha o silêncio das professoras e das famílias em relação ao tratamento discriminatório, racista e preconceituoso que as crianças negras enfrentam cotidianamente. Ocorreram avanços, mas infelizmente existem instituições que continuam a manter o silêncio diante do racismo que as crianças negras vivenciam no ambiente escolar.

Segundo Cavalleiro (1998), no início de sua pesquisa, a autora foi apresentada para as professoras como pesquisadora, mas no decorrer da investigação algumas professoras sempre pediam para fazer outras tarefas e até mesmo perguntavam se ela era estagiária. Então, a autora indagou se fosse branca ou um homem se teria o mesmo tratamento. Outra situação que chamou atenção da estudiosa era a necessidade de algumas pessoas da escola dizerem que ela era uma mulata bonita, crioula bonita, negra maravilhosa e assim por diante, indicando a importância de continuarmos as pesquisas sobre o jeito de ser e de viver de cada criança com seus familiares, com seus pares e com os profissionais da escola de EI. Contudo, é importante compreendermos as encruzilhadas em que as crianças vivem suas infâncias no mundo contemporâneo.

Nessas vivências, elas constroem e reconstróem suas experiências no encontro com as outras crianças e os adultos.

Sabemos que esse debate precisa ser aprofundado, conforme revela a análise do estado da arte das pesquisas sobre educação das relações étnico-raciais, organizado por Silva, Régis e Miranda (2018). Ainda são poucos os trabalhos que integram esse estado da arte e que abordam a EI e as crianças. Sintetizamos e apresentamos os estudos encontrados em: pesquisas que destacam dimensões mais positivas das práticas pedagógicas antirracistas; pesquisas que destacam dimensões negativas do racismo na EI; pesquisas que destacam práticas e propostas curriculares diversas; e, finalmente, pesquisas que sinalizam alguns temas emergentes.

As dimensões positivas das práticas pedagógicas antirracistas nas escolas de EI ficam evidenciadas quando as professoras desenvolvem práticas de ensino voltadas para a cultura afro-brasileira no sentido de possibilitar que a criança 1) toque tambor, 2) leia e escute literatura africana, 3) aprenda sobre as lutas coletivas das comunidades negras, 4) frequente bibliotecas com livros que tratam sobre a história da cultura africana, dentre outras. Com essas práticas as crianças têm a possibilidade de valorizar a cultura do seu povo e aprender a reivindicar seus direitos.

Como dimensões negativas, os estudos presentes no estado da arte revelaram que 1) ainda há racismo implícito, não assumido e não tematizado na EI, 2) persistem atitudes e práticas racistas de exclusão e de disciplinarização dos corpos das crianças negras. Por isso, há crianças negras que declaram que gostariam de serem brancas. A ideologia do branqueamento das raças ainda se manifesta na EI e a simples presença das crianças negras incomoda a muitos. Há ainda situações recorrentes de 1) racismo, 2) discriminação, 3) estereótipos, 4) preconceitos, 5) conflitos, 6) tensões, 7) rejeições e 8) constrangimentos. Tudo isso causa muito sofrimento entre as crianças negras.

Infelizmente, o fingimento, a omissão e a indiferença são atitudes observadas entre as professoras que, muitas vezes, conforme revelou o estudo de Cavaleiro (1998), preferem o silêncio ao enfrentamento diante de situações de racismo. Atitudes adultocêntricas, colonialistas e eurocêntricas, baseadas na ideologia do branqueamento das raças, também podem ser observadas. Dessa forma, as crianças evitam falar sobre o racismo e minimizam ou negam os conflitos. O fato de haver poucos estudos acadêmicos sobre a temática e a falta de pesquisas que garantam a escuta das crianças agrava esse quadro (SILVA; RÉGIS; MIRANDA, 2018).

Em relação às práticas escolares e às propostas curriculares, o estado da arte de Silva, Régis e Miranda (2018) revela que as teorias do *déficit cultural e linguístico* ainda predominam nas propostas de avaliação do rendimento e do desempenho das crianças do Ensino Fundamental. Com base em pressupostos equivocados, as dificuldades de aprendizagem ficam muitas vezes associadas à cor da pele das crianças.

Também no estado da arte surgem temáticas emergentes. A percepção das próprias crianças e das professoras sobre o racismo é uma dessas importantes temáticas. A relação entre representações e entre o discurso e prática é um tema emergente quando se discute racismo e antirracismo na EI. Além disso, há estudos sobre a história das crianças negras como criança escrava, criança livre, criança do ventre livre, criança órfã, criança ingênua, criança pobre, criança chamada exótica, criança no trabalho, criança quilombola, criança congadeira, criança angolana etc.

Para a pesquisa sobre a história dessas crianças são utilizadas fotos, retratos, imagens e documentos inéditos. Temas como autodeclaração da cor da pele das famílias, racialização e interação entre crianças negras e não negras são também pesquisados. A confrontação da escuta dos adultos e das crianças é apresentada como estratégia de conhecimento das culturas de pares, das culturas infantis e das brincadeiras entre as crianças negras e não negras, discutindo, por exemplo, a imagem e a presença ou não de personalidades negras em programas de televisão, em filmes e na publicidade (SILVA; RÉGIS; MIRANDA, 2018). O exame do estado da arte mostra a necessidade da ampliação e aprofundamento de pesquisas sobre o racismo na EI, destacando os estudos com e para crianças de zero a três anos de idade. Seguindo a orientação citada acima, buscamos analisar a EI e a desigualdade racial na pandemia com o estudo de práticas educativas com uma turma de crianças negras e não negras de dois anos em uma creche de Belo horizonte, com a intenção de colaborarmos na compreensão de como esse processo foi vivenciado pelas crianças e suas famílias.

Por fim, destaca-se a relevância destes estudos para as crianças negras por possibilitarem outros modos de perceber as suas experiências, suas culturas familiares e o seu pertencimento racial. Além disso, podem contribuir para que os adultos cuidadores/responsáveis percebam a relevância de agirem de modo a fortalecer a autoestima das crianças negras, contribuindo em seu modo de enfrentar os obstáculos que a vida em sociedade cotidianamente irá lhes impor ante as inúmeras desigualdades sociais. Nesse processo de rever práticas e comportamentos, julgamos de suma importância a observação da linguagem dos corpos das crianças pequenas, considerando

que é um meio importante de expressão de seus incômodos, cabendo, portanto, a todos os educadores observá-la. Com a intenção de minimizar a desigualdade nas instituições de EI, acreditamos que as pesquisas sobre as crianças negras no campo da educação para a primeira etapa da Educação Básica irão contribuir na garantia de seus direitos educacionais.

Posto isto, no próximo tópico abordaremos a garantia do direito à EI pelas crianças negras. Apresentamos análises a partir do trabalho de Torres (2022), que aborda e analisa a falta de vagas para os bebês, explicando que este fator pode ser um problema social, pois a partir desta situação as crianças de zero a três anos se tornam invisíveis para as políticas públicas o que traz grandes preocupações. Pensando nas crianças negras de dois anos que na sua maioria vivem em situação de vulnerabilidade, em periferias, esse direito fica mais restrito.

1.3 Garantindo o direito das crianças negras à EI

Nesse tópico, iremos apresentar análises e reflexões que abordam a respeito da garantia do direito das crianças negras à EI. Para corroborar com essa escrita, contamos com os autores: Torres (2022); Rizzini (2002); Castro e Kosminsky (2010); Corsaro (2011); Andrade e Rosemberg (2007); Rosemberg e Pinto (1991); Rosemberg (2010, 2011); Abramowicz (2015) e Gomes (2019).

Para combater a desigualdade racial, é fundamental pensarmos em políticas públicas que planejem novos espaços para atender todas as crianças de zero a três anos, e de modo especial e formas de assegurar o direito das crianças negras à EI com qualidade. Torres (2022) teve como objetivo analisar os estudos que contemplam os bebês, e também pesquisas que tratam da ausência de vagas para eles em creches reconhecidas pelos órgãos legais. A autora ressalta em seu texto que a falta de vaga para essa faixa etária se apresenta como um problema social em muitas cidades do Brasil. Ela apresenta os problemas de vagas para as crianças pequenas como conflitos dentro da sociedade, uma situação prejudicial ao indivíduo, e/ou que se apresenta como um dificultador para os pais, sendo uma situação indesejável. As reflexões da autora foram importantes para o trabalho desenvolvido com as crianças negras de dois anos em uma creche da cidade de Belo Horizonte no contexto da pandemia da COVID-19 no ano de 2021, no sentido de darmos visibilidade para essas crianças dessa faixa etária. Para mudar esse cenário de falta de vagas em escolas para crianças de zero a três anos, é preciso que a sociedade reconheça as necessidades das creches tanto no que se refere às

condições materiais destas instituições, quanto à qualidade do educar e cuidar das mesmas. Essas pautas precisam entrar nos debates na política pública, pensando em especial nas crianças negras, como modo de combate ao racismo estrutural.

A autora também registra a conquista de direitos pelas crianças com os marcos legais, como o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, incluindo entre eles o direito à Educação desde o nascimento. A partir desse movimento e do reconhecimento dos direitos das crianças e dos adolescentes, a sociedade passa por meio da mídia a conhecer as dificuldades que a maioria das crianças mais vulneráveis vivenciam. No entanto, a ausência de questionamento por parte das famílias sobre projetos, ações e maiores financiamentos para as crianças de zero a três anos faz com que essa faixa etária ainda tenha muita dificuldade em conseguir vagas na EI. No grupo das crianças de zero a três anos, as crianças negras são as mais atingidas, porque são filhas de famílias mais vulneráveis socialmente em função da desigualdade racial da sociedade brasileira.

As pesquisas realizadas por Fúlvia Rosemberg ao longo da sua vida sempre contemplaram os bebês e as crianças pequenas com o intuito da melhoria para as creches e pré-escolas, os seus estudos eram para alertar os governos para que incluíssem os bebês e também as crianças negras nas pautas da política pública. Torres (2022) também recorre a Andrade e Rosemberg (2007) para tratar a respeito de instituições precárias e insalubres onde a maioria de crianças e adolescentes atendidos são pobres, e vivem em situações que reforçam os estigmas pejorativos.

A autora percebeu que algumas famílias não se interessavam e não se preocupavam com a falta de vagas para matricular os bebês nas creches e nem com a qualidade da instituição. Então, ela realizou uma pesquisa para compreender a respeito da invisibilidade e a falta de cuidado com os bebês tanto para as famílias quanto para a sociedade. Torres (2022) entrevistou pais, mães e avós para compreender a ausência de interesse dos responsáveis em relação à inexistência de vagas e de melhoria das creches em algumas cidades.

Ao analisarmos o estudo de Rosemberg e Pinto (1991), podemos compreender a importância da garantia dos direitos das crianças negras com as mudanças no campo social, pois as autoras demonstraram a preocupação com as crianças menores e pobres nas suas pesquisas. Foi constatada a partir dos pesquisadores e estudiosos nas universidades a realidade de abandono de algumas crianças no país. Com isso, os movimentos sociais passaram a demandar dos governos municipais, estaduais e federal

maiores investimentos nas políticas sociais. Os direitos sociais consagrados na Constituição Federal de 1988 e a aprovação do Estatuto das Crianças e dos Adolescentes de 1990 expressam as conquistas garantidas na legislação.

A aprovação da LDB em 1996 e o lançamento do Referencial Curricular Nacional para EI em 1998 caminham nesse sentido. As reivindicações voltadas para o direito das crianças e as conquistas na legislação serviram para fortalecer os movimentos sociais (de crianças, negros, indígenas, mulheres e trabalhadores), em destaque a luta por creches e outras questões relacionadas à segurança das crianças. As famílias precisavam de um lugar seguro para as crianças, pois, na maioria das vezes, as mães precisavam trabalhar.

Para se trabalhar na creche não era exigido nenhuma qualificação para atuação das profissionais. Neste caso as pessoas não eram qualificadas para a função de professor (a). Além disto, não havia recursos orçamentários para o investimento na educação, nesse sentido tudo cooperava para uma educação falha e excludente nas instituições de EI (ROSEMBERG; PINTO, 1991). Ainda assim, elas apontam que houve queda da mortalidade infantil e o aumento das vagas em creches/pré-escolas, no período da década de 1980.

As autoras fazem uma contextualização histórica acerca da abolição da escravidão dos negros para entendermos a segregação em relação ao espaço geográfico que estes povos viveram, com o fim da escravatura no Brasil, que teve como uma das consequências o adensamento populacional das populações negras em morros e favelas, atualmente chamados de vilas e aglomerados. Elas alertam que para estas populações, a oferta de vagas em instituições educacionais públicas de qualidade foi e continua sendo precária.

Segundo Rosenberg e Pinto (1991), as poucas creches que existiam eram para as famílias de crianças negras e pobres e as pré-escolas, para as crianças brancas. Enfim, as autoras ainda relatam que a pesquisa realizada buscou verificar a hipótese de que o oferecimento da educação em creches era de má qualidade para as famílias negras e pobres que viviam em periferias.

As autoras relacionam a ampliação da conquista do direito à EI na legislação e na realidade dos sistemas de educação aos avanços incontestes consagrados na Constituição Federal e ao novo Estatuto da Criança e do Adolescente. O crescimento da oferta pública de creches e pré-escolas assegura sobretudo às crianças negras e pobres o direito à educação. No entanto, até a década de 1990, o discurso geral de atendimento às

crianças pobres camuflava a realidade mais difícil ainda das crianças negras. "Tem se tratado a criança pobre como se fosse homogênea a despeito de algumas raras e esporádicas pesquisas que mostram o contrário" (ROSEMBERG; PINTO, 1991, p. 2).

As pesquisas de Rosemberg nos últimos trinta anos evidenciam a importância de não nos omitirmos em relação ao pertencimento racial das crianças brasileiras. Nesse sentido, Rosemberg e Pinto (1991) comentam o debate ocorrido em Belo Horizonte, durante o Seminário Internacional sobre Desigualdade Racial no Brasil Contemporâneo em 1990. As autoras ressaltam que as diferenças de oportunidades para crianças brancas e negras em creches e pré-escolas são pouco estudadas, faltando dados quantitativos e qualitativos desagregados por raça. Observações iniciais feitas pelas autoras apresentaram que regiões brasileiras menos desenvolvidas, com elevadas taxas de analfabetismo e concentração da população negra, dispunham de número maior de vagas em creches com oferta de educação de pior qualidade, ou seja, creches precárias eram ofertadas para populações pobres e negras.

Por isso, a rejeição do movimento social que lutava por creches de qualidades das propostas de agências internacionais de ofertar redes de creches e de pré-escolas com qualidade inferior para as populações pobres, sobretudo das grandes cidades. Nesta perspectiva, a hipótese sustentada na pesquisa é de que a trajetória escolar das crianças negras desde a EI não pode estar dissociada de uma análise cuidadosa do percurso de ocupação dos espaços urbanos e rurais vividos pelas populações negras no Brasil, sobretudo durante o século XX.

A situação em que vivemos na primeira década do século XXI é diferente, pois dados dessa década revelam que cerca de 88% das crianças brasileiras já estão matriculadas em pré-escolas e 20% em creches. O maior crescimento nas duas últimas décadas (de 1990 e 2010) ocorreu na rede pública de ensino. O desafio, em todo o Brasil, é garantir ampliação da oferta com qualidade.

No entanto, conforme evidencia Rosemberg (2010) a partir das estatísticas, os indicadores sociais desafiam as políticas públicas quando se trata de EI de qualidade e de promoção da igualdade racial: a alta taxa de pobreza entre as crianças pequenas, a alta taxa de mortalidade infantil na infância, a insuficiência de vagas e a baixa qualidade de creches e pré-escolas. A autora resalta que a dívida com a criança pequena é enorme. O déficit de oferta ainda é grande e sua qualidade precária, ou seja, tempo, espaço, brincadeira, interação e relações saudáveis entre as próprias crianças e delas com os adultos são condições fundamentais para uma EI de qualidade. Segundo

Rosemberg (2010), atualmente algumas instituições desejam ver a EI como vestíbulo, sala de espera e/ou fase preparatória. Outro problema é oferecer vagas como solução paliativa com base em modelos incompletos e emergenciais. Sistemas flexíveis, modelos alternativos até nos nomes, como creche domiciliar, mãe “crecheira”, hotelzinho, vale-creche, brinquedoteca, bolsa para mães etc. Modelos que não atendem às exigências da legislação brasileira, já consensuadas por todos os que atuam na área, ou seja, é preciso brincar, educar e cuidar com equidade e qualidade.

Em recente pesquisa, Anete Abramowicz (2015) apresenta a importância da produção acadêmica de Fúlvia Rosemberg com as diferentes temáticas, como mulheres e crianças, como "grupos oprimidos"; a construção de novas perspectivas para os estudos sobre criança e infância; crianças, mulheres e negros; enfrentamento e combate à discriminação racial e de gênero. Já no artigo "raça e educação inicial", publicado em 1987, Fúlvia Rosemberg analisa que as regiões que concentram a maioria das crianças negras também são pobres.

O artigo revela ainda, dentre outras coisas, que mesmo quando as crianças negras eram de famílias com nível socioeconômico semelhante às famílias das crianças brancas, a trajetória delas era marcada por acesso escolar de qualidade inferior e desempenho insatisfatório. As reflexões de Rosemberg neste e em outros trabalhos indicam forte e hierarquizada correlação entre gênero, raça e classe social (ABRAMOWICZ, 2015).

O silenciamento em relação aos bebês nas ações políticas caracterizava-se como discriminação, conforme apresenta Rosemberg (2011). Ela também ressalta que a creche foi pensada para as crianças de mães escravas, os recém libertos, a contextualização histórica sobre creche no país foi publicada em uma revista *A mãe de família* em 1879, pelo doutor Vinelli, médico da época. Assim sendo, a autora relata que em 1970 a EI expandiu, porém de forma precária e quem foi mais prejudicado foram às crianças negras e pobres. Essas análises nos instigam a aprofundar reflexões e estudos sobre infância, crianças pequenas, EI, relações raciais e combate ao racismo.

Segundo Gomes (2019), o papel do Movimento Negro contemporâneo no sentido de conquistar direitos e de garantir educação de qualidade e justiça social e cognitiva para todas as crianças negras pequenas desde a EI como primeira etapa da Educação Básica é reforçado pela autora em seu texto sobre infância, raça, currículo e educação. Ela também chama atenção para o panorama político do Brasil e aprofunda as reflexões acerca das perdas que a área educacional vem acumulando desde o ano de

2016, alertando sobre os prejuízos que a EI vem sofrendo ao longo desse atual governo federal. Para ela é preciso coragem para que possamos enfrentar o que vem acontecendo e o que está por vir. É nesse tempo que a articulação coletiva por uma educação que reconheça a diversidade e realize a ação pedagógica alicerçada na justiça social e na democracia se faz ainda mais necessária.

Gomes (2019) ainda aborda em seu texto a luta da mulher negra em prol de uma EI de qualidade para os filhos e a importância da democracia para a sociedade como caminho para combater o fascismo e o autoritarismo. Neste momento de uma extrema obsessão por uma ideologia religiosa, bons costumes, a favor da família tradicional “família de comercial de margarina”, ainda existem aqueles que destilam o ódio contra os profissionais da educação. Gomes (2019) afirma que atualmente alguns docentes passam por situações constrangedoras em sala de aula com uma pequena parcela dos seus alunos que comungam de uma conspiração ideológica contra os direitos do nosso povo.

Os indígenas, negros, crianças, mulheres e idosos vêm sofrendo com as desigualdades no campo da educação, onde os mesmos buscam por uma educação com qualidade e equidade. A situação é bastante adversa, se considerarmos os baixos investimentos do Ministério da Educação e as ações do governo federal anterior, que atacam as políticas públicas voltadas para o direito à EI. Em 2022, o Movimento Interfóruns da EI no Brasil (MIEIB) reforçou essa crítica e declarou na Carta de Brasília que a educação brasileira, sobretudo aquela ofertada em escolas públicas tem sofrido sucessivos ataques que buscam destruir as conquistas históricas do direito à educação em diferentes níveis, etapas e modalidades (MIEIB, 2022).

Este contexto agrava a desigualdade racial e em especial para as crianças pequenas negras, que necessitam do espaço educacional de qualidade. De acordo com as entrevistas com as famílias realizadas neste trabalho, uma situação precária entre as mulheres negras ficou evidenciada a partir das dificuldades que foram impostas no período da pandemia. No entanto, seguindo a legislação, alguns municípios como por exemplo Belo Horizonte conseguiram garantir o direito das crianças ao acesso à cesta básica, kit higiênico e materiais pedagógicos, o que auxiliou algumas famílias que ficaram desempregadas. Consequentemente, a pandemia da COVID-19, contribuiu para revelar o cenário de desigualdade tanto racial quanto social na qual se apresenta a criança negra da creche da EI e sua família.

No próximo capítulo, descreveremos os aspectos metodológicos da pesquisa de campo na creche Paulinha, detalhando os percursos da pesquisa que passou por algumas alterações devido ao cenário pandêmico ocorrido no mundo todo. Diante disso, tivemos que adaptar os procedimentos metodológicos e mudar os objetivos e estratégias de pesquisa, passando a focar nas práticas propostas e desenvolvidas pela professora da turma de dois anos, considerando a realidade social da população do bairro em que a creche se situa e da realidade racial das crianças negras atendidas.

Capítulo 2 - Aspectos metodológicos da pesquisa na pandemia

Tivemos uma experiência diferenciada no desenvolvimento da pesquisa e nas escolhas metodológicas realizadas devido ao contexto da pandemia pelo COVID-19. Foi necessário readequar as opções e procedimentos metodológicos, incluindo este contexto no objetivo geral do trabalho, que passou então a ser o seguinte: investigar as práticas educativas desenvolvidas com as crianças negras e não negras em uma turma de crianças de dois anos de uma creche na cidade de Belo Horizonte no contexto da pandemia no ano de 2021. Durante a pesquisa, buscamos compreender a proposta de trabalho da instituição e as práticas pedagógicas desenvolvidas pela creche, considerando o contexto da desigualdade racial presente na sociedade brasileira e as condições concretas das famílias para o acompanhamento das propostas pedagógicas apresentadas pela professora da turma. As adequações metodológicas realizadas foram feitas em sintonia com os aportes teóricos deste trabalho.

Assumimos como referência a abordagem qualitativa das pesquisas em educação e consideramos como base os trabalhos de autores(as) como Trivinões (1987); Bogdan e Biklen (1994); Minayo (2003), Geertz (2008) e Correia (2009). A pesquisa de campo objetivou compreender e analisar as práticas educativas desenvolvidas pela professora junto aos familiares e às crianças em três formatos: 1) à distância, via grupo de *WhatsApp* no período de isolamento social e de impossibilidade de frequência das crianças na creche, no qual o processo da realização das atividades e de manutenção do vínculo com as crianças foi mediado pelas famílias; 2) híbrido, para o atendimento às crianças em período parcial, no momento inicial de retorno da frequência à creche; e 3) presencial, para o atendimento às crianças em período integral, quando foram completamente suspensas as medidas de isolamento social.

O percurso metodológico de nossa pesquisa apresentado a seguir parte inicialmente de algumas contribuições de Rosemberg (2005; 2012). Em seguida, apresentamos alguns estudos realizados durante a pandemia sobre o atendimento das crianças de zero a cinco anos e oito meses nas instituições de EI no sentido de responder à nossa indagação central: Como pesquisar as práticas educativas desenvolvidas com crianças de dois anos durante a pandemia? Para isso, foram importantes os estudos de Antunes, Pires e Weber (2021); Castro, Queiroz e Fernandes (2020); Santos (2020); Lucena, Figueiredo e Costa (2020) Vieira *et al.* (2020); Pinto (2021) e Magalhães e Faria (2021). Finalmente, nesse Capítulo apresentamos os passos metodológicos da

pesquisa que possibilitaram o acompanhamento e a observação do grupo da turma de crianças de dois anos no contexto da Creche Paulinha que é uma instituição parceira da SMED/PBH.

2.1 Contribuições de Fúlvia Rosemberg

Para contribuir com este Capítulo recorreremos ao artigo de Flores e Silva (2022), que descreveram e refletiram sobre as contribuições de Fúlvia Rosemberg ao longo da sua vida acadêmica para a aproximação entre os estudos da área da EI e das Políticas Públicas e a área dos estudos das relações étnico-raciais; e também na criação do grupo de estudos com seus estudantes de pós-graduação. Sendo assim, os autores compilaram algumas pesquisas realizadas pelo Núcleo de Estudos de Gênero, Raça e Idade (NEGRI-PUC-SP) a respeito dos direitos das crianças pequenas e dos bebês.

Flores e Silva (2022) se apoiaram nas concepções teóricas e metodológicas de John B. Thompson (2009) para as pesquisas realizadas pelo coletivo NEGRI; eles aprofundaram e descreveram as pesquisas do grupo a partir da ideologia e da hermenêutica trabalhadas por Thompson. A intenção dos autores foi apresentar o legado de Fúlvia Rosemberg, que sempre defendeu o direito das crianças pequenas no campo da política pública na luta por uma educação igualitária e de qualidade que garanta o acolhimento das famílias nas instituições de acordo com a legislação. Os estudos de Rosemberg alertam para a necessidade de garantir que o marco legal conquistado pelos movimentos sociais para as crianças pequenas seja cumprido em benefícios das mesmas e das suas famílias. Os estudos realizados pelo grupo NEGRI, coordenados por Fúlvia Rosemberg, sempre tiveram a intenção de dar visibilidade à existência dos bebês e à necessidade de serem considerados nas políticas públicas.

Para nossa pesquisa realizada no momento da pandemia, as contribuições de Rosemberg (1996; 1999; 2005; 2006; 2012) foram importantes. A autora sempre assumiu em seus estudos que as desigualdades vivenciadas pela população negra e pelas crianças negras de acesso a bens simbólicos e materiais expressam e revelam o racismo constitutivo da sociedade brasileira, ou seja, o racismo no Brasil opera simbolicamente a partir da ideologia da superioridade supostamente natural dos brancos sobre outros grupos sociais, inclusive os negros. Essa ideologia é devastadora, mas é no plano material que o racismo brasileiro condena negros e indígenas à condição de acesso desigual aos recursos públicos e às políticas públicas, reproduzindo a história de

colonização e de escravidão a que esses povos foram e ainda são submetidos. Conforme salienta Rosemberg:

Os recursos públicos brasileiros não são igualmente distribuídos para pobres e não pobres e para as regiões mais ou menos pobres. Como os recursos públicos também não são igualmente distribuídos às diversas etapas da vida, crianças pequenas, crianças pequenas pobres e crianças pequenas negras (e indígenas) são intensamente discriminadas pela sociedade brasileira (ROSEMBERG, 2012, p. 31).

A discriminação, o preconceito e o racismo sofridos pelas crianças negras sempre foram combatidos por Rosemberg (2012) em seus estudos. A autora revela que, entre as crianças que não frequentam creche, a maioria é composta de crianças negras. No caso das crianças de zero a três anos, 84,5% dos bebês negros e das crianças negras não dispõem de vagas nas creches. A expansão da oferta na rede pública de EI tem priorizado os mais pobres. No entanto, conforme a autora, as creches públicas de baixa qualidade têm sido ofertadas para as famílias mais pobres, o que pode estar reforçando um processo de segregação racial e social.

Os dados analisados pela autora indicam que que 71,4% das crianças negras de zero a três anos frequentam creches da rede pública, e 28,3%, creches particulares. Em todo território nacional, a maioria das crianças na rede pública é negra. Considerando essa realidade, a autora defende que as pesquisas acadêmicas no campo dos estudos da infância deveriam:

- 1) dar maior atenção às questões raciais;
- 2) dar maior atenção às condições de vida das crianças de acordo com seu pertencimento étnico-racial;
- 3) realizar balanços sobre políticas públicas voltadas para as crianças negras;
- 4) focalizar investigações sobre a realidade das crianças negras de zero a três anos na EI;
- 5) estudar classificações e heteroclassificações de crianças e professoras negras na EI;
- 6) analisar a realidade das crianças negras e do racismo sofrido por elas nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil;
- 7) pesquisar o processo de construção do racismo entre as crianças a partir de teorias nativas e para além do adultocentrismo e daquilo que supostamente os adultos inculcam nas crianças;
- 8) estudar e analisar a construção da identidade racial entre bebês e crianças bem pequenas;
- 9) relacionar a atribuição de cor-raça realizada pelos pais a seus filhos pequenos com a tendência de busca do embranquecimento da prole;
- 10) relacionar atribuição de cor-raça às crianças pelas professoras da EI à atribuição que elas fazem à sua própria cor-raça;

- 11) estudar mais e melhor classificação, denominação, declaração, identificação de cor-raça-etnia entre crianças de zero a três anos.

Nossa pesquisa procurou, em parte, preencher essa lacuna nas pesquisas. Conforme mostramos no capítulo anterior, mesmo com as sugestões de Fúlvia Rosemberg feitas em seus últimos textos escritos em vida, na última década ainda avançamos pouco em relação às pesquisas voltadas para os bebês e as crianças pequenas considerando as variáveis raça, cor e etnia no contexto das desigualdades raciais e sociais presentes na sociedade brasileira. Na base de dados organizada por Soares (2023) estão reunidos 4380 trabalhos do campo dos estudos da infância. Desse total, temos 27 dissertações, 3 teses, 8 trabalhos completos da ANPED e 14 artigos científicos que tratam de crianças e professoras negras na EI, e apenas dois estudos tematizaram especificamente os bebês negros: Santos (2021) e Pontes e Santos (2021).

Pontes e Santos (2021) mostram a importância do acolhimento dos bebês negros que chegam ao espaço social institucionalizado das escolas de EI. Esse acolhimento deve atender às particularidades de cada bebê negro e de sua família negra como pessoas recém-chegadas aos espaços públicos escolar, podendo as identidades raciais serem, desde o primeiro contato, preservadas e respeitadas.

A chegada dos bebês negros e negras no contexto da EI nos permite insurgir novos modos de se relacionar com as diferenças existentes em uma sociedade plural e romper com estruturas de dominação. No entanto, para que isso aconteça, consideramos que é necessário que toda a comunidade escolar tome ciência da presença do racismo estrutural e de seus efeitos nos espaços sociais (PONTES; SANTOS, 2021, p. 7).

Nossa pesquisa com as crianças negras de dois anos pretendeu se somar a esse esforço de superação do racismo estrutural, a partir do contexto do atendimento dessas crianças nas escolas de EI, sobretudo considerando a realidade vivenciada durante a pandemia da COVID-19.

2.2 Estudos durante a pandemia

Considerando as contribuições de Rosemberg (2005; 2006; 2012), nossa intenção sempre foi acompanhar uma turma de crianças de dois anos por meio de uma imersão prolongada no campo de pesquisa para analisar as práticas educativas desenvolvidas com as crianças negras e não negras tendo em vista as propostas

pedagógicas da professora. Procuramos adotar procedimentos de pesquisa que nos possibilitassem analisar e compreender as práticas educativas desenvolvidas com as crianças negras e não negras da turma de dois anos. As características e os reflexos da desigualdade racial presentes na sociedade brasileira e na cidade de Belo Horizonte foram consideradas no exame e na análise do atendimento às crianças realizado pela Creche Paulinha durante a pandemia. Para isso, as práticas educativas propostas e desenvolvidas foram descritas e a professora e as mães das crianças foram entrevistadas visando compreender como elas analisaram e interpretaram todo o processo vivenciado pelas crianças e pelas famílias.

Como já afirmamos, o plano inicial de fazer uma imersão prolongada no cotidiano da turma de crianças negras com dois anos da Creche Paulinha teve que ser refeito. Como pesquisar as práticas educativas desenvolvidas com crianças de dois anos durante a pandemia? Em função da realidade vivenciada com a COVID 19 nos anos de 2020 e 2021, buscamos dialogar com estudos, trabalhos e publicações realizadas sobre infância e EI na pandemia. Procuramos compreender como estudiosos realizaram pesquisas sobre o atendimento das crianças em instituições educacionais em um momento tão adverso e desafiador no período da pandemia pelo COVID-19.

Começamos apresentando o trabalho de Antunes, Pires e Weber (2021). Os autores estudaram e analisaram espaços de encontro e de escuta das crianças e de suas famílias durante a pandemia. Os autores relataram a experiência vivenciada em uma escola de EI, centrada na escuta de vozes, silêncios, movimentos, presenças, ausências, desenhos, encontros, desencontros, vídeos e áudios. Para eles, foi preciso escutar atentamente para abrir espaço para que “seja comunicado aquilo que a criança ou a família precisa que saibamos, ainda que não seja colocado em palavras” (ANTUNES; PIRES; WEBER, 2021, p.6). Em nossa pesquisa procuramos observar em que medida as crianças e as famílias foram escutadas em suas demandas.

Os autores revelaram ainda que as famílias estavam sobrecarregadas por exigências sociais, de trabalho, econômicas e pelo convívio intenso. A intenção foi ficar atentos e oferecer espaços para compartilhamento de sentimentos e recursos e possibilidades para o momento da pandemia sabendo que cada tempo e lugar apresenta desafios e demandas próprias.

Nesse mesmo sentido, o estudo de Castro, Queiroz e Fernandes (2020) relatou como aconteceu a participação das famílias nas escolas de EI na pandemia. As autoras destacaram a centralidade das famílias na mediação dos processos pedagógicos

vivenciados no atendimento não presencial das crianças. A pesquisa foi feita em 13 municípios do Estado do Rio de Janeiro marcados pela desigualdade econômica e por problemas sociais. Nesses municípios, as redes públicas atendem às populações em condições de maior vulnerabilidade.

Santos (2020) também estudou trinta municípios da zona da mata mineira, a partir da proposição de um Plano de Ação Estratégico para a EI (PAEEI), visando analisar as estratégias de enfrentamento da pandemia no âmbito da EI, apontando inquietações diante de possíveis retrocessos. “Muitos municípios interpretaram que o modo mais promissor de se relacionarem com as famílias seria enviando *kits* de atividades prontas para as crianças realizarem com apoio das famílias, colocando em xeque a própria natureza da EI e os eixos que alicerçam os saberes/fazer” (SANTOS, 2020, p. 2).

Castro, Queiroz e Fernandes (2020), partindo do princípio de que a responsabilidade de educar e cuidar das crianças pequenas deve ser compartilhada pelas escolas e pelas famílias, encaminharam um questionário com questões abertas e fechadas para os responsáveis pela EI pública. O questionário contemplava questões sobre a gestão das escolas e a participação das famílias. As autoras problematizaram as marcas de distanciamento e de ausência de diálogo na relação entre as escolas e as famílias, questionando preconceitos e estereótipos. Muitas vezes a escola nega a diversidade e não reconhece as singularidades de cada criança e de cada família.

Também na mesma vertente Lucena, Figueiredo e Costa (2020) pesquisaram municípios do Rio de Janeiro por meio de pesquisa qualitativa com utilização de questionário com questões discursivas e objetivas para compreender propostas sociais, pedagógicas e administrativas utilizadas para o atendimento das crianças na faixa etária de zero a cinco anos. O questionário foi encaminhado para os responsáveis pelas Secretarias de Educação dos municípios, buscando identificar e compreender as experiências planejadas e implementadas para a EI após a suspensão das aulas presenciais. Com essa estratégia de pesquisa, as autoras problematizaram as políticas e as práticas visando garantir o direito das crianças em tempos de pandemia. Uma das coordenadoras afirmou que “Não há fórmulas nem decisões garantidas, estamos na defesa da educação, que valoriza [...] a vida e que não pára, mas segue!” (LUCENA; FIGUEIREDO; COSTA, 2020, p. 3). Em nossa pesquisa buscamos também observar se o direito das crianças negras e não negras foi atendido pela creche no contexto da COVID-19.

As pesquisas de Vieira e outros (2020), Pinto (2021) e Magalhães e Faria (2021) adotaram a metodologia de revisão e análise de documentos oficiais para compreender como o direito das crianças estava sendo garantido ou não na pandemia da COVID-19, problematizando enfrentamentos e resistências a partir do Parecer 05/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabeleceu, dentre outras coisas, a realização de práticas educativas à distância voltadas para as crianças na EI. As autoras fazem críticas aos documentos e apontam a necessidade de resistir à EAD, de não aceitar a compra de material apostilado e de não sobrecarregar as famílias que não têm condições de adquirir equipamentos e materiais nesse sentido.

O estudo de Pinto (2021) contribui para nossas reflexões. A autora destacou, a partir da análise documental realizada, que seria preciso naquele momento em especial garantir o direito de todas as crianças à educação, sobretudo aquelas que vivem em regiões de vulnerabilidade e de desigualdade social. Nossa pesquisa buscou observar a realidade das famílias e das crianças da turma de dois anos que foi acompanhada e observada durante o trabalho da investigação de campo.

Já a pesquisa de Vieira e outros (2020) examinou documentos oficiais que indicam que as ações governamentais secundarizaram e desprezaram a histórica luta pela inclusão da EI como primeira etapa da Educação Básica, com função, organização e objetivos próprios. Essa realidade foi agravada no contexto da pandemia. Nossa pesquisa buscou observar na Creche Paulinha como esses documentos oficiais impactaram nas práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora junto às famílias e às crianças negras e não negras de dois anos da turma pesquisada. Nos próximos tópicos, descreveremos alguns passos de nossa pesquisa de campo nos formatos à distância, híbrido e presencial.

2.3 Os passos da pesquisa com as crianças de dois anos na Creche Paulinha

O primeiro passo para efetivarmos o processo da pesquisa foi o encaminhamento do projeto de pesquisa para o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP/UFMG), por meio da Plataforma Brasil, no início do ano de 2020. Nos deparamos com os efeitos da pandemia do COVID-19 em nossa pesquisa. Assim sendo, a metodologia não pôde manter os padrões de uma pesquisa de campo tradicional, realizada presencialmente, em que utilizaríamos a abordagem etnográfica e observação participante. Com o isolamento social, a pesquisa teve que tomar novos rumos e ser alterada.

No final do ano de 2020 conversamos com a Coordenadora Pedagógica Maricélia⁴ sobre a intenção de realizarmos a pesquisa de campo na creche. Em fevereiro de 2021 retornamos para oficializar a autorização e explicamos a proposta e a importância da pesquisa para área da EI. Como a Creche Paulinha seguiu as orientações da Secretaria Municipal de Educação do município e as atividades estavam suspensas em função da pandemia, a coordenadora pediu que eu apresentasse a proposta para a professora da turma de dois anos e visse com ela a possibilidade de acompanhar as interações remotas que estavam sendo realizadas com as famílias. O contato com as famílias começou no dia 05 de março, e o atendimento às crianças foi retomado após o final do isolamento social, começou de forma híbrida no mês de outubro e de forma integral no mês novembro e foi realizado até o dia 17 de dezembro de 2021. De março até setembro as interações ocorreram de modo virtual.

As interações presenciais foram retomadas a partir de outubro. No período de isolamento social a creche fez uso das redes sociais (*Facebook, Instagram e WhatsApp*) para a comunicação com as famílias, sendo que a interação de cada turma foi organizada pelas professoras via *WhatsApp*.

Como não podíamos ter acesso às famílias por causa da pandemia, a coordenadora nos auxiliou, ao apresentar e recolher as assinaturas das famílias no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE I). Solicitamos também a ela permissão para o acesso às fichas de matrículas das crianças da turma de dois anos.

Maricélia comentou que a creche tinha duas turmas de crianças de dois anos, uma com 15 crianças e a outra com 16, e explicou que esta diferença de quantidade se justificava pelo tamanho de cada uma das salas ocupada pelas turmas, de modo a atender as orientações das diretrizes municipais de Belo Horizonte. Ela ainda nos informou que a creche elabora o projeto institucional para nortear o trabalho pedagógico das docentes e cada profissional cria um projeto para a turma sob sua responsabilidade. Finalizando as conversas, Maricélia ressaltou que poderíamos acompanhar uma das turmas de crianças de dois anos no modo virtual. Informou também que havia exposto para professora referência desta turma a respeito da pesquisa e solicitou que entrasse em contato com a docente Fernanda para explicar como seria realizada a pesquisa de campo. Entramos em contato com a professora e depois de explicarmos o processo, fui

⁴ Todos os nomes são fictícios para preservar a confidencialidade e o anonimato dos participantes.

incluída no grupo da turma de dois anos via *WhatsApp* para acompanhar/observar as práticas educativas propostas e desenvolvidas pela professora com as crianças e as famílias.

O acompanhamento e observação da turma visou compreender e analisar as práticas educativas propostas e desenvolvidas pela professora via *WhatsApp*, com as crianças e com as famílias. Para essa observação, estar inserida no grupo proporcionou a construção, a organização e análise do material das comunicações entre a professora, crianças e famílias através do registro de notas no diário de campo da pesquisa. Com isto, a observação do grupo permitiu a compreensão dos movimentos e ações no período de isolamento.

A pesquisa de campo ocorreu em três fases: modo virtual, híbrido e presencial. A instituição escolar criou um grupo de *WhatsApp* para todas as turmas da creche; neste ambiente aconteceu o vínculo das professoras, das crianças e das famílias. No que diz respeito à turma pesquisada da faixa etária de dois anos, observamos as possibilidades das práticas pedagógicas propostas pela docente no contexto da pandemia; as tarefas contaram com a mediação das famílias, para realizar as atividades postadas no grupo. Neste período observamos as interações entre a professora e as mães das crianças, procurando verificar se e como eram desenvolvidas ações para a construção da identidade e pertencimento racial das crianças.

Assim sendo, prosseguimos com os registros no caderno das conversas entre a professora, crianças e famílias nos encontros do grupo via *WhatsApp*, elaboramos uma tabela com as falas da docente, mães e crianças, datas e horários das práticas educativas propostas e desenvolvidas. O acompanhamento da turma passou a ser de forma contínua nos dias agendados para os encontros. Dessa forma, a compreensão desta dinâmica possibilitou a contextualização das ações das práticas pedagógicas propostas pela docente para o grupo, tanto no momento virtual quanto no presencial.

Nos meses de novembro a dezembro do ano de 2021, após o retorno às atividades no modo presencial, obtivemos a autorização para pesquisa de campo presencial junto à turma. A observação direta, durante 19 dias na Creche, depois do período de acompanhamento do grupo via *WhatsApp* nos permitiu um “olhar” mais próximo dos sujeitos da pesquisa e uma interação com as crianças, possibilitando que a pesquisadora conhecesse a turma, o que não foi possível no período de sete meses das atividades desenvolvidas no modo virtual. O momento híbrido funcionou como uma fase de preparação para o retorno às atividades regulares da creche.

Nesse sentido, foi fundamental participar do grupo e observar as atividades desenvolvidas. A compreensão do que acontece no grupo é possibilitada ainda, conforme Correia (2009), se conjugamos de forma adequada registro, descrição, análise, interpretação e compreensão dos fenômenos observados, tendo sempre em vista a questão, o problema e as perguntas que orientam a investigação. Uma de nossas perguntas centrais foi: Como a desigualdade racial que caracteriza a sociedade brasileira e que é vivenciada pelas crianças negras de dois anos da turma pesquisada impactou o atendimento educacional dessas crianças na Creche Paulinha durante a pandemia da COVID 19? Perguntamos ainda: Como a professora e as mães das crianças da turma de dois anos analisaram e interpretaram o processo vivenciado pelas crianças e pelas famílias e as práticas educativas desenvolvidas durante a pandemia?

Para responder a essas e a outras indagações que mobilizaram a pesquisa, procuramos registrar e analisar eventos cotidianos e fatos mais globais que envolvem os participantes. Também recorremos às fichas de matrículas, um documento que compõe a pasta da criança na instituição educacional e que serve para identificação da criança; o mesmo auxilia na compreensão de como é e com quem mais convive a criança além dos pais. No período da pandemia as matrículas foram feitas de modo virtual. Utilizamos esse registro para compor os dados empíricos da pesquisa. Além disso, usamos recursos de vídeos e fotografias veiculadas no grupo do *WhatsApp* e também produzidos após o retorno presencial para complementar as informações. Sobre os instrumentos acessados nas pesquisas, Tittoni e outros (2010) afirmam que:

Imagem, representação e duração são temas recorrentes na discussão sobre a fotografia e se atualizam quando se propõe pensar a fotografia na pesquisa científica. Neste caso, a imagem pode ser pensada como forma de evidenciar os fatos e situações, a representação como forma de acesso e comprovação da realidade e a duração como forma de marcar, neste território de verdades científicas, a fugacidade da vivência e das visibilidades cotidianas (TITTONI *et al.*, 2010, p.60).

As fotografias como ferramentas de pesquisa nos possibilitaram a compreensão de como foram realizadas as atividades pedagógicas propostas pela professora para as crianças da turma contando com a mediação das famílias na efetivação destas atividades. Ainda sobre o uso da fotografia, os autores Achuti (1997), Ciavatta e Alves (2004) e Pamphylio (2011) dirão que esta pode indicar uma posição interpretativa diante da realidade. A partir desta contextualização, as fotos postadas pelas famílias no grupo

da turma e aquelas tiradas no decorrer da pesquisa de campo presencial, permitiram análises das práticas educativas propostas e desenvolvidas.

Também tivemos como instrumento no processo da metodologia um questionário virtual (APÊNDICE II) que buscou conhecer características sociais e econômicas das famílias e as entrevistas (APÊNDICE III) que objetivaram aprofundar as indagações do questionário e também conhecer as rotinas de cuidado e educação das crianças no contexto da pandemia, bem como compreender como as famílias percebiam o trabalho realizado pela Creche e pela professora. Elaboramos as questões para as famílias a partir de questionário do *Google Forms*. Entramos em contato para realizamos as entrevistas com as famílias que sinalizaram no questionário sua disponibilidade para esta outra etapa. A Tabela 1 a seguir apresenta como ficou organizado o agendamento das entrevistas.

Tabela 1: Informações sobre as entrevistas com as famílias

DATA	HORA	MÃE	CRIANÇA	LOCAL
09/12/2021	18:00	Natália	Ana	Vídeo chamada
09/12/2021	9:00	Camila	Emile	Posto de saúde do bairro
14/12/2021	13:00	Regina	Raissa	Casa
16/12/2021	13:00	Janaína	Manuela	Sala de aula particular
17/12/2021	8:00	Itamara	Alda	Porta da creche
17/12/2021	8:30	Marlene	João	Porta da creche

Fonte: Organizado pela autora.

Em relação à professora e à coordenadora foram enviados via *WhatsApp* o convite para o diálogo/entrevista, deixando as mesmas escolherem o dia e horário que lhes atendessem. A conversa/entrevista com Fernanda aconteceu na creche no dia 16/12/2021, no final do expediente dela. As entrevistas buscaram compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora com as crianças da turma de dois anos no contexto da pandemia no sentido de assegurar e garantir o direito dessas crianças ao atendimento educacional. A coordenadora pedagógica disse que não teria como marcar a entrevista com a pesquisadora, pois estava se afastando da creche temporariamente para resolver problemas particulares, porém responderia de sua casa e devolveria por e-mail o questionário para compor a pesquisa.

Em relação às fichas de matrículas, preenchidas pelas mães, observamos que todas identificaram o nome do pai e apenas uma não identificou a cor/raça das crianças.

Tabela 2: Dados retirados das fichas de matrículas

Nome das mães	Filho (a)	Identificação da Cor/raça pela família
Camila	Emile	Parda
Denise	Alexandre	Branco
Dilma	Michele	Parda
Flávia	Filipe	Pardo
Ieda	Andréa	Parda
Itamara	Alda	Parda
Janaina	Manuela	Não informou/branca
Joyce	Eduarda	Parda
Luciana	Gabriel	Branco
Maíra	Daniel	Branco
Marília	Lucas	Preto
Marion	João	Pardo
Natália	Ana	Parda
Regina	Raissa	Parda
Selma	Taís	Preta

Fonte: Organizado pela autora

A professora organizou um mosaico de fotos da sua turma e compartilhou as imagens compostas das quinze crianças, sendo nove meninas e seis meninos matriculados na creche Paulinha. O mosaico também foi postado no grupo do *WhatsApp* no início dos encontros para que as famílias conhecessem os colegas dos filhos e pudessem mostrar para eles.

Ilustração 1: foto das crianças e professoras

Fonte: Foto cedida do arquivo da professora Fernanda

A creche Paulinha é uma instituição comunitária sem fins lucrativos, parceira da SMED/PBH. Com essa parceria, a PBH oferece 70% dos recursos para cobrir as despesas com os funcionários da creche e mais alimentação e materiais pedagógicos para todas as crianças em todas as instituições parceiras. A maioria dessas instituições são filantrópicas e confessionais que atendem ao chamamento do poder público para assinatura da parceria. Em 2021, a creche atendia crianças em tempo integral, sendo atendido um total de 149 (cento e quarenta e nove) crianças com a faixa etária de um (1) a cinco (5) anos.

Momentos de estudos e de planejamento que com o retorno após a pandemia se tornaram impossíveis de serem realizados na instituição.

Em relação à sala das crianças de dois anos percebemos que era bem pequena, um pouco apertada para as 15 crianças e a professora. Na sala havia um armário que servia como bancada para trocas de fraldas, um espelho na parede do lado direito de quem entrava na sala, do lado esquerdo tinha uma mesa pequena para ficar com a caixa de copos e uma jarra com água, do mesmo lado uma prateleira onde ficavam as caixas com os pertences (escova de pentear os cabelos, creme, fralda) de cada criança, o azulejo servia de mural, uma parte do chão ficava coberta com tatame, do lado da porta na parte superior ficavam os ganchos para guardar as mochilas, bolsas das crianças, uma cadeira pequena para a professora se assentar para pentear os cabelos das meninas e trocas de roupas e uma caixa média com os brinquedos de casinha e carrinho no chão debaixo da mesa em que ficavam os copos.

No que se refere à organização do quadro de funcionários da creche para o atendimento das crianças e das famílias, o mesmo era composto da seguinte forma: diretoria, coordenadora pedagógica geral, administrativo, professoras, auxiliares de apoio, serviços gerais, auxiliar de cozinha, cozinheira e apoio à inclusão. Notem na Tabela 4 a seguir os profissionais da creche:

Tabela 4: Profissionais

Diretoria da creche	Coordenadora Pedagógica Geral	Professoras	Auxiliar de apoio	Auxiliar de serviços gerais	Coord. Adm.	Aux. Adm.	Cozinheira	Aux. de cozinha	Apoio à inclusão
1	1	10	3	2	1	1	1	2	1
Total: 23									

Fonte: Organizado pela pesquisadora a partir de documentos da Creche.

O estabelecimento também contava com o cardápio mensal e com a supervisão de alimentação da Secretaria Municipal de Abastecimento e Nutrição (SMASAN). Além do apoio financeiro da Prefeitura para realizar os pagamentos dos profissionais que trabalham na instituição, para as outras despesas como, por exemplo: vidro quebrado, uma torneira com problemas etc., a creche recebia uma contribuição mensal facultativa das famílias que tinham crianças matriculadas e a contava com a renda dos eventos que promovia. Para o cumprimento do calendário escolar eram seguidas a Lei

de Diretrizes e Bases Nacional de Educação nº 9394/96 e a Resolução do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte de nº 01/2015.

Em entrevista para compreender o fluxograma das distribuições de vagas para redes públicas ou parceiras de EI em Belo Horizonte, recorremos ao senhor Paulo Roberto Rimsa, membro da equipe da Gerência de Monitoramento do Atendimento (GEMON). De acordo com ele, os critérios de distribuição de vagas para as creches são os seguintes:

1. A Gerência de Monitoramento da Rede Parceira (GMORP), encaminha um ofício em julho de cada ano informando às creches parceiras um cronograma por meio do qual essas instituições irão distribuir as vagas para o ano subsequente, utilizando-se dos critérios internos de cada uma delas e solicitando que as vagas remanescentes, ou seja, que não foram ocupadas por esse processo interno, sejam informadas à GEMON.
2. Cada creche parceira organiza o seu processo de cadastro e distribuição de vagas no período informado pela GMORP, sem intervenção da SMED. As instituições utilizam os seus regulamentos internos para elaborarem os critérios de distribuição dessas vagas. Após essa distribuição, as vagas remanescentes são informadas para a GEMON. Não é permitido às creches parceiras manter listas de espera nessa etapa do processo.
3. A GEMON utiliza as vagas informadas pelas creches parceiras para atender à demanda do Cadastro Escolar da Rede Municipal de Belo Horizonte. Essas vagas são acrescentadas às vagas disponíveis na Rede Própria de Belo Horizonte para que sejam utilizadas, por jurisdição, a partir da demanda do Cadastro Escolar.
4. A lista de espera por jurisdição é atendida seguindo-se rigorosamente a sua sequência. As crianças em situação de maior vulnerabilidade são encaminhadas prioritariamente para as vagas remanescentes das creches da jurisdição, por causa do atendimento em horário integral. Outras vagas que porventura possam surgir nas creches ao longo do ano (como, por exemplo, pela transferência ou desistência) também devem ser ocupadas de acordo com a sequência da lista de espera.
5. Após todas as crianças da lista de espera da jurisdição serem atendidas, as creches podem atender por livre demanda (livre demanda é quando existe

vaga numa escola para uma determinada faixa etária e a família interessada nessa vaga pode matricular o(a) filho(a) de imediato).

Após a confirmação da vaga pela creche, as famílias devem comparecer ao estabelecimento de ensino para efetuar a matrícula da criança preenchendo a ficha de matrícula. Nesse documento consta a foto da criança, o endereço, e informações sobre os pais, tais como estado civil, profissão, número de celular, telefone fixo e salário. Também se solicita que informe na ficha a pessoa com quem a creche pode entrar em contato caso ocorra uma emergência e, caso não consigam localizar os responsáveis pela criança, a quem a creche deve recorrer. Verificamos que as todas fichas de matrículas da turma de crianças de dois anos foram preenchidas pelas mães.

Nos dezenove dias que estivemos na creche observando o retorno presencial após a pandemia, presenciemos como funcionava a rotina da escola. A creche Paulinha atendia em tempo integral crianças das faixas etárias de um (1) a cinco (5) anos. Elas eram acolhidas no portão de entrada da escola às 7:30h por uma professora de apoio e a coordenadora pedagógica, as crianças iam chegando e aguardavam no hall de entrada a hora de subirem para as salas com a professora referência.

Na sala da turma de criança de dois anos a docente verificava na agenda se havia algum recado ou demanda (medicação) das famílias, como a criança estava fisicamente (sem machucados, febre etc.), se estivesse tudo dentro da rotina desciam para o refeitório para tomar o café da manhã, se tivesse alguma observação a professora passava para a coordenadora o problema ou transmitia algum recado que fosse destinado a ela.

As crianças realizavam atividades como: desenho em folha de papel, coloriam desenhos prontos, contação de histórias, massinha, lego, brincadeiras de carrinhos e bonecas. Por volta de 10:20h a turma descia para o almoço e após a refeição, tanto a professora referência quanto a profissional de apoio à turma faziam a higienização com a escovação dos dentes e a troca de fraldas para as crianças que ainda a utilizam. Depois dos cuidados, subiam pelas escadas até o quarto andar da creche para dormirem e a partir das 12:30h as crianças da turma de dois anos começavam a serem despertadas do sono. Por volta das 11h subiam todas as turmas da creche para o momento do sono. As demais crianças começavam a ser despertadas por voltas das treze horas.

A turma descia para a sala para nova troca de calcinha, cueca ou fralda, pois algumas crianças faziam xixi no momento do sono e logo em seguida havia um sinal para o lanche (uma fruta, vitamina, suco com biscoito) por volta de 13:30h. Após o

lanche, as crianças brincavam no parquinho sob a observação da professora e neste momento ficavam brincando na área externa as duas turmas de crianças de dois anos. Por volta de 14h as crianças subiam para a sala junto com a professora referência. Ela oferecia água para as crianças e disponibilizava alguns brinquedos como carrinhos e bonecas. Além disso, cantavam alguma música infantil, sendo que algumas crianças escolhiam a música que gostavam e queriam cantar ou conversavam entre elas.

Em seguida, em torno de 15h as crianças desciam novamente para o refeitório para o momento do jantar. As professoras lavavam as bocas das crianças próximo ao refeitório e logo em seguida subiam com a professora referência para o encerramento do dia. A professora referência começava a realizar as trocas das roupas das crianças e de fraldas das crianças que ainda usavam, enquanto a professora de apoio levava as outras crianças ao banheiro para fazerem suas necessidades fisiológicas, a docente solicitava que as crianças recolhessem os brinquedos e quando terminavam desciam para a entrada da escola onde as mesmas ficavam sentadas sob uma mesa de refeitório cumprida esperando pela mãe ou o responsável. As crianças eram chamadas pelos nomes pelas professoras que as entregavam para a mãe ou responsável.

Na organização do material de pesquisa construído a partir dos registros do diário de campo foi possível destacar três momentos distintos. No primeiro momento recolhemos e analisamos mensagens escritas, fotos e áudios que circularam no grupo do *WhatsApp* pelos envolvidos na pesquisa. No segundo momento construímos uma tabela com cinco colunas (horário, data, assunto, participante; e comentários/opiniões da pesquisadora), onde copiávamos e colávamos as conversas entre a professora, as crianças, famílias e a coordenadora pedagógica nos dias agendados para a interação e desenvolvimento das práticas educativas propostas. Com o retorno presencial, as escritas e os registros dos acontecimentos na creche eram feitos a partir das observações em um caderno. Após chegar em casa registrávamos na mesma tabela utilizada no período virtual. No terceiro momento foram realizadas as notas expandidas com análises dos dados, tanto no período de atividades virtuais quanto no período em que aconteceu o retorno presencial. Realizamos notas em uma tabela conforme mostramos nos trechos apresentados:

Tabela 5: Diário de campo

HORÁRIO	DATA	ASSUNTO	PARTICIPANTE
13h às 16h	09/11/2020	No dia conversamos com a coordenadora pedagógica para receber a autorização da pesquisa de campo na Creche Paulinha pelo telefone. Marcamos a reunião no dia 11/11/2020 para explicar o objetivo da pesquisa e como seria a observação.	Maricélia - Coordenadora Pedagógica.
9h às 11h	21/03/2021	Hoje enviei o vídeo da apresentação da pesquisadora e a proposta da pesquisa. Fernanda retornou em áudio dizendo que irá me incluir no grupo amanhã a partir das 9hs da manhã. E me desejou novamente boas-vindas e disse que espera contribuir muito com o meu trabalho que posso contar com ela no desenvolvimento da pesquisa.	Professora Fernanda

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Na época em que foi realizada a pesquisa de campo, eu estava lecionando em uma Escola de EI da PBH também de modo virtual. A experiência que vivenciei nesse período facilitou o acompanhamento do grupo da turma como pesquisadora e permitiu ter uma comunicação direta com a professora que esteve à disposição para esclarecer qualquer dúvida em relação às postagens ou andamento dos trabalhos.

As características e a história da Creche Paulinha, campo da nossa pesquisa durante o ano de 2021, que funciona no bairro desde o ano de 1966, exigiram a retomada e aprofundamento dos estudos sobre a história do atendimento às crianças de zero a seis anos em creches, pré-escolas e instituições públicas de EI. O Capítulo 3 a seguir faz essa retomada e busca fazer esse aprofundamento, considerando, sobretudo, as desigualdades raciais e o racismo estrutural que atingem o sistema educacional brasileiro.

Capítulo 3 - Um pouco da história das creches no Brasil e em Belo Horizonte no contexto das desigualdades raciais e sociais

Neste Capítulo vamos abordar alguns aspectos da história da Creche Paulinha no bairro Nova Vista e suas conquistas no atendimento das crianças negras e não negras de um a cinco anos de idade a partir de aspectos da história da EI no Brasil e em Belo Horizonte. Sabemos que as políticas de atendimento às crianças na capital mineira não estão dissociadas do contexto nacional, sobretudo após a aprovação da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996.

3.1 As creches e a EI no Brasil

Para o desenvolvimento da pesquisa na Creche Paulinha que funciona em um bairro da periferia desde o ano de 1966 é importante situar essa instituição de EI no contexto da história das creches no Brasil e em Belo Horizonte. Nos interessa compreender como acontece hoje e no passado o atendimento às crianças negras em creches e pré-escolas. De acordo com Kuhlmann Júnior (2010), o conhecimento profundo da história nem sempre é valorizado em nossas pesquisas. O curioso é que a obra desse autor sequer considera a variável raça ao contar a história das creches e dos jardins de infância no Brasil. O autor argumenta que temos que considerar a história, mas ele mesmo não se preocupou especificamente com a história do atendimento educacional à população negra. Concordamos com ele que o conhecimento da história é fundamental tanto para a produção acadêmica como para as práticas educativas cotidianas, desde que possamos adotar uma perspectiva crítica no sentido de renovar interpretações.

Para o autor, a história da EI envolve diversos fatores e um jogo de forças nas instituições de pesquisa e nas escolas. Nesse jogo de forças, o autor propõe e sustenta que desde o século XIX existia nas políticas de atendimento às crianças o que ele chama de uma "assistência científica", que sempre orientou as práticas educativas seja nas escolas maternas seja nas creches. Pensar sobre a história dessas práticas educativas desde o século XIX pode nos ajudar a compreender o que ainda hoje continua existindo em nossas escolas de EI. Para Kuhlmann Júnior (2010), a história da educação deve ser pensada a partir de uma história social que aborde aspectos do imaginário e das

mentalidades. Merece nossa atenção a ausência da população negra da história social da infância proposta pelo autor.

Jovino (2008) analisou a invisibilidade das crianças negras nesse debate genérico sobre o “sentimento da infância”, mostrando como as crianças negras são dadas a ver em fotos e imagens do século XIX. A autora parte da ideia de raça como fator que legitima poderes, saberes e hierarquias sociais em que meninos e meninas negras são nomeadas socialmente de crioulas, mulatas, pretas e pardas, silenciando e invisibilizando-as através de inscrições superficiais, mas materializadas/concretizadas nas rodas dos expostos, nas leis sobre trabalho infantil, nos sistemas escolares e nos sistemas de proteção e assistência. A diferença está inscrita no corpo e na alma da criança. Ao invés de falarmos de um “sentimento de infância”, seria mais correto falar de sentimentos diferentes sobre as crianças e suas infâncias. Crianças filhas de burgueses e nobres. Crianças filhas de escravos e de libertos. Crianças do “povo” que conservam modos de vida antigos em que elas não se apresentam separadas dos adultos no trabalho, no lazer, no vestuário, nas festas e nas brincadeiras. Nomes e ofícios diferenciavam as crianças escravizadas das forras, as inseridas das marginalizadas, as crioulas das africanas.

É preciso considerar a diferença e as diferenças entre as crianças ao vivenciarem suas infâncias. Leonel (2022) discute a presença ancestral dos africanos na arte brasileira contemporânea e nos faz ver que não podemos falar de africanos no geral e de crianças negras no geral. As crianças negras são filhas de moçambiques, congoleses, angolanos, fanti-ashantis, jêjes, iorugás (nagôs) etc. Uma criança descendente da etnia baatonu do Benin ligada ao reino Borgu é diferente de uma criança descendente do grupo Rugange Bata do distrito de Yola localizado no estado de Adamawa no nordeste da Nigéria. Uma criança negra filha de povos oriundos da cultura Nok da África subsaariana é diferente de uma criança filha de negros de Ifé, antiga cidade situada no estado de Osun na Nigéria, capital política e religiosa dos iorubás, cuja povoação remonta ao ano 500 a.C. É preciso olhar para as crianças negras brasileiras contemporâneas procurando compreender esse passado ancestral dos negros vindos de Gana, Camarões, Serra Leoa, Angola, Benin, Nigéria, Moçambique etc. Jeitos diferentes de ser e de existir das mulheres negras e dos homens negros circulam entre as crianças negras brasileiras. Sentimentos diversos de infância se manifestam em nossa cultura amefricana (GONZALES, 1988).

Para Kuhlmann Júnior (2010), o pesquisador francês Philip Ariès sustenta que até o final do século XVII não existia “sentimento de infância” como compreendemos hoje e que com as mudanças na modernidade a partir dos séculos XVII, XVIII e XIX a criança passa a ser vista com outros olhos, deixando de ser tratada como um adulto em miniatura. A indagação que fica é se esse “novo” sentimento em relação às crianças pode ser percebido nas diferentes classes sociais que se constituíam e se mobilizavam na Idade Moderna. Os pobres da classe trabalhadora sentem e se relacionam com as crianças da mesma maneira que os ricos da burguesia?

A partir da leitura de Hermida (2021), que analisou a obra principal do autor francês citado por Kuhlmann Júnior (2010), podemos dizer que as crianças pobres, negras e periféricas do Brasil e do mundo não estão contempladas na história “social” das crianças e das famílias proposta pelo autor. Concordamos que não existe uma evolução linear da história da infância, sendo contestada por sabermos que não existe uma história em linha reta. Segundo Kuhlmann Júnior (2010) Jacques Gélis apresentou uma visão diferente dos estudos de Phillipe Àries em relação ao sentimento de infância e afirmou que esse sentimento não nasceu no século XVII. De acordo com o autor, faltou expor os sentimentos de infância das classes trabalhadoras, das crianças das famílias pobres. E a história da EI nesse contexto?

De acordo com Kuhlmann Júnior (2010), foi fundada uma escola de tricotar de Oberlin em 1769 que teria sido a precursora da EI, organizada por senhoras cristãs que visavam à proteção das crianças. A mãe que precisava da creche era duramente criticada pela sociedade, mas também por outro lado as senhoras cristãs deveriam educar tanto as crianças quanto suas mães. O autor também aborda em seu texto a chegada do jardim de infância e da creche no século XIX no Brasil. O jardim de infância para as famílias com recursos, com caráter educacional, um local onde se preparava a criança para o primário; e a creche destinada para a população mais vulnerável e para as mães que precisavam trabalhar. Com isso, a creche era um espaço para se cuidar das crianças mais pobres e necessitadas. Kuhlmann Júnior (2010) apontou uma pedagogia para submissão das crianças pobres.

Segundo o autor, para as pessoas que promoviam o assistencialismo não cabia uma educação de qualidade para as crianças pobres, por isso, o que orientava era o amparo das crianças que viviam em lugares perniciosos, garantindo alimentação, saúde e bons hábitos, com a intenção de “impedir” que as crianças se tornassem “vagabundas”. O autor ainda ressalta que teria uma “disputa” das guardiãs de bairro

com a creche, ou seja, as mães das crianças pobres como aliadas das ações de assistência.

Kuhlmann Júnior (2010) ressalta que após duras lutas pelo direito à EI, tivemos a conquista na Constituição Federal de 1988 do direito das crianças e das famílias ao atendimento em creches, pré-escolas e instituições públicas de EI. A vitória de ter o reconhecimento da creche como um espaço de educação e fazer parte do sistema educacional só aconteceu por causa dos movimentos popular e feminista. O importante dos movimentos, segundo o autor, foi a intenção de que a escola fosse um direito de todas as crianças e uma instituição de qualidade independente das condições financeiras das crianças e de suas famílias. A proposta dos movimentos era de que a escola de EI fosse um lugar educacional e não de assistencialismo. No entanto, o autor também pede para não vermos a educação como “o bem” e o assistencialismo como “o mal”, pois não existe uma educação sem o cuidar e o cuidar sem o educar, portanto, precisamos ter cautela ao refletimos a respeito da temática.

No período da pandemia, conforme observamos em nossa pesquisa, podemos dizer que o assistencialismo precisou se fazer presente no campo educacional. De acordo com algumas mães da creche Paulinha, a instituição ajudou muito as famílias com cestas básicas e com *kits* higiênicos, então, naquele momento o serviço social precisava ser presente para ajudar as famílias em situação de vulnerabilidade daquela escola que precisavam de amparo. No entanto, de uma maneira nova e com a intenção de não perder o vínculo, a professora se manteve presente na vida das crianças a partir das chamadas de vídeos pelo *WhatsApp*. Assim, a escola fez o seu papel de se manter ligada de uma forma educacional com as crianças e as famílias e o governo municipal adotou medidas de assistência e proteção necessárias para que algumas famílias não passassem por necessidades alimentares naquele momento caótico que vivemos com a pandemia pela COVID-19. A PBH agiu de forma bastante correta naquele momento. Infelizmente isso não ocorreu em todo o país.

O trabalho de Kuhlmann Júnior (2010) é referência para nos auxiliar na compreensão do início da história da creche no Brasil. Percebemos que a história do atendimento às crianças durante a primeira infância teve dois momentos: o primeiro com a criação do asilo, referência à creche, e o segundo com a pré-escola (jardim de infância destinados para as famílias com posses), portanto as instituições demonstraram características diferenciadas para o atendimento da clientela como idade e classe social. A creche/asilo para bebês pobres e a pré-escola para crianças com idade a partir de três

até cinco anos oferecidas de forma diferenciada e de acordo com a classe social das crianças.

De acordo com o autor, no ano de 1888 foi criada a primeira escola para as crianças no Brasil, na cidade do Rio de Janeiro. Existem registros do jornal denominado *A Mãe de família* que relatou a respeito de creche e pré-escola com o nome de asilo para primeira infância, sendo a creche destinada também para atender os filhos das escravas que nasciam livres atendendo a Lei do Ventre livre. Consequentemente, a creche foi um espaço criado desde o início para os bebês negros e pobres. Concluímos que o preconceito contra a creche no Brasil está associado ao racismo estrutural presente em nossa sociedade. Sabemos que essa não é uma questão restrita apenas à desqualificação e ao preconceito em relação à creche destinada às crianças mais pobres. De acordo com Veiga (2008), a desqualificação da escola pública no Brasil vem desde o século XIX por ela ter caráter popular e visar educar crianças pobres, negras e mestiças. O fracasso da escola pública desde seu nascedouro, segundo essa autora, pode estar relacionado à “desqualificação” das crianças das classes trabalhadoras e subalternas, operárias e camponesas. O discurso recorrente sobre a impossibilidade de que todos pudessem aprender e se educar na e pela escola contribuiu para aumentar o abandono relativo da escola pública ofertada para todos.

O trabalho pioneiro de Vieira (1988) nos ajuda a compreender o processo da criação da creche no Brasil e de normatização do período de 1940-1970. A autora pontua algumas etapas da história das creches que foram criadas antes da década de 1930. Contudo, foi a partir de 1940 que o Estado assumiu de forma técnica e normatizou a instituição. O motivo da mudança se deu por causa da industrialização no país. No entanto, a creche foi vinculada às instituições do sistema da saúde e da assistência social. A primeira instituição responsável por acompanhar as creches foi o Departamento Nacional da Criança (DNCr) que buscava articular com o setor responsável da Legião Brasileira de Assistência (LBA)⁵. De acordo com a autora, nas décadas de 1940 e 1950 surgiram normas para a creche e ocorreram mudanças no atendimento às crianças. No entanto, predominavam nos debates ideais higienistas, voltados para a saúde das crianças e das famílias. Dessa maneira, as discussões em relação a criança ficaram na esfera da saúde.

⁵ De acordo com Barbosa (2017), a LBA atuava em Comissões Estaduais, criadas mediante arranjo corporativo entre entes federados da União, dos Governos Estaduais, da Federação das Associações Comerciais, e das Indústrias e de Prefeituras Municipais.

De forma tímida surgiram alguns debates educativos em relação às creches e aos jardins de infância, que propunham que esses locais deveriam ser um espaço recreativo e de jogos ou uma extensão da casa da criança. Também nessa mesma ocasião ocorreram debates contra as ‘criadeiras’ ou ‘tomadeiras de conta’, pois para os higienistas os lugares onde se atendiam as crianças eram os responsáveis pelas mortalidades infantis.

Vieira (1988), em suas reflexões, concluiu que a creche era tida e vista como um “mal necessário” para combater a mortalidade infantil. De acordo com a autora:

A creche nesse período foi útil instrumento de socorro às mulheres pobres e desamparadas. Ela era um recurso ligado à pobreza. A ela recorriam as mulheres forçadas a trabalhar: mães solteiras, mulheres abandonadas por seus companheiros, viúvas, mulheres casadas que contribuíam com seu trabalho para aumentar o orçamento familiar. As crianças, em geral de frutos ilegítimos, eram vistas como portadoras em potencial de maus hábitos ou infecções. A creche era proposta como dispositivo para disciplinar as mães e educar crianças nos preceitos da puericultura, como dispositivo de normatização da relação mãe/filho nas classes populares. (VIEIRA, 1988, p.4).

No entanto, também surgem os preconceitos contra a instituição e o texto da autora confirma os comentários populares de que a creche era para mães solteiras ou filhos de famílias sem recursos e muitas famílias preferiam deixar seus filhos com vizinhas ou parentes devido a esse preconceito. Com a entrada da creche na Educação Básica pela Constituição Federal de 1988 (CF), a visão sobre as creches vem mudando ao longo das últimas décadas. A Educação passa a ser um direito da criança, então, a creche passa a ser um espaço educativo e não apenas um lugar para que as crianças fiquem enquanto a mãe ou outros responsáveis trabalham, o direito da criança é independente da necessidade de a família trabalhar ou não. A conquista desse direito é fruto de muitas lutas e mobilizações que atravessaram muitas décadas e que permanecem ainda hoje. Sem luta não há conquista. Sem mobilização não temos efetivação de direitos.

A esse respeito, Terra (2008), por exemplo, dando continuidade ao trabalho de Vieira (1988), apresenta em seu texto a implementação da introdução da educação no pré-primário para crianças menores de sete anos em jardins de infâncias ou maternais na década de 1960. As empresas que pudessem se organizar para criar espaços educacionais com o foco para o atendimento de crianças para o primário poderia ter o “auxílio” dos poderes públicos. A autora também mostra a entrada da educação pré-

primária na Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (BRASIL, 1961), ainda vinculada ao setor da assistência social e o sistema educacional ficando como pano de fundo. A exigência por vagas tanto em ensinos primários quanto ginásiais pelo Brasil foi aumentando cada vez mais. Com o crescimento dos centros urbanos cresce também a demanda por creches e pré-escola como direito das crianças e das famílias De acordo com Terra (2008), o Departamento Nacional da Criança em 1965 pesquisou a população de crianças, sendo:

2 a 6 anos da ordem de 12.175.294, entre 2 e 4 anos da ordem de 7.612.414 e entre 5 e 6 anos da ordem de 4.562.880. Dentre estas últimas – que tinham idade para frequentar os já 3320 jardins de infância existentes no país (1535 públicos e 1785 particulares – estima-se que apenas 199.200 estivessem matriculadas (KULMANN JUNIOR *apud* TERRA, 2008, p. 82)

No entanto, o crescimento do atendimento às crianças em creches e pré-escolas foi lento. Creche como direito ou creche como socorro aos desvalidos? O Brasil, não estava isolado em relação as mudanças que estavam ocorrendo no mundo. O combate à fome e à pobreza já estava presente. As cobranças contra a pobreza colocavam o país na mira dos movimentos ao combate à pobreza, e ações foram feitas para os países conhecidos como subdesenvolvidos na época, inclusive com apoio das instituições filantrópicas e de caridade. Portanto, a creche era vista como um “mal necessário” para a população e principalmente para as famílias negras e periféricas. Para isso, a creche se tornou um ponto de mobilização para atividades intergovernamentais: municípios, estados e União nos setores de assistência, educação, saúde, trabalho e judiciário, dentre outros.

Terra (2008) discorre sobre o posicionamento do Ministério da Educação (MEC) que chegou a realizar parecer inserindo a creche no sistema educacional, mas instituições como a Legião Brasileira de Assistência (LBA) fizeram alguns ajustes no projeto apresentado pelo MEC dando um caráter mais social e assistencialista ao atendimento para crianças de 2 e 3 anos, comunidades e famílias. Com isso, a LBA realizou alguns repasses financeiros para algumas prefeituras o que reduziu o custo para o Estado. A participação do Estado mesmo que discreta gerou a possibilidade de uma demonstração política no sentido de assegurar que o atendimento educacional as crianças pudessem se efetivar no sistema de ensino.

Precisamos destacar as conquistas da década de 1980, começando pela promulgação da CF ampliando os direitos dos cidadãos e das crianças pequenas à

Educação nos artigos 205 a 214, depois pela promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 e em sequência na inclusão da EI como primeira etapa da Educação Básica na LBDEN de 1996, com regulamentação e sistematização para as instituições públicas e privadas. Sendo assim, a creche e a pré-escola passaram do plano legal totalmente para o sistema educacional, deixando o campo do assistencialismo (TERRA, 2008).

Assim como Moysés Kuhlmann Júnior (2010), Fúlvia Rosemberg (1984) busca compreender a conquista do direito à creche e à pré-escola no Brasil. A autora nos mostra, a partir do estudo do caso da creche na cidade de São Paulo, qual foi a relação entre o movimento de mulheres, a luta por creches e a abertura política no Brasil. Diferentemente da história da escola, a história da creche, segundo Rosemberg (1984) é marcada por ciclos de expansão e retraimento. Enquanto a organização escolar apresenta evolução constante em termos quantitativos, a organização das creches revela idas e vindas ao sabor de motivações externas às necessidades das crianças. Dentre essas motivações “destacam-se as políticas visando o incentivo ou cerceamento do trabalho materno” (ROSEMBERG, 1984, p. 74).

A compreensão de que o atendimento educacional é um direito de todas as crianças e não apenas dos filhos de mães trabalhadoras foi produzida a partir de muitas lutas e de muitos embates na sociedade como um todo. Embora hoje a legislação assegure às crianças esse direito, ainda persiste na sociedade e nas políticas públicas a prioridade para as crianças pobres e/ou filhos de mulheres trabalhadoras. Há uma representação idílica de que é a mãe a responsável pela educação e pela socialização da criança pequena. Isso faz com que a creche seja vista como instituição a ser ofertada “apenas” para as mães que trabalham fora do lar e que por isso não podem exercer o papel de mãe socialmente estabelecido. “A proposta de creche, até época bastante recente, não conseguiu romper com a representação idílica da socialização da criança pequena pela maternagem compulsória, não sendo tida como uma instituição destinada à educação de todas as crianças, mas apenas como um equipamento substituindo certas mães; aquelas que trabalham fora” (ROSEMBERG, 1984, p. 74).

A problemática da creche como substituta da mãe, de acordo com a autora, provoca um não reconhecimento e uma desvalorização das pessoas que trabalham na creche. Assim, a creche aparece como um “mal menor” e não com um local específico com “valor próprio”. Além disso, a confusão de papéis e a rivalidade entre os pais e os profissionais não ajudam a resolver o problema. Segundo a autora, a creche, nesse vai-e-

vem, torna-se presa fácil da manipulação ideológica. Quando a reivindicação e/ou a concessão de creches são justificadas “apenas” em função da vontade e/ou necessidade de a mãe trabalhar fora de casa, a creche é percebida como instituição “provisória, de emergência ou de substituição” (ROSEMBERG, 1984, p. 74).

A ideia de que a creche é uma instituição voltada para atender às mulheres que não podem cuidar de seus filhos, segundo Rosemberg (1984), fragiliza essa demanda social. Além disso, “a não universalidade da experiência entre os pais tem reforçado a má fama da creche” (ROSEMBERG, 1984, p. 74). Assim, o movimento pela expansão da rede de creches e por sua melhoria não recebe apoio de amplos setores da sociedade. A creche fica associada à imagem de instituição “usurpadora” ou que compete com imagens arcaicas (míticas ou não) da mãe provedora.

As creches entram em um círculo vicioso. “Os recursos acabam por ser insuficientes acarretando em geral, um atendimento pior que o desejado, reforçando desse modo estigma de que a creche constitui um paliativo, um mal menor na experiência de vida de algumas crianças” (ROSEMBERG, 1984, p. 74). Em vários países do mundo, no final da década de 1960 e início de 1970, observa-se um ciclo de expansão das creches a partir de uma revisão de seu significado. “Este novo ciclo tem sua origem em reivindicações e propostas de movimentos sociais urbanos, entre eles os movimentos feministas” (ROSEMBERG, 1984, p. 74). No entanto, o peso dos programas voltados à promoção social e ao trabalho materno ainda se faz sentir na oferta de creches. Quando acontecem desemprego e retração do mercado de trabalho, principalmente entre as mulheres, cortam-se investimentos na expansão das redes de creche.

A autora analisa a situação da oferta de creches na cidade de São Paulo e mostra que desde o final do século XIX, a oferta de creches esteve vinculada a uma “corrente assistencialista” visando proteger e assistir filhos de mulheres das classes trabalhadoras. De acordo com Rosemberg, “razões educacionais são absolutamente estranhas ao funcionamento das poucas creches existentes, que têm por objetivo principal manter a saúde física e moral dessa população” (ROSEMBERG, 1984, p. 75). Para Kuhlmann Júnior (2010), esse assistencialismo nas creches visava educar para a subalternidade. Uma educação moralizadora baseada em uma pedagogia da opressão para gerar trabalhador moralizado, obediente e submisso.

O crescimento da industrialização a partir da década de 1920 e a aprovação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), segundo a autora, são marcos importantes

para a ampliação do debate sobre a garantia do direito à creche no país. No entanto, a lei trabalhista “protege apenas a amamentação do bebê, não tendo qualquer conotação de uma instituição voltada à educação da criança pequena” (ROSEMBERG, 1984, p. 75). A obrigação estabelecida na CLT de que empresas que empreguem mão-de-obra feminina em idade fértil ofereça creche aos filhos com até 6 meses de suas empregadas, além de pouco conhecida, não era respeitada pelos empresários. Até o final dos anos de 1960 essa legislação foi praticamente ignorada.

Em 1970 a cidade de São Paulo tinha uma população que contava com 750.000 bebês e crianças na faixa etária de 0 a 4 anos e possuía apenas 3 creches mantidas, direta ou indiretamente, pelo poder público municipal. Entre 1982 e 1984 ocorreu um “boom” na oferta gratuita de creches, ocorrendo uma expansão de 43% no número de vagas no município de São Paulo. No entanto, a autora cita estudo da década de 1980 que mostra a desorganização e o descaso em que se encontrava a política de creches na cidade: eram 13 órgãos governamentais das esferas municipal, estadual ou federal desenvolvendo 25 programas diferentes de oferta de creches na cidade de São Paulo (ROSEMBERG, 1984).

Os programas se desenvolviam de forma autônoma, sem qualquer integração entre si, o que gerava, em alguns casos, “sobreposição de atendimento, e em outros, a permanência de áreas geográficas ou populacionais desatendidas” (ROSEMBERG, 1984, p.75). A sobreposição, segundo Rosenberg, implicava em gastos supérfluos e desnecessários. Além disso, a dispersão dos agentes governamentais, ao responderem e negociarem a expansão da oferta de creches de forma desorganizada, localizada e parcial, acentuavam a ambiguidade do sentido e do significado da creche para o conjunto da população. A ausência de uma política global e articulada se conjugava com a ampliação da rede de creche em resposta às demandas populares localizadas.

Também é ambígua, de acordo com Rosenberg (1984), a mobilização das mulheres em torno da reivindicação por creches. Na década de 1970 cresceram os movimentos populares de bairro e as mulheres participavam desses movimentos em Clubes de Mães ou em Sociedades dos Amigos de Bairro. A decretação do Ano Internacional da Mulher pela ONU em 1975 “reforça” essa participação e surgem núcleos de organizações feministas em estratos médios da população. “Esses grupos divergiam entre si na maneira pela qual priorizavam as palavras de ordem feministas, isto é, as reivindicações relativas às discriminações de gênero” (ROSEMBERG, 1984,

p. 76). De um lado, tínhamos o movimento das mulheres e, de outro, o movimento feminista, que nem sempre falavam a mesma língua.

No entanto, “seja no movimento de mulheres, seja no movimento feminista, aparece desde logo a reivindicação praticamente desconhecida até então” (ROSEMBERG, 1984, p. 76), um movimento que envolvia todas as mulheres para que, juntas desenvolvessem um programa para resolver o problema de creches na cidade de São Paulo. Na USP ocorreu uma grande manifestação pública por creche. Na periferia, as mulheres da classe trabalhadora organizavam manifestações na porta da Prefeitura reivindicando creches. Em 1976, o jornal *Nós Mulheres* busca captar esse sentimento coletivo expressando a bandeira do movimento que reivindicava “boas creches e boas escolas para nossos filhos, lavanderias coletivas e restaurantes populares”. Surge assim o Movimento de Luta por Creches (MLPC). Um movimento unitário que integrou feministas de diversas tendências, grupos de mulheres associados ou não à Igreja Católica, aos diversos partidos políticos – legais e clandestinos – e grupos independentes. A reivindicação por creche era um ponto de convergência de todas as tendências dos agrupamentos políticos e sociais.

O movimento pretendia não só reivindicar, mas também zelar pela qualidade dos equipamentos. O movimento “exige certos padrões na construção; discute o funcionamento da creche; participa da seleção de funcionários, inclusive das diretoras de creche; são instaladas 120 creches na cidade de São Paulo. Vitória. Vitória?” (Idem, p. 77). Na década de 1980, os integrantes dos movimentos de mulheres e dos movimentos feministas se dispersam entre os partidos políticos (PMDB e PT). O MLPC acaba se fragilizando e revelando dissidências. A estratégia comum de mobilizar todas as mulheres em torno da palavra de ordem pelo direito à creche não dissipava as tensões profundas no movimento sobre o papel das mulheres na sociedade. Tudo ocorria como se naquela luta “a palavra de ordem tivesse sido usada para encobrir, temporariamente, divergências fundamentais entre os grupos feministas na medida em que possibilitava – naquele momento – desenvolver uma estratégia comum: a mobilização das mulheres” (ROSEMBERG, 1984, p. 77). O mesmo engajamento que possibilitou a conquista do direito à creche seria motivo para dispersar os grupos que compunham o movimento.

De um lado, conforme evidencia a autora, as feministas, chamadas de radicais, eram hostilizadas e estigmatizadas, sendo acusadas de “burguesas revisionistas” por insistirem na pauta das discriminações de gênero, “encampam a luta por creche, que corresponde a anseio das mulheres de baixa renda e que permite a crítica ao papel

tradicional da mãe, enquadrando-se, portanto, no contexto do ideário feminista” (ROSEMBERG, 1984, p. 77). De outro lado, os grupos de mulheres, convertidos ao feminismo, que vieram de movimentos que priorizavam a luta de classes, aliam-se às feministas radicais e aderem à reivindicação por creches como tática para mobilizar e organizar as mulheres sem, no entanto, enfrentarem “a questão divisora de águas, o fantasma da ruptura: a sexualidade, o planejamento familiar, a descriminalização do aborto, o controle da mulher sobre seu próprio corpo” (ROSEMBERG, 1984, p. 77).

A bandeira consensual e unitária da luta por creches, segundo Rosemberg (1984), esconde na verdade o medo da divisão das forças de esquerda. Essas forças tinham na Igreja Católica, na Teologia da Libertação, muito mais do que uma aliada, mas “a única instituição nacional que foi capaz de mobilizar, organizar e dar voz às classes populares, mesmo no período mais fechado da ditadura militar” (ROSEMBERG, 1984, p. 77). As feministas não permaneceram na luta por creches. Elas se organizaram em torno de outras pautas. Passaram a se aglutinar nos novos partidos políticos que voltam a ser eixos mobilizadores das lutas com divergências cada vez mais explícitas.

As mulheres operárias dos Clubes de Mães que foram a base social do MLPC reivindicavam do poder público “um lugar onde deixar” seus filhos para poderem trabalhar e aumentar a renda de suas famílias. A Prefeitura, na impossibilidade de atender a todas as famílias, destina as vagas existentes à camada da população de mais baixa renda – de até dois salários mínimos, com o argumento de combater a miséria. Assim, as mães dos Clubes de Mães que participaram da luta por vagas ficaram fora da possibilidade de serem atendidas. Isso provocou grande decepção e esvaziou em parte o movimento.

Além disso, algumas lideranças dos bairros, em nome da proposta de participação das comunidades no funcionamento das creches, foram “incorporadas à instituição como empregados, sendo contratados como funcionários públicos da rede de creche municipal” (ROSEMBERG, 1984, p. 78). Isso provocou uma crise de identidade entre essas mulheres. A quem eu represento? Ao movimento ou ao Estado? Por quem se mobiliza essa funcionária? Pelo que luta essa mulher? Ela luta por seus interesses e direitos ou pelos interesses do poder público que paga seus salários? A ampliação das creches se torna paradoxal. “Temos hoje na cidade um número reduzido de vagas, mas também a creche dispõe de um quadro de pessoal numeroso, talvez o mais complexo do mundo” (ROSEMBERG, 1984, p. 78).

A defesa do direito à creche e, por conseguinte, do direito à expansão das vagas na rede pública, esbarra no argumento das autoridades públicas de que a creche é cara e onerosa. Como alternativa, a Prefeitura de São Paulo, que foi o caso estudado por Rosenberg (1984) no texto aqui apresentado, ofereceu programas de emergência e provisórios, do tipo creches familiares. Assim, a conquista da ampliação das vagas em creches significou um avanço ainda aquém do necessário, pois “a mobilização das mulheres no período não foi suficiente para romper o círculo da creche: ou seja, de ser uma instituição provisória, destinada apenas a algumas mães” (ROSEMBERG, 1984, p. 78). A conquista do direito da creche e da pré-escola para todas as famílias e as crianças ainda permanecia no horizonte das lutas dos movimentos sociais e populares, dos movimentos das mulheres e das feministas. Hoje já avançamos, mas ainda precisamos garantir a efetividade de nossos direitos e de nossas conquistas.

Alguns anos depois, os estudos de Rosenberg e Pinto (1991) mostram que na década de 1980 reivindicações e conquistas dos movimentos popular e feminista das mulheres serviram para fortalecer outros movimentos sociais (negros, indígenas, e trabalhadores em geral) com destaque para a luta por creches e outras questões relacionadas à segurança das crianças. As famílias precisavam de um lugar seguro para as crianças, pois, na maioria das vezes, as mães precisavam trabalhar. Com a ampliação da oferta de vagas nas creches, as trabalhadoras dessas instituições não estavam qualificadas para função de educar e cuidar das crianças.

Para as populações negras, a oferta de vagas em instituições educacionais públicas de qualidade foi e continua sendo precária. Segundo Rosenberg e Pinto (1991), as poucas creches que existiam eram para as famílias de crianças negras e pobres e as pré-escolas eram para as crianças brancas. As autoras relacionam a ampliação da conquista do direito à EI na legislação e na realidade dos sistemas de educação aos avanços incontestes consagrados na legislação nacional.

As pesquisas de Rosenberg evidenciam a importância de não nos omitirmos em relação ao pertencimento racial das crianças brasileiras. Nesse sentido, as autoras comentam o debate ocorrido em Belo Horizonte, durante a realização do Seminário Internacional sobre Desigualdade Racial no Brasil Contemporâneo, ocorrido em 1990. De acordo com as autoras,

Houve convergência, entre alguns pesquisadores, de acatarem, pelo menos como hipótese de trabalho, a existência de uma segregação racial informal pelo espaço geográfico retomando perspectiva

analítica de pesquisadores formados nas décadas de [1970 e 1980]. A ideia subjacente não equivale apenas a consideração de uma segregação macrorregional, mas também micro urbana que permitiria, por exemplo, compreender o diferencial da taxa de mortalidade entre brancos, pretos e pardos ou a frequência a escolas públicas de diferentes qualidades. Nesta perspectiva, por exemplo, estudar as condições de saneamento básico dos domicílios pode oferecer indicações indiretas sobre o valor do solo onde populações branca e negra fixam domicílio (ROSEMBERG; PINTO, 1991, p. 3).

Observações iniciais feitas pelas autoras mostraram que regiões brasileiras menos desenvolvidas, com elevadas taxas de analfabetismo e concentração da população negra, dispunham de número maior de vagas em creches com oferta de educação de pior qualidade, ou seja, creches precárias eram ofertadas para populações pobres e negras. Por isso, a rejeição do movimento social - luta por creches pelas propostas de agências internacionais de ofertar uma rede de creches e de pré-escolas de qualidade inferior para as populações pobres, sobretudo das grandes cidades.

Nesta perspectiva, a hipótese sustentada na pesquisa é que a trajetória escolar das crianças negras desde a EI não pode estar dissociada de uma análise cuidadosa das trajetórias de ocupação dos espaços urbanos e rurais vividos pelas populações negras no Brasil, sobretudo durante o século XX.

Tal hipótese encontra suporte numa série de indicadores que apontam uma grande quantidade de crianças entre 7 e 9 anos de idade, não brancas, residentes no Nordeste, frequentando as chamadas pré-escolas ou creches comunitárias, muitas delas sem seriação; uma grande concentração de crianças negras nas creches das regiões metropolitanas frequentadas por crianças pobres, as quais, com exceção das creches públicas, oferecem um número significativo de vagas pagas. Complementando este dado, o motivo mais frequentemente mencionado para que as famílias negras não enviem seus filhos à creche/pré-escola é a impossibilidade de pagá-las. Por outro lado, cerca de 20% das crianças pretas de 0 a 6 anos que não vão à creche ficam em casa sozinhas, com irmão menor de 14 anos, ou sob os cuidados de pessoa não remunerada para executar este serviço (ROSEMBERG; PINTO, 1991, p. 14).

A história pormenorizada da conquista e da efetivação do direito das crianças à EI permanece aberta para ser contada, considerando, por exemplo, abordagens analíticas que busquem conjugar os marcadores sociais das diferenças tais como local de moradia, língua e dialeto falado, origem de classe, raça, etnia, gênero, opção sexual, dentre outros. Os números apontados pelas autoras precisam ser atualizados, mas esses dados representaram indicadores significativos para a consolidação das políticas públicas para infância e educação na década de 1990 e nas seguintes. A oferta de educação “pobre”

para as crianças “pobres”, negras, indígenas e quilombolas, por exemplo, precisa ser discutida e analisada com mais detalhes, se queremos “corrigir as discriminações de idade, de cor/raça e econômicas que caracteriza a oferta da EI com melhoria da qualidade é a meta que temos pela frente” (ROSEMBERG, 2010, p. 173). Por isso, Fúlvia já apontava a necessidade de garantia da oferta com equidade e qualidade.

A Creche Paulinha, onde realizamos o trabalho de campo de nossa pesquisa, apresenta hoje um quadro diversificado no atendimento. Hoje a creche é para quem deseja matricular seu filho. A creche passou a ser um direito de todas as famílias e de todas as crianças, um espaço onde se cuida e educa. No entanto, observei que o atendimento maior continua sendo para crianças negras e famílias vulneráveis; a pandemia da COVID-19 nos mostrou a desigualdade de condições das famílias negras em manter o contato virtual pelo *WhatsApp*, por exemplo, por dificuldades de acesso à internet. Iremos apresentar com mais detalhes nos capítulos seguintes os resultados da pesquisa empírica. Retomando a história da creche para as crianças pequenas, seguiremos com os avanços da conquista de direitos através dos Movimentos Negros e de Luta Pró Creche. A relação entre movimentos diversos tais como movimentos sociais, populares, sindicais, indígenas, movimentos de negros, de mulheres e, na atualidade, LGBTQIA+ na conquista dos direitos das crianças precisa ainda ser melhor estudada e analisada. Essa é uma questão que ainda permanece aberta para posterior exame e análise.

Nessa perspectiva, é muito importante a contribuição de Silva (2016) com seus estudos sobre a participação do MLPC na conquista das creches. Segundo a autora, a creche surge bem antes do Movimento, mesmo a creche comunitária que contava com a ajuda da igreja e de outros grupos além do Estado; o MLPC buscava verbas para as instituições que já estavam em funcionamento e organizada. A estrutura do Movimento era composta por mães trabalhadoras ou em busca por um emprego, que precisavam de um lugar seguro e acolhedor para os seus filhos e com isto se associavam a ONGs, assim se posicionavam pela melhoria da creche comunitária.

O crescimento dos trabalhos acadêmicos sobre a EI nos últimos cinquenta anos acompanha também o crescimento das lutas e das conquistas pela EI como primeira etapa da Educação Básica no Brasil. Precisamos compreender o contexto da chegada da EI ao cenário educacional e os direitos conquistados pelas crianças pequenas e suas famílias na política pública. A autora analisa os avanços da EI no Brasil com a Constituição de 1988. A partir do movimento das mães e daqueles que atuavam em

prol do direito das crianças, a creche e a pré-escola passam a serem reconhecidas como parte da Educação Básica, ofertando todos os direitos para as crianças e famílias relacionados ao atendimento educacional.

3.2 As creches e a EI em Belo Horizonte

Nas duas últimas décadas, de 2003 até 2023 podemos dizer que as creches parceiras e Escolas Municipais de EI tiveram ampliação no atendimento para as crianças de zero até três anos e de quatro a cinco anos e oito meses. O ganho nas instituições vem acompanhado pela melhoria dos prédios, profissionais qualificados para atuarem na escola junto às crianças, isto foi consequência de uma longa luta travada pelos movimentos sociais. Com a obrigatoriedade do município de garantir o acesso, permanência e qualidade nas instituições tanto públicas quanto parceiras.

Em relação à creche pesquisada, observamos uma reforma e ampliação do prédio da escola, ação esta que trouxe maior conforto tanto para as crianças quanto para os profissionais que trabalham no estabelecimento. Podemos dizer o quanto a coordenadora pedagógica que exerce também o papel de diretora promove e garante o acesso das crianças. Mas, para que as creches em geral e também para a que creche Paulinha chegasse no ponto de atendimento de tempo integral de crianças de um a cinco anos, recebendo verbas e acompanhamento pedagógico da SMED/BH é importante recorrer mais uma vez ao trabalho de Cynthia Alessandra Terra (2008), para refletirmos sobre o processo histórico da EI em Belo Horizonte.

Terra (2008) relata que a escola Delfim Moreira foi a primeira escola infantil de Minas Gerais, em Belo Horizonte, inaugurada em 1908. Foi uma escola Estadual com a finalidade de preparar as crianças entre quatro e seis anos para o ensino primário. Atualmente é a Escola Municipal de EI (EMEI) Delfim Moreira, da rede municipal de Belo Horizonte. A partir do ano de 1950 surgiram outras pré-escolas e os especialistas do Estado de Educação de Minas Gerais realizaram estudos pedagógicos para EI, apresentando orientações e produções para o jardim de infância. Segundo a autora, nesse mesmo período, a PBH iniciou o processo para o atendimento ao pré-primário. Em 1957 foi criado o primeiro jardim de infância no bairro Renascença. Já em 1969 foi fundado o segundo jardim de infância no bairro São Paulo, denominado Jardim Elos.

Na época, a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais para Educação nº 5692/71 previa o atendimento obrigatório para as crianças de sete a quatorze anos⁶. Então, logo concluímos que nesse período a oferta de creches era restrita e as crianças eram atendidas em espaços domésticos. Os técnicos que acompanhavam o processo educacional tinham a concepção de que o pré-primário ofertado deveria ser preparatório para o ensino primário. Conforme Terra (2008), com aumento de reprovação das crianças na primeira série a SMED/BH criou um programa “adote um pré”, dobrando os atendimentos das crianças nos jardins de infância. No entanto, este cenário muda na década de 1980 e os números de 1999 mostravam que Belo Horizonte já contava com treze escolas municipais com foco na EI. Também na capital mineira, a relação entre movimentos sociais e populares, sindicais e partidários, feministas e de mulheres na conquista da ampliação da EI é uma questão que ainda permanece aberta para novos estudos.

Na década de 1990, conforme Baptista (2012), o Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte, com a intenção de reestruturar a Resolução CME/BH nº 01/2000, regulamenta a EI no município, considerando o perfil do atendimento das crianças de zero a seis anos. A autora destaca a negligência estatal e debate a crença que se mantinha de que para as crianças pequenas o importante era apenas o cuidado. No município de Belo Horizonte, segundo a autora, o atendimento até a década de 1990 ainda era escasso. Ela também informa que nessa época o Estado era responsável por uma parte do atendimento das crianças de quatro a seis anos em Belo Horizonte. Existia uma pressão das famílias para que o atendimento fosse para essas crianças maiores.

A autora ainda registra que no início de 2000 o atendimento e a qualidade na EI em Belo Horizonte eram muito instáveis, com falta de estrutura física das instituições e ainda com ausência dos órgãos normativos e do acompanhamento do sistema educacional. Baptista (2012) relata que nas regionais Leste e Norte, por exemplo, não havia escola pública infantil. Em relação às creches, ela argumenta que eram instituições conveniadas com a PBH, que não tinham um padrão em relação as exigências para as funcionárias, faixa etária atendida, escolaridade das professoras ou dirigentes, jornada de trabalho, salário, número de crianças por turmas, entre outros.

No que se refere às crianças de zero a três anos, conforme Baptista (2012), não tínhamos atendimentos na rede pública, somente na rede privada (particular,

⁶ Atualmente, segundo o ECA, são consideradas crianças quem tem até 12 anos incompletos. Já entre 12 a 18 anos são adolescentes.

comunitária ou filantrópica). As instituições sem fins lucrativos que recebiam uma verba da PBH faziam parte do que foi denominado na época como rede conveniada, hoje chamada de rede parceira. A autora também identificou a presença da desigualdade racial no atendimento educacional das crianças negras em Belo Horizonte. Como se pode ver a seguir:

Injusta distribuição de vagas considerando renda, etnia e pertencimento de classe social, sobretudo no que se referia ao atendimento da criança de zero a três anos. De acordo com pesquisa de demanda (CEDEPLAR, 1999) crianças que moravam em domicílios belorizontinos nos quais o chefe [de família] era negro, do estrato e de classe econômica e social, com filhos menores de quatro anos de idade e cujo informante considerava que o melhor lugar de criar filhos, tanto menores de quatro anos quanto de quatro a seis anos era com a família tinham chance de 1,5% de frequentar creches e pré-escolas. Crianças cujos chefes de família eram brancos tinham a chance dobrada em relação aos chefes negros. E as crianças cujos chefes de família eram das classes A e B tinham a chance aumentada em quatorze vezes em relação da classe E. Em suma, as crianças que frequentavam creches e pré-escolas em Belo Horizonte, no início dos anos 2000, eram essencialmente de estrato socioeconômico alto, brancas e de famílias que acreditavam ser a instituição educacional o melhor lugar para se formar uma criança. (BAPTISTA, 2012, p.18)

De acordo com a autora, em 1998 a cidade de Belo Horizonte instituiu o Sistema Municipal de Ensino, que passou a ser responsável por todo sistema educacional da rede municipal e da rede privada da EI (creches e pré-escolas), normatizando as regras para autorização e funcionamento das instituições. A autora enfatiza também a criação do CME como órgão normativo e deliberativo responsável por integrar as creches e pré-escolas ao Sistema Educacional Municipal de Belo Horizonte. A partir da movimentação do Conselho, que conta com a participação da sociedade civil, foi elaborada e aprovada a Resolução nº 001/2000 que regulamentou a EI no Município, reforçando as atribuições legais desta etapa de promoção do desenvolvimento integral de bebês e crianças.

Aspectos importantes para o funcionamento das instituições foram acordados nessa resolução. Exigências que ficaram determinadas: condições básicas para o funcionamento dos espaços; metragem mínima da sala de aula e área externa; exigência da proposta pedagógica das instituições; quantidade máxima de crianças por professor; obrigatoriedade de viabilizar a formação de professores não habilitados que trabalhavam nas creches ou escolas de acordo com a legislação; supervisionar o funcionamento das

instituições municipal públicas e privadas de EI; e outras estratégias necessárias para um atendimento com qualidade na EI.

No decorrer dos anos, como Baptista (2012) reflete, ocorreram mudanças na EI, como por exemplo a concepção de criança, infância, espaço e cultura. A autora aborda em seu artigo sobre as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para EI (DNCEI), datadas de 1999, os desafios e conquistas como, por exemplo, a ampliação de vagas. Hoje observamos uma regularidade no que se refere à adequação às leis educacionais para o atendimento as crianças em creches. As docentes tinham um péssimo salário e têm seus direitos garantidos pela Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, sendo contratadas conforme habilitação mínima exigida pela legislação nacional.

Com a nossa pesquisa *in loco* na creche Paulinha, observamos que a instituição preza pelo trabalho a partir das DCNEI/2009. Nos momentos pós-pandemia estavam ocorrendo as interações entre as crianças por meio de atividades educativas propostas pela professora e de acordo com seu planejamento. Lembrando que estávamos vindo de um confinamento e pudemos perceber como as crianças estavam com muitas dificuldades em partilhar os brinquedos e até de brincarem em grupos.

Sabemos que precisamos caminhar muito no sentido de garantir o direito das crianças à oferta de EI em Belo Horizonte, sobretudo considerando a realidade concreta das crianças pobres e filhas das famílias das classes trabalhadoras. A compreensão de que nas favelas das metrópoles urbanas a maioria das crianças negras é pobre e que a maioria das crianças pobres é negra pode ajudar nessa caminhada.

Nos últimos 20 anos, a cidade de Belo Horizonte, com a criação e a ampliação da rede pública de EI e com o aperfeiçoamento dos critérios de parceria com a rede conveniada, tem sido uma referência importante para o país. No entanto, no que se refere às vagas na EI em pleno século XXI, houve pouco avanço nas instituições públicas e parceiras. Tanto em Escolas Municipais de EI quanto em creches parceiras, por exemplo, os números da oferta de vagas para crianças de 0 a 2 anos são críticos, pois a oferta é bem menor que a demanda, existindo listas de espera que incluem as crianças de 3 anos. Na faixa etária de 4 e 5 anos o atendimento é obrigatório conforme determina a legislação e o município já consegue atender toda a demanda (BELO HORIZONTE, 2015).

Mais uma vez, Rosemberg (2011) nos ajuda a entender e a interpretar essa realidade, mostrando que o silenciamento em relação aos bebês pelas ações políticas caracteriza-se como discriminação e que essa prática vem de longa data na história da

educação no Brasil. A autora relata que em 1970 a EI expandiu, porém de forma precária e os mais prejudicados foram às crianças negras e pobres.

[...] a questão da creche, da criança pequena tem pouco mobilizado manifestações do movimento negro contemporâneo: assistimos, apenas recentemente, a um crescente, porém ainda reduzido, número de pesquisadores (as) negros(as) e brancos(as) a se envolver com o tema da EI, da creche, das crianças pequenas no contexto das relações raciais e de combate ao racismo (ROSEMBERG, 2011, p.18).

Nessa perspectiva, construímos nossa pesquisa e buscamos aprofundar reflexões e estudos sobre infância, crianças pequenas, EI, relações raciais e combate ao racismo. Nossa intenção é contribuir para que possamos garantir cada vez mais o acesso, a permanência e a qualidade socialmente referenciada das escolas de EI, sobretudo para as crianças negras, que são as que mais sofrem nesse processo. Com base em pesquisa empírica observamos que ocorreram diversos avanços como o aumento do número de crianças atendidas nas instituições de EI. No entanto, o poder público precisa contemplar o atendimento de tempo integral para as crianças com a idade de zero (0) a três (3) anos. A Creche Paulinha, por exemplo, atende em tempo integral duas turmas de crianças de dois anos, totalizando 32 crianças de acordo com as regras da SMED/BH.

Com a pandemia pela COVID-19, as instituições parceiras da prefeitura de Belo Horizonte investiram financeiramente em reformas no espaço físico, e não foi diferente com a Creche Paulinha, ocorreu ampliação das salas de aula e de todo espaço do estabelecimento para o retorno das crianças. Além disto, no período da pandemia as famílias receberam *kits* higiênicos e cestas básicas. Portanto, podemos dizer que tem ocorrido avanços significativos na qualidade ao atendimento das crianças pequenas nas creches. Estes avanços que comentamos foram em relação à ampliação das vagas.

No quesito étnico-racial os avanços vêm acontecendo, porém ainda de forma tímida, por exemplo, na Paulinha nas atividades educativas não se demonstraram tão efetivas. Após 20 anos da Lei Federal nº10.639, continuamos no processo da implantação e convencimento da importância da realização de forma contínua da valorização da população negra e da autoestima das crianças negras no espaço educacional, a partir dos objetos que são importantes para a criança crescer com autoestima elevada. Por isto, retomo um trecho do estudo de pesquisa anterior:

[...] [o que] já está modificando é a questão da materialidade como, por exemplo, literatura de boa qualidade, brinquedos, bonecas negras bonitas. Livros, bonecas e brinquedos que considerem as temáticas da

diversidade e as políticas para a promoção da igualdade racial podem fazer uma grande diferença na formação de nossas crianças. (FEITAL, 2016, p. 99)

Observei na Creche Paulinha nos períodos presenciais próximos ao final do ano de 2021 anjos negros enfeitando as portas e dependurados no teto. Nas salas de aulas e porta do banheiro crianças negras sendo representadas por desenhos e no muro da escola também. Quanto aos brinquedos, como foram doações, de acordo com a informação da professora, todas as bonecas eram loiras e magras seguindo um padrão da boneca Barbie. Percebi que falta investimento nos brinquedos da creche com o “olhar” da promoção da igualdade racial. Devemos insistir na relevância de assegurar formação continuada para as professoras em relação à promoção da igualdade étnico-racial com os bebês e crianças pequenas. Observamos nas entrevistas com as mães, avó e professora como o atendimento e os investimentos para as crianças da EI evoluíram nestas últimas décadas.

No período da pandemia, as mães relataram a preocupação da instituição com as famílias e com o vínculo da criança com a creche, sem contar o oferecimento dos *kits* higiênicos que foram destinados para elas. Esse cuidado com as crianças e as famílias deve acontecer antes, durante e depois da matrícula. Novamente recorremos à pesquisa anterior (FEITAL, 2016) para comparação de matrículas por cor/raça:

Estes dados evidenciam, dentre outras coisas, que é importante analisar o que tem acontecido no momento da autodeclaração dos pais com relação à cor das crianças. O esclarecimento da escola para as famílias sobre a importância de fazer uma autodeclaração correta pode impactar na formulação de políticas públicas que considerem o perfil das crianças atendidas na EI a partir da variável cor/raça. (FEITAL, 2016, p.102)

Nesta pesquisa (FEITAL, 2016) discutimos a distribuição de vagas para as crianças da EI e em específico para as crianças negras. A partir destes dados das fichas de matrículas das crianças, ficou confirmado que a maior parte das crianças que precisava de vagas era composta por crianças negras, que também eram as mais vulneráveis. Foi definido pela equipe setorial (Assistência Social, representante do posto de saúde e da EI) destinar 70% das vagas para o público vulnerável.

Tabela 6: Levantamento do total de crianças por cor/raça da EI, Rede Própria.**Dados coletados no dia 04/12/15**

COR/RAÇA	TOTAL DE CRIANÇAS	%
AMARELA	54	0,16 %
BRANCA	11.352	33,12%
INDIGENA	15	0,04%
PARDA	19.672	57,40%
PRETA	2.797	8,16%
NÃO DECLARADA	382	1,12%
TOTAL	34.272	100%

Fonte: GECEDI/SMED/PBH

Tabela 7: Levantamento do total de crianças por cor/raça da EI, Rede Própria.**Dados coletados no dia 24/03/2023**

COR/RAÇA	TOTAL DE CRIANÇAS	%
AMARELA	69	0,13
BRANCA	13.871	26,61
INDÍGENA	30	0,07
PARDA	27.241	52,27
PRETA	3.500	6,72
NÃO DECLARADA	7.400	14,2
TOTAL	52.111	100

Fonte: GEMOE/SMED/PBH.

Na ocasião, Miriam⁷ relatava sobre as vagas distribuídas para crianças de zero a três anos que a demanda é maior que a oferta de vagas. Ela ainda comentou que os dados foram apresentados em um encontro organizado pelo Ministério da Educação e que lhe chamou a atenção o fato das crianças brancas ocuparem o maior número de vagas no Brasil. E quando foi a vez de ela apresentar os dados de Belo Horizonte destacou-se a desigualdade por cor/raça nos atendimentos das crianças e a partir da demonstração dos dados apresentados no encontro confirmou-se que as crianças brancas ocupam mais vagas que as negras na EI. Miriam disse que tinha consciência da desigualdade racial no atendimento das crianças brancas e negras, o que levou a gestora a criar estratégias com os critérios de distribuição de vagas alcançando o maior número de crianças negras no município de Belo Horizonte.

Por mais que ocorram investimentos na EI, ainda existe uma lista de espera que é administrada pela Gerência de Movimento Escolar (GEMOE), procurando garantir a

⁷ Para preservarmos a entrevistada, utilizamos um nome fictício.

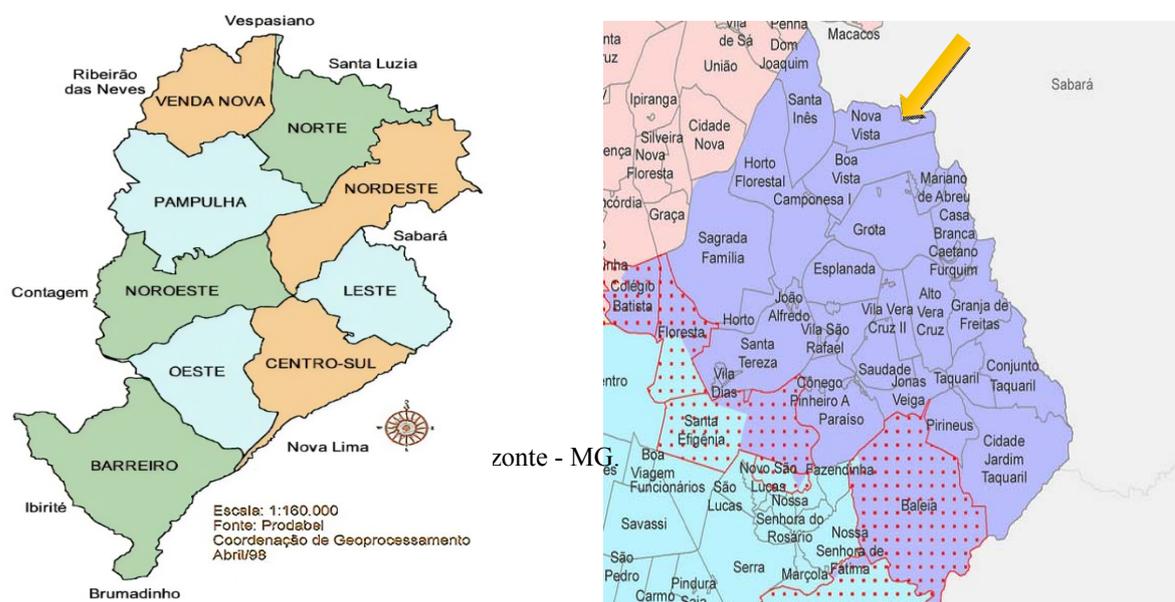
vaga em creche parceira ou EMEI's para as crianças de zero a dois anos. Exibimos neste texto os dados em relação a cor/raça das crianças matriculadas dos anos de 2015 e 2023. Em 2015, as crianças negras totalizavam 65,56% do total de crianças atendidas. Já em 2023, os números mostram que esse percentual abaixou para 58,99%.

3.3 História e características da Creche Paulinha

Antes de apresentarmos algumas características e alguns aspectos da história da Creche Paulinha, vamos escrever a respeito do que foi observado pela pesquisadora no bairro Nova Vista⁸. O bairro tem um centro comercial bem movimentado pelo trânsito tanto de pessoas quanto de carros e ônibus. Identifiquei que o bairro tem como ponto central a rua Porto Seguro, e que tem outras creches parceiras e particulares e duas escolas Estaduais que atendem aos moradores no Ensino Fundamental e Médio nos períodos matutino, vespertino e noturno, um posto de saúde, uma igreja e a Sociedade São Vicente de Paulo (SSVP).

As mães e as crianças atendidas são moradoras do bairro desde pequenas, algumas estudaram na creche Paulinha, outras tiveram parentes próximos que passaram pela instituição. A creche tem quase sessenta anos de existência, auxiliando as crianças e as famílias com o atendimento educacional das crianças. No período da pandemia pude observar que o comércio não parou e nem mesmo as mães das crianças da creche que concederam as entrevistas não pararam de trabalhar e quem não estava trabalhando estava em busca de emprego.

Ilustração 3: Mapa das regionais de Belo Horizonte e bairros da regional Leste



A Creche Paulinha é mantida pela SSVP. Podemos dizer que é uma instituição vicentina vinculada à Igreja Católica. A ação dos vicentinos em prol da caridade e a favor dos pobres no Brasil⁹ data do século XIX. Conforme revela o estudo de Lage (2010), a organização da SSVP é parte da expansão do catolicismo no mundo, visando ao fortalecimento do ideário católico utilizando um processo de mestiçagens e conexões entre verdades chamadas universais e valores locais.

Conexões estas que articulavam e mobilizavam, dentro do possível, católicos e liberais em torno do atendimento a doentes, órfãos, crianças e idosos em hospitais, creches e asilos. Mulheres vicentinas, homens vicentinos, filhas de Maria e congregados marianos se juntavam em torno de uma cultura de caridade globalizada e universal dos católicos para fortalecer o cristianismo romanizado junto aos assistidos. Nesse movimento, os espaços da creche e da escola sempre foram muito disputados visando formar cristãos propagadores e defensores do discurso católico (LAGE, 2010).

Na creche e na escola a educação feminina poderia funcionar como mediadora entre as ideias da tradição rural-religiosa e do progresso urbano-liberal. Na segunda metade do século XIX, vicentinas e marianas buscavam, pela educação, inserir as mulheres carentes de formação religiosa no mundo civilizado preparando-as como mães e esposas, âncoras da nacionalidade brasileira e multiplicadoras da fé cristã e do catolicismo. Para as meninas filhas das elites locais, o destino seria a liderança do movimento de caridade. Para as meninas filhas das classes trabalhadoras, o destino seria o aprendizado de habilidades manuais capacitando-as para trabalhos futuros. Nesse sentido, a cultura vicentina soube se moldar aos desejos, às expectativas e às demandas locais (LAGE, 2010).

O cuidado com as crianças órfãs fez parte desse processo de negociação com os liberais locais que pretendiam atuar sobre a educação de meninas e meninos pobres. Por meio de estratégias transformistas, as irmãs de caridade vicentina adotaram ações pedagógicas diferenciadas nas creches e nas escolas de educação primária e desenvolveram propostas do método intuitivo que respeita as diversas fases da infância no processo de escolarização (LAGE, 2010).

Na educação vicentina, os procedimentos educativos aparecem de forma detalhada e pormenorizada, visando a garantir uniformidade de ações e processo

⁹ Ver sobre a ambiguidade das posições do clero ligado à Igreja Católica o estudo de Pereira (2011).

globalizador na prática pedagógica das escolas femininas ficando indicados inclusive vestuários, horários, cotidianos, rotinas, matérias, hábitos, costumes e valores. Afinal, as Filhas da Caridade deveriam ser educadas de acordo com os preceitos do catolicismo romanizado. As mulheres como mediadoras deveriam se inspirar na figura mediadora de Nossa Senhora junto ao Deus Pai, ao Deus Filho e ao Divino Espírito Santo para ajudarem a expandir o catolicismo no seio das famílias cristãs e de nossa imensa nação a ser continuamente cristianizada. De acordo com Lage (2010), por meio de Maria a missão vicentina se difundia e se ampliava. Por meio da missão vicentina, a mediação de Maria e de toda congregação mariana se difundia e ampliava.

Mas qual o significado dessa ação católica em prol da educação das crianças? Qual o significado ainda hoje da ação dos vicentinos na Creche Paulinha em prol das crianças negras que moram naquele bairro da periferia de Belo Horizonte? Pereira (2011), ao discutir o significado da posição dos membros da Igreja Católica diante do movimento abolicionista, retoma uma ideia de E. P. Thompson, que diz que todo significado deve ser entendido e interpretado como sendo um significado “dentro-de-um-contexto”. No passado e hoje é preciso interpretar o contexto, e isso nos faz vislumbrar lampejos de ações antiescravitas e abolicionistas entre as lideranças católicas no final do século XIX e isso implicava, inclusive, defender os libertos como homens de fé e não como degenerados. Os padres acolhiam os negros, promoviam uma campanha de integração dos libertos encaminhando-os, de forma dócil e obediente, para o novo mundo do trabalho que se avizinhava (PEREIRA, 2011). O clero, como força social, se mobilizava “dentro-do-contexto” do final do século XIX e essa mobilização tinha efeitos sobre a realidade vivenciada pelas populações negras.

Para a população formada pelos ex-escravos e os seus descendentes foi reservada uma educação que garantisse a sua permanência no mundo do trabalho, evitando, assim, uma substituição pelos imigrantes. Esse destino criado para os libertos, após a conquista da liberdade, fazia parte do projeto de uma abolição com a manutenção das posições sociais estabelecidas ainda no tempo do cativo e do catolicismo com a religião oficial do Império (PEREIRA, 2011, p. 134).

As ações de caridade dos vicentinos, iniciadas no século XIX e que permanecem fortes até os dias de hoje, devem ser entendidas a partir dessa mobilização dos católicos pelo mundo para resguardar fiéis e ampliar sua influência. O estudo de Oliveira (2019) mostra que a SSVP foi fundada pelo confrade e bem-aventurado Antônio Frederico Ozanam e mais seis amigos em 1833 na França, para ajudar as pessoas pobres e hoje

atua pelo mundo, inclusive o Brasil há mais de 146 anos. Segundo a autora, o Brasil é o maior país em número de membros com cerca de 150 mil. Ela ainda informa que os membros são chamados de confrade (homem) e consócia (nome dado às mulheres vicentinas); além das visitas semanais as famílias vulneráveis, administram educandários, asilos e fornecem cestas básicas.

De acordo com Campos (2020), com o fechamento do seminário em Aparecida/SP no ano de 1976 os seminaristas Vicentinos mudaram-se para Belo Horizonte; com o final da formação do Clero, o Padre Chaves retomou sua atenção às missões com carisma de São Vicente, então, tiveram a ideia de fazer com que as igrejas tivessem o perfil da pobreza do vicentino, onde a pastoral teria o carisma de São Vicente de Paulo.

Sendo assim, o Padre Chaves percorreu outros municípios, pedindo para que as paróquias voltassem com os serviços comunitários, com a ajuda aos pobres da comunidade. Com trabalho árduo de evangelização pelo Brasil, Chaves, com outros Padres vicentinos criou outras igrejas com este propósito:

Duas Paróquias foram criadas: Paróquia Menino Jesus, em Diadema - SP, na periferia, e a Paróquia Santa Maria de Nazaré, também na periferia de Belo Horizonte - MG. O trabalho realizado foi sendo publicado no Informativo São Vicente. As Paróquias, depois de organizadas, foram devolvidas às Dioceses e os estudantes procuraram outras Regiões mais carentes, como o Bairro Paulo VI, em Belo Horizonte, de onde nasceu a Paróquia Pai Misericordioso. (CAMPOS, 2020, p. 07)

No histórico do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Creche Paulinha está a informação de que a instituição é amparada pela SSVP. A Creche tem como mantenedora os Vicentinos para administrar a escola e ajudar a comunidade mais vulnerável com cestas básicas e outros itens de necessidades. O processo de eleição para dirigir a creche é feito a partir da eleição entre os membros da SSVP, e toda administração é realizada sempre por um dos integrantes vicentinos.

Para manter a parceria com a SMED/BH a instituição teve que elaborar e apresentar o PPP. A Creche foi fundada no dia quatro de julho de 1966, pertencendo à Sociedade de São Vicente de Paulo, sendo que o lote foi uma doação. A edificação foi planejada para dois andares e ficou pronta com nove meses. O atendimento começou para crianças e adolescentes de um a quatorze anos. No entanto, a creche não conseguiu se manter apenas com os trabalhos voluntários, então, o presidente da instituição em 1974, convidou a senhora Maria Aparecida, pedagoga, para administrar a instituição,

para que ela tivesse foco maior nas crianças da pré-escola e crianças carentes do bairro. A partir daí a escola passou a trabalhar com duas professoras e 22 crianças da faixa etária de quatro a seis anos. Logo foi aumentando o número de turmas e crianças e a creche passou a cobrar uma mensalidade com a intenção de manter as necessidades como pagamento de salários das professoras e outros itens.

De acordo com o documento o nome da creche foi escolhido através de um concurso com a comunidade no ano de 1975. Após um ano a instituição passou atender em tempo integral das 7h às 17h somente crianças de um a seis anos. No que se refere ao contexto sociocultural, a creche está inserida em uma comunidade onde a maioria das famílias tem baixa renda, alguns apresentam renda per capita menor que um salário mínimo; quem têm filhos na instituição alega ter dificuldades em realizar doações financeiras. Algumas famílias não têm o ensino médio completo. (PROJETO PEDAGOGICO, 2019, p.03).

Já no final de 2020, ano em que estivemos presentes realizando a pesquisa de campo, constatamos que a estrutura física do prédio teve alterações com a recente reforma, passando a ter três andares, sendo organizada conforme descrição a seguir. No primeiro andar ficam as duas salas das crianças de um ano, lavanderia e dois banheiros para as crianças, área para o parquinho, cantina, refeitório, depósito de alimentos, secretaria e a sala das professoras.

No segundo andar há sete salas que são divididas para as turmas de dois, três, quatro e cinco anos, a sala da coordenadora pedagógica e mais quatro banheiros para as crianças e três banheiros para os adultos. O terceiro e último andar ficou destinado para o auditório que serve como dormitório para as crianças, biblioteca e espaço de estudo para as professoras no momento do planejamento. De acordo com as normas da SMED/BH para a organização e o funcionamento, tais momentos para estudo e formação têm se tornado cada vez mais raros nas instituições de EI da cidade de Belo Horizonte. Isso é bastante preocupante.

Em relação à sala destinada à turma de crianças de dois anos, percebemos que é bem pequena, um pouco apertada para as 15 crianças e a professora. A creche funciona das 7h às 16:30h. As crianças são acolhidas no portão de entrada da escola por uma professora de apoio e pela coordenadora pedagógica, em seguida cada turma sobe para sua sala de aula com a professora referência. Com relação às vagas o critério é o mesmo da rede pública devido à parceria da creche com PBH. O acesso às vagas é feito pelas

famílias que tenham interesse e façam o cadastro escolar¹⁰ pelo site da Prefeitura, geralmente na segunda quinzena do mês de agosto. As creches enviam para a SMED/BH um estudo de fluxograma de quantas turmas e quantas crianças poderão atender para o ano seguinte. A creche Paulinha atende em tempo integral crianças das faixas etárias de um (1) a cinco (5) anos. Após a confirmação da vaga pela creche, as famílias preenchem a ficha de matrícula informando o endereço, o estado civil, profissão dos pais, endereço, número de celular e telefone fixo, salário dos pais, com quem pode entrar em contato caso ocorra uma emergência e não consigam localizar os responsáveis pela criança. As fichas de matrículas das crianças da turma de dois anos foram preenchidas pelas mães.

No próximo capítulo, faremos uma apresentação das práticas pedagógicas propostas e desenvolvidas e da realidade das crianças, das famílias e da professora a partir das notas de campo que foram analisadas e descritas para compreendermos o processo vivenciado no contexto da pandemia pela COVID-19.

¹⁰ Cadastramento escolar municipal para matrículas em 2020 aberto até 5/7 (pbh.gov.br)- acesso em 22/08/2022.

Capítulo 4 - As práticas pedagógicas e a realidade das crianças, das famílias e da professora

Através da leitura atenta das notas de campo foi possível descrever e analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora da turma de dois anos da Creche Paulinha. A análise das respostas das famílias e do envolvimento das crianças com essas práticas evidenciou que o trabalho foi desenvolvido no sentido de garantir o acesso à educação, mesmo com as limitações e com as dificuldades em relação ao uso da tecnologia. Apesar do grave e adverso contexto da pandemia e da dura realidade social vivenciada pelas famílias, as crianças negras e não negras de dois anos atendidas pela creche tiveram acesso a propostas pedagógicas e práticas educativas que buscaram minimizar os impactos da pandemia, garantir o direito à educação e contribuir na superação das desigualdades sociais e raciais que atingem a comunidade escolar atendida. A pesquisa realizada foi a pesquisa possível e não a pesquisa imaginada e desejada inicialmente.

Nossa intenção, antes da pandemia, era fazer uma imersão na turma de crianças de dois anos em uma instituição de EI, analisar as interações entre crianças negras e não negras, dando continuidade aos estudos de Bischoff (2013), Paula (2014), Rocha (2015), Santiago (2014; 2015) e Souza (2015), que fizeram pesquisas com crianças negras de zero a três anos na EI. Estes estudos buscaram garantir que as vozes dessas crianças pudessem de fato serem ouvidas para combatermos práticas de violência, racialização, branquitude, discriminação e preconceito, para garantir a expressão das experiências culturais e sociais dessas crianças, e para construir uma proposta pedagógica que possibilite às crianças negras maior participação e reconhecimento de seu pertencimento racial.

Nosso interesse sempre foi abordar as culturas infantis e culturas de pares vivenciadas pelas crianças negras e não negras de dois anos numa perspectiva interpretativa e crítica, a partir da sociologia da infância de Sarmiento (2008) e das contribuições de Bento (2011) e Trinidad (2011) que argumentam em seus trabalhos que as crianças negras, como sujeitos inseridos contextos sociais em que vivem, possuem história e desde muito cedo compreendem e manifestam seus incômodos em relação ao racismo e às práticas racistas no cotidiano da escola. Também fomos mobilizados nessa investigação pelos estudos pioneiros de Gonçalves (1987) e Cavalleiro (1998), que já analisavam o silêncio das famílias e dos profissionais da

educação em relação aos preconceitos raciais vivenciados pelas crianças nas escolas e nas comunidades.

No andamento de nossas pesquisas, a análise do estado da arte organizado por Silva, Régis e Miranda (2018) mostrou a necessidade de ampliar os estudos sobre crianças e infâncias negras na EI. Participamos de um esforço recente nesse sentido com o capítulo intitulado *Lutas anti-racistas: a voz de meninas negras na Educação Infantil* no livro *Infâncias negras: Vivências e lutas por uma vida justa*, organizado por Gomes e Araújo (2023), e publicado pela Editora Vozes (FEITAL; SOARES; MELO, 2023).

Com a pandemia, nos anos de 2020 e 2021, tivemos que redefinir nossos objetivos no sentido de evidenciar como as desigualdades raciais foram vivenciadas pelas crianças negras de dois anos e suas famílias. As práticas educativas que relatamos e analisamos a seguir foram desenvolvidas com empenho pela professora da turma, mesmo com todas as dificuldades impostas e aumentadas pela pandemia da COVID-19. Foi possível perceber, conforme descrito e analisado abaixo, que as desigualdades raciais que marcam a história do acesso à educação em Belo Horizonte, em Minas Gerais e no Brasil também estiveram presentes nas experiências das crianças, das famílias e da professora participantes da pesquisa. As práticas pedagógicas propostas e desenvolvidas garantiram, mesmo que precariamente, o acesso à educação, mas não foram por si mesmas suficientes para superar as marcas históricas da desigualdade social vivenciada pela população negra no Brasil. As entrevistas apresentadas no Capítulo 5 retratam essa realidade durante a pandemia da COVID-19.

Para compreender a relação das crianças e das famílias com as propostas pedagógicas da escola, organizamos esse Capítulo em três partes. Na primeira caracterizaremos a turma de crianças, as famílias e as condições de trabalho oferecidas pela creche à professora. Na segunda parte, analisaremos as práticas desenvolvidas pela professora com a turma de crianças de dois anos a partir das notas de campo e do projeto pedagógico da creche. Finalmente, na terceira parte faremos relatos da observação direta das crianças no momento do retorno presencial. Com essa observação foi possível ampliar as análises realizadas.

4.1 – As crianças, as famílias e as condições de trabalho da professora

A professora montou um mosaico de fotos da sua turma de crianças de dois anos. Ela compartilhou conosco as imagens compostas com o rosto das quinze crianças, nove meninas e seis meninos que foram matriculados na creche Paulinha. Essas fotos

também foram postadas no grupo do *WhatsApp* no início dos encontros para que as famílias conhecessem os colegas dos filhos e pudessem mostrar para eles. Acreditamos que as formas utilizadas pela professora para aproximar ao máximo de um espaço que antes era físico, e naquele momento estava de forma virtual, eram válidas. Eram estratégias para que não se perdesse o vínculo entre as crianças, as famílias e a creche. Vejam abaixo novamente o mosaico com as fotos das crianças e das professoras da turma:

Ilustração 4: foto das crianças e professoras



Fonte: Foto cedida do arquivo da professora da turma de dois anos

Vendo as imagens das fotos do mosaico criado pela professora, procurei ter acesso à ficha de matrícula para saber como os responsáveis pelas crianças informaram a cor de pele da sua filha ou filho no momento da inscrição para entrada na creche Paulinha. A partir da leitura e análise das fichas individuais apresentamos o resultado da autodeclaração dos pais na tabela abaixo.

Tabela 8: Cor da criança na autodeclaração dos pais

Criança	Nomes fictícios da criança	Nomes fictício da mãe	Nomes fictício do pai	Cor/raça da criança declarada pelos pais e registrada na ficha individual

1	Emile	Camila	Patrício	Parda
2	Alexandre	Denise	Mozart	Branco
3	Michele	Dilma	Henrique	Parda
4	Filipe	Flávia	Heslei	Pardo
5	Andréa	Ieda	Jacques	Parda
6	Alda	Itamara	Lourenço	Parda
7	Manuela	Janaína	Denílson	Não informou
8	Eduarda	Joyce	Maurílio	Parda
9	Gabriel	Luciana	Márcio	Branco
10	Daniel	Maíra	Fabrcício	Branco
11	Lucas	Marília	Maurício	Preta
12	João	Marion	Marcílio	Pardo
13	Ana	Natália	José	Preta
14	Raissa	Regina	Flávio	Parda
15	Taís	Selma	Luciano	Preta

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Depois da organização dessa tabela criei no *GoogleDocs* um questionário e um roteiro de entrevistas para as famílias que se disponibilizaram a colaborar com a pesquisa, de modo que esses instrumentos pudessem auxiliar nos objetivos de analisar e compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças negras e não negras de dois anos. Esses instrumentos (fichas, questionário, observação e entrevistas) me deram oportunidade de conhecer as famílias de perto, favorecendo, assim, a heteroidentificação¹¹ delas quando iam levar e buscar os(as) filhos(as), ou netos na porta da Creche Paulinha. Observei a cor da pele das mães e das avós, e posso dizer que havia duas avós e quatro mães pardas, duas mães pretas e três mães brancas, ou seja, a maioria das famílias das crianças atendidas nessa turma era constituída de pessoas negras, sendo elas pretas ou pardas.

Para compreendermos a utilização da nomenclatura na heteroidentificação, recorreremos às explicações de Jesus (2021), para embasar a nossa avaliação através das imagens das crianças. De acordo com Jesus (2021), as fotos nos auxiliam na avaliação da cor das pessoas que se autodeclaram negras e se definem como pretas ou pardas. Do mesmo modo, a imagem das crianças nesse período nos proporcionou uma análise da sua cor/raça, o que nos ajudou a realizar sua heteroidentificação. Sendo assim, complementamos que a identificação das crianças foi composta pelas suas características fenotípicas.

¹¹ Heteroidentificação possui o prefixo de origem grega “hetero”, que significa “os outros”. Portanto, trata-se de uma identificação vinda de outra pessoa.

O mosaico, então, constituiu-se no primeiro contato que tive com as crianças, e gerou as primeiras percepções. Em novembro, após o período do retorno para o atendimento presencial agendei as visitas e tive a oportunidade de conhecê-las de perto, em sua rotina na Creche Paulinha, confirmando a heteroidentificação. As visitas ocorreram tanto no período da manhã quanto no período da tarde, porque para evitar as aglomerações, a turma, que era composta por quinze crianças, foi dividida em dois grupos em turnos distintos. No entanto, o entendimento da situação vivenciada pelas crianças dependia da compreensão da realidade vivenciada pelas famílias. Como viviam os familiares dessas crianças durante a pandemia?

As informações sobre a realidade das famílias e das crianças se basearam nos acompanhamentos diretos durante a pesquisa através do grupo do *WhatsApp* da, nas notas do diário de campo e também das entrevistas com as mães. Além disso, utilizamos as fichas de matrícula dos alunos, preenchidas pelas famílias, e os dados coletados no questionário enviado para as mães via formulário *GoogleDocs*. Pelas observações realizadas e pelas notas de campo, assim como ao longo da pesquisa é possível dizer que as mães e as avós moradoras na região em que se situa a Creche Paulinha são mulheres trabalhadoras, com jornada igual ou superior a oito horas diárias, pertencentes a famílias de baixa renda e com uma vida muito atarefada, sendo que uma das mães declarou, nos encontros do grupo via *WhatsApp*, que estava desempregada, características típicas da população negra que vivencia um processo histórico de desigualdade racial, conforme aponta Theodoro (2022), dentre outros.

No entanto, todas elas demonstraram bastante interesse e preocupação com as atividades e propostas pedagógicas encaminhadas pela professora, mostrando que as mães negras confiam e acreditam no potencial da educação como mola propulsora de mudança da realidade vivenciada por seus filhos, conforme apontam Souza (2009) e Almeida (2019), dentre outros. Foi possível observar, ainda, que alguns dos meninos e meninas estavam sendo cuidados pelas avós e que, durante a pandemia, eles interagiram e brincaram com irmãos, primos e vizinhos. As famílias revelaram uma grande preocupação com o “fim” da pandemia e com a possível data de retorno às atividades normais, e algumas mães enfatizavam que queriam o retorno presencial.

Como já descrito, a turma participante da pesquisa era composta por quinze crianças, e para a pesquisa analisamos suas fichas de matrícula para identificar como as famílias haviam registrado as informações sobre cor/raça, localização da moradia e perfil socioeconômico. Observamos assim, que a maioria das famílias reside próximo à

creche. Todas as fichas constam o nome do pai e da mãe. Quando informamos que a ficha de matrícula consta o nome dos pais, preenchidos pelas mães conforme apresentado abaixo, não podemos confirmar se esse dado consta no registro de nascimento da criança, ou se todos os pais vivem em família ou mantêm algum vínculo com a criança, pois não tive acesso ao documento ou informações que confirmem esse fato. A renda familiar variava de zero até no máximo dois salários mínimos.

Para aprofundarmos mais o conhecimento sobre as famílias solicitamos às mães o preenchimento do questionário, no grupo do *WhatsApp* e perguntamos se dariam consentimento para a pesquisa de campo com a turma de crianças de dois anos da Creche Paulinha. Das quinze famílias incluídas no grupo, sete delas responderam ao questionário, confirmando os dados inscritos na ficha de matrícula, o que permitiu ampliar os conhecimentos sobre as crianças.

Desses sete participantes que responderam, dois são homens e cinco mulheres. Seis são nascidos em Belo Horizonte e uma em Contagem. Residem nos bairros Boa Vista, Novo Horizonte e Nova Vista. Um se declarou preto, quatro pardos, um amarelo e um branco. Quando perguntamos sobre a cor/raça do filho/a, a proporção foi a mesma: uma criança preta, quatro pardas, uma amarela e uma branca. Sobre o estado civil um não respondeu, uma se declarou solteira, uma com união estável e quatro se declararam casados. A quantidade de filhos dos respondentes varia entre 2, 3 e 4 filhos. Quanto à característica do trabalho, uma se declarou desempregada, uma autônoma, uma com negócio próprio e quatro assalariados. Uma respondente se declarou sem renda atualmente. Duas declararam ter renda mensal de dois salários mínimos. Quando finalmente perguntamos se o respondente estava disposto a me conceder entrevista para que eu pudesse compreender como estava acontecendo o processo educativo das crianças no período da pandemia dois responderão que não e cinco responderam que sim. As entrevistas realizadas e as análises que fizemos serão apresentadas no próximo capítulo dessa tese.

Além disso, para os objetivos de nossa pesquisa de analisar as práticas pedagógicas propostas e desenvolvidas pela professora com as crianças de dois anos no momento da pandemia foi preciso compreender as condições de trabalho oferecidas aos profissionais que atuavam na Creche Paulinha. Sabemos que, para alcançarmos os resultados desejados em qualquer área do serviço, precisamos contar com a condição de trabalho adequado, seja em qual for o setor de emprego. Os funcionários da creche

precisam do amparo dos administradores, coordenadores para a execução do seu trabalho, precisam de orientações para desempenharem suas funções.

Com a professora não é diferente, ela precisa contar com a coordenação pedagógica para lhe auxiliar no desenvolvimento das atividades para e com as crianças ao longo do ano letivo. Com isto, precisa de informações que irão ajudar na elaboração do projeto da turma, conhecendo a realidade e outros meios que são importantes para seu trabalho com as crianças. Segundo Barbosa e Horn (2008, p.19), devemos levar em conta “o contexto sócio-histórico, e não apenas o ambiente imediato, o conhecimento das características dos grupos de alunos envolvidos, a atenção à diversidade e o enfoque em temáticas contemporâneas e pertinentes à vida das crianças.”

O trabalho pedagógico da professora começa a partir do projeto pedagógico institucional que é apresentado pela coordenadora da instituição e que deverá ter o desdobramento para o projeto da turma. No entanto, para que isto aconteça a docente tem que conhecer o perfil da turma e ter intencionalidade em suas ações. Somente a partir da observação das crianças, ela começa a traçar o que é significativo para as crianças, contemplando as orientações curriculares para a EI.

Em Belo Horizonte a professora da EI da rede de Educação tem uma carga horária de quatro horas e trinta minutos e conta com uma hora e trinta minutos diários para realizar seu planejamento semanal. No caso da creche, a docente trabalha oito horas por dia e não dispõe da mesma organização para planejamento pedagógico. A professora da creche conta com a dispensa das crianças uma vez por mês para um dia de formação de acordo com a temática preparada pela coordenadora pedagógica da instituição.

Em relação ao material pedagógico, a SMED/BH fornece tanto para a creche como para rede própria. Portanto, a creche conta com o kit escolar que são: cadernos sem pauta, lápis de cores, giz de cera, folhas de papéis brancas ou coloridas A4 e folha de papel A3 branca, canetinha, cola branca e coloridas e livros infantis. Assim, a SMED/BH garante a permanência da criança na escola e a materialidade que ela precisa para ser utilizada na escola e em casa.

Entre as condições de trabalho no atendimento presencial às crianças é fundamental o acesso ao material pedagógico e ao tempo para planejar. No tempo da pandemia, para o contato com as famílias as condições de trabalho se alteraram e a professora precisava ter um celular que contasse com o *WhatsApp*. Observei que o aparelho de celular com chip usado era particular da professora. Neste caso, a mesma

usava como instrumento de trabalho o seu aparelho para manter o vínculo com as crianças e as famílias. Notei que a aproximação do grupo foi rápida através do *WhatsApp* mesmo no contexto da pandemia, alguns pontos em relação às condições de trabalho da docente e da coordenação pedagógica me chamaram a atenção.

A docente postava as atividades e as orientações no grupo, no entanto ela também teve problemas na internet e ainda notei que ela mudava os horários dos encontros devido às consultas médicas e, um dia de cada mês, alteravam-se os encontros por causa de ações internas da creche destinadas à formação para as professoras. Percebi pela intimidade da coordenadora geral e da professora que já existia um vínculo com as mães de anos anteriores, talvez pelo fato de algumas já terem passado pela creche com outros filhos ou até mesmo trabalhado na instituição. A coordenadora pedagógica geral apresentava o projeto institucional pedagógico para os trabalhos a serem desenvolvidos pelas professoras da Creche Paulinha, mas garantia liberdade de ação para a professora na elaboração das propostas pedagógicas a serem postadas no grupo.

Portanto, o apoio da coordenadora pedagógica geral da Creche Paulinha foi fundamental na acolhida das mães, em relação aos kits de higiene, alimentação e materiais pedagógicos que foram fornecidos pela creche, amenizando assim as condições dessas famílias, que vivem no contexto da desigualdade social e racial. Em relação ao auxílio da SMED/BH no período da pandemia pela COVID-19, a coordenadora declarou que faltou mais apoio/orientações/formações da Secretaria, no que diz respeito à relação do controle da frequência dos alunos, à disponibilidade de internet, aos aparelhos tecnológicos para as famílias terem acesso às aulas remotas e outras exigências desse período.

4.2 – Notas de campo, projeto da creche e práticas pedagógicas desenvolvidas

Neste tópico, temos o objetivo de analisar o envolvimento das crianças e das famílias com as práticas propostas e desenvolvidas pela professora no grupo de *WhatsApp*. Para isso, retomamos as anotações feitas em nosso diário de campo e apresentamos alguns aspectos observados. O trabalho com as notas de campo teve início a partir das minhas observações através das conversas ocorridas no grupo entre as famílias das crianças e a professora. A coordenadora pedagógica também se fazia presente no grupo, quando necessário, para transmitir recados ou informações como: entrega do *kit* higiênico, cesta básica, renovação de matrícula ou alguma nota de

falecimento. A princípio o movimento do grupo foi bem tímido, porém com a insistência¹² da professora os contatos foram aumentando nos dias combinados.

O envolvimento da professora Fernanda no atendimento às crianças negras e não negras da turma garantiu, dentro das possibilidades e da realidade profissional vivenciada por ela, o vínculo necessário para o trabalho desenvolvido. Isso confirma as indicações de Ladson-Billing (2008). Embora essa autora tenha estudado as contribuições dos professores para a inserção de estudantes negros no ensino superior, podemos observar que a ação da professora foi importante para as crianças e as famílias, garantindo o direito à educação. Como ela mesma afirmou na entrevista que analisaremos no Capítulo 5 dessa tese, a falta de formação específica voltada para a promoção da igualdade étnico-racial dificulta que as propostas sejam mais diretas e objetivas nesse sentido. Em estudo anterior (FEITAL, 2016) sobre o processo de formação continuada das professoras da EI em Belo Horizonte, evidenciei e confirmei essa lacuna apontada pela professora.

Na época em que foi realizada a pesquisa de campo, eu lecionava em uma Escola de EI no município de Belo Horizonte, onde também trabalhava de modo virtual. A experiência que vivenciei nesse período facilitou a compreensão do processo e o acompanhamento do grupo do *WhatsApp* da turma como pesquisadora e permitiu a fluidez na comunicação direta com a professora. Sempre que precisava esclarecer qualquer dúvida em relação às postagens e ao andamento dos trabalhos ela demonstrava disposição para colaborar com a pesquisa. Isso contribuiu muito para estruturação da escrita do diário de campo.

Consequentemente, a organização da descrição e análise das notas de campo sustentaram a construção do material empírico que foi registrado no diário de pesquisa. Com isto, foi possível destacar três momentos distintos. No primeiro momento, recolhemos e analisamos mensagens escritas e áudios que circularam no grupo do *WhatsApp*. No segundo momento, construímos uma tabela com cinco colunas (horário, data, assunto, participante e comentários e opiniões da pesquisadora), onde copiei e coleí as conversas entre a professora, as crianças, famílias e a coordenadora pedagógica, que se manifestava quando precisava. Com o retorno ao presencial, as escritas e os registros dos acontecimentos na creche foram feitos a partir das observações em um

¹² Agradecemos à professora por não desistir das crianças e da docência em momento tão sofrido por todos os brasileiros. Agradeço pessoalmente por acolher e apoiar o desenvolvimento da minha pesquisa.

caderno. Após chegar em casa eu registrava na mesma tabela que havia sido utilizada no período virtual. No terceiro momento, foram realizadas as notas expandidas com análises dos dados, tanto no período de atividades virtuais, quanto no período em que aconteceu o retorno presencial. Realizamos notas em uma tabela conforme os trechos apresentados abaixo:

Tabela 9: Anotações registradas em uma tabela

HORÁRIO	DATA	ASSUNTOS	PARTICIPANTE	CONVERSA E POSTAGEM DOS PARTICIPANTES
13:00 às 16:00	09/11/2020	No dia conversamos com a coordenadora pedagógica para conceder a autorização da pesquisa de campo na Creche Paulinha, pelo telefone. Marcamos a reunião no dia 11/11/2020 para explicar o objetivo da pesquisa e como seria a observação.	Lisa e Maricélia - Coordenadora Pedagógica.	Conversamos muito sobre o andamento da escola em relação a reforma e elaboração da turma para dois anos em 2021.
9h às 11h	21/03/2021	"Hoje enviei o vídeo da apresentação da pesquisadora e a proposta da pesquisa. Fernanda retornou em áudio dizendo que irá me incluir no grupo amanhã a partir das 9hs da manhã. E me desejou novamente boas-vindas e disse que espera contribuir muito com o meu trabalho, que posso contar com ela no desenvolvimento da pesquisa."	Professora Fernanda	Conversa em áudio e postagem do vídeo
9h às 11h	11/05/2021	"Eu já fiz as atividades com nome da criança. Porém meu celular está ruim. Não está carregando os vídeos."	Mãe	Mãe digitou a mensagem no grupo para explicar
9h às 11h	11/05/2021	"Essa semana foi muito corrida pra mim, mas vou mandar o vídeo depois porque agora estou no trabalho."	Mãe	Mãe digitou a mensagem no grupo para explicar

Fonte: Arquivos pessoais da pesquisadora (2021)

A partir disso, analisamos as anotações do diário de campo com base nos objetivos da pesquisa e organizamos uma tabela contendo seis colunas: na primeira inserimos dados sobre a proposta de trabalho da creche e da turma; na segunda, dados acerca da realidade das famílias e das crianças; na terceira, dados em relação à condição de trabalho da professora da turma; na quarta, dados que se referem ao envolvimento das crianças com as práticas propostas pela professora; na quinta, dados no tocante às respostas das famílias às práticas propostas pela professora; e, finalmente, na última

coluna anotamos os dados a respeito das práticas voltadas especificamente para a construção da identidade e o pertencimento racial das crianças negras e não negras. Apresentamos a seguir algumas análises realizadas a partir das notas de campo, conforme a Tabela 10 a seguir:

Tabela 10: categorias iniciais e análise

1. Proposta da creche e da turma	2. Realidade das famílias e das crianças	3. Condições de trabalho da professora	4. Práticas propostas pela professora: envolvimento das crianças	5. Práticas propostas pela professora: respostas das famílias
----------------------------------	--	--	--	---

Fonte: elaborado pela pesquisadora (FEITAL, 2023).

Dando sequência à descrição e análise dos dados empíricos da Pesquisa de Campo na Creche Paulinha, apresentamos o percurso do acompanhamento do grupo do *WhatsApp* da turma na instituição. Com a intenção do estabelecimento educacional em manter o vínculo com as crianças e as famílias no período da pandemia pelo COVID-19, a coordenadora pedagógica criou o grupo do *WhatsApp* no dia 24 de setembro de 2020, somente para recados básicos da instituição. A partir das matrículas, o grupo foi reativado no dia 22 de março de 2021, para atender as exigências dos protocolos sanitários em função do isolamento social.

Para solicitarmos autorização para realizar as observações através do grupo fizemos um contato com a professora, também via *WhatsApp*. Fernanda nos solicitou a gravação de um vídeo comunicando às famílias o objetivo da pesquisa. A docente nos informou que algumas famílias são muito atentas e questionadoras e, por esse motivo, nos pediu que gravássemos o vídeo. Uma vez incluída no grupo percebi que as interações ocorriam uma vez por semana com duração de uma hora por dia. A professora postava vídeos explicativos sobre as atividades, para que as famílias pudessem realizá-las em casa, com as crianças. Ela ainda destacava a importância pedagógica das propostas de trabalho para o desenvolvimento dessas atividades. Da mesma forma, sempre enviava lembretes para que as famílias não se esquecessem dos encontros às terças-feiras. Quando começou o desenvolvimento das atividades propostas e a interação da professora com as crianças e famílias constatamos que, nos primeiros meses, eram sempre as mesmas mães que participavam. Com insistência da docente, a participação das famílias aumentou no grupo. Fernanda gravava áudios

dando “bom dia” para as crianças e famílias. Ela dizia, ainda, da importância do envolvimento das famílias no momento de interação dela com as crianças, e enfatizava também como era importante manter uma rotina com as crianças no período da pandemia.

Nesse sentido, a realização das atividades pedagógicas era algo significativo naquele momento de isolamento social. Vejam a transcrição de um áudio gravado por Fernanda:

O papel de vocês, família, neste momento, é fundamental para o desenvolvimento das nossas crianças. Fico muito grata por vocês estarem proporcionando este momento para o desenvolvimento das nossas crianças. Tenho observado que algumas famílias não estão participando deste nosso momento, gostaria de saber se vocês estão bem... (FERNANDA, 2021)

A professora, preocupada com a ausência das mães nos encontros, conversou com elas para que participassem mais, interagissem e postassem as atividades propostas para as crianças no grupo ou enviassem em seu *WhatsApp* pessoal que ela compartilharia com o grupo. Mais uma vez, citamos o trabalho de Ladson-Billing (2008) para destacar a importância e o valor da ação da professora Fernanda e dos demais profissionais da Creche Paulinha no contexto adverso da pandemia. Algumas mães entravam rapidinho no grupo para dar bom dia e dizer que não podiam participar toda semana ou ficar até o fim porque estavam no trabalho. Uma avó disse que não participava muito porque não sabia mexer no aplicativo e dependia de outra pessoa para ajudá-la. Fernanda foi a responsável por enviar as atividades e interagir com as crianças e com as famílias, inicialmente, todas as segundas-feiras de 9 às 10h, depois o dia foi mudado para terça-feira. Depois de um tempo, a professora propôs para as famílias a alteração do dia e horário (de terça-feira para sexta-feira, às 15 horas). As mães mais frequentes disseram que seria melhor no período da tarde, pois pela manhã o tempo era muito corrido devido às tarefas domésticas e outros afazeres. Notamos que, para obter uma maior adesão das famílias, Fernanda sugeriu a alteração do dia e do horário. Elaboramos uma tabela para visualizarmos a duração da participação, com informações de quem participou de forma esporádica, dentre outras. A tabela abaixo mostra a participação mensal e o tempo destinado pelas famílias para a participação nas atividades propostas:

Tabela 11: Tempo de participação das crianças e das famílias

Nome das mães	Nome das crianças	Março 4horas	Abril 4horas	Maió 4horas	Junho 4horas	Agosto 5 horas	Setembro 4horas
Camila	Emile	X	X	X	X	X	
Denise	Alexandre	X					
Dilma	Michele						
Flávia	Filipe			X		X	
Ieda	Andréa		X			X	X
Itamara	Alda	X		X	X	X	
Janaina	Manuela	X	X	X		X	
Joyce	Eduarda	X	X	X	X	X	
Luciana	Gabriel		X				
Maira	Daniel	X	X	X	X	X	
Marília	Lucas	X	X	X	X	X	
Marlene	João	X	X		X	X	X
Marli	Bernardo					X	
Natália	Ana			X	X	X	
Regina	Rhaissa						
Selma	Tais						

Fonte: elaborado pela pesquisadora (FEITAL, 2023).

Algumas mães não conseguiram entregar as atividades nas datas estabelecidas pela professora; e algumas enviaram os vídeos das atividades realizadas pelas crianças, na semana, para o *WhatsApp* privado de Fernanda, que compartilhou com a turma do grupo, com a intenção de motivar outras famílias. No entanto, a maioria das mães fazia um esforço para participar minimamente da interação e comunicar como o filho ou filha estavam naquele período pandêmico.

Fernanda sempre lembrava às mães que os encontros do grupo do *WhatsApp* eram para as famílias compartilharem áudios e vídeos das crianças realizando as atividades feitas por elas. Algumas famílias postavam fotos e vídeos das crianças brincando com os primos e irmãos, realizando as atividades, assim como áudios que expressavam uma demanda de relação mais direta com a escola, como o de duas crianças dando boa tarde para a professora e os colegas. Ficavam evidentes as dificuldades de algumas crianças em cumprimentar a professora e colegas pela recusa em falar ou por falar de modo inaudível. Tinha criança que repetia o que avó ou a mãe falavam, como esse exemplo: “Fala! Fala! Ela vai fechar e não vai poder mandar mais nada. Manda beijo para a tia Fernanda.” (áudio da avó de Ricardo, criança da turma de dois anos, em 27/08/2021).

Notamos que cinco famílias não se manifestaram em nenhum dos momentos. Então, após os apelos da professora, através de uma clara ação de busca ativa, para que as famílias colocassem as crianças para interagir com ela, a participação melhorou um pouco. Os estudos de Germano e Couto (2022), Santos e Silva (2022) e Santos e Carneiro (2021), conforme analisamos no Capítulo 1, mostram que a pandemia provocou o aumento das desigualdades raciais e falta ou descontinuidade das políticas

pública. O alto índice de mortos entre negros e negras pode ser interpretado como política aberta ou velada de extermínio da população negra

No mês de junho de 2021, em razão da festa junina, foram postadas muitas fotos das crianças caracterizadas com trajes típicos, inclusive fotos da professora. Fernanda sempre procurava estratégias para motivar e manter os vínculos com as crianças e as famílias. Outra observação que destacamos foi em relação às atividades realizadas pelas crianças junto com as mães. Algumas buscavam outras atividades diferentes da proposta solicitada pela professora. Percebemos, ainda, a ansiedade delas com relação ao trabalho de alfabetização/letramento com as crianças de dois anos. Isso ficou nítido em algumas postagens. Uma das mães postou uma atividade com vogais sendo realizada pela filha, conduzindo a criança ao acerto das letras. A menina demonstrava maior interesse em brincar com as letras de madeira do que em formar as palavras ditadas pela mãe.

No segundo semestre, as participações diminuíram, como podemos conferir na Tabela 11 apresentada acima, que mostra o envolvimento mensal das famílias. Algumas mães não compreendiam a proposta das atividades postadas por Fernanda, mesmo sendo explicadas em áudio por ela. Reparamos que, em um dos casos, a avó conversava, enviava fotos e colocava o neto para falar, mas nenhuma tarefa foi realizada por ele. No decorrer do tempo, a cobrança das mães pelo retorno das atividades presenciais com as crianças se intensificou cada vez mais. Uma delas postou a seguinte mensagem: “Eles falaram na televisão que as aulas para as crianças de um a três anos já voltaram, Fernanda” (mensagem digitada por Camila, mãe da Emile, no grupo do *WhatsApp*, no dia 22/06/2021). Uma avó escreveu no grupo que “não aguentava mais a hora do neto voltar a frequentar a escola”. A avó comentou ainda que a criança estava muito levada. Ficou perceptível que a rotina do isolamento imposto às famílias pela pandemia do COVID-19 levou-as à exaustão. Para amenizar essa situação, foram fundamentais o diálogo e o acolhimento¹³ da professora e dos demais profissionais da creche com as crianças e os familiares.

No geral, as propostas coletivas da creche são baseadas no documento do PPP que atende a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de nº 9394/1996 e as Diretrizes

¹³ Essa postura foi fundamental para as crianças e as famílias da Creche Paulinha. Os estudos de Paula (2014) e Souza (2015) mostraram que a aproximação entre escola e comunidade contribui bastante para o desenvolvimento das propostas pedagógicas na EI, sobretudo quando a realidade das crianças é valorizada e respeitada. Sobre isso, ver ainda Santos (2021) e Pontes e Santos (2021).

Curriculares Nacionais para a EI - 2010. O PPP é um documento que estrutura todo o funcionamento do estabelecimento educacional.

Em tempos normais, os profissionais da creche elaboram projeto institucional do ano letivo da instituição norteando os projetos específicos das turmas. Para que o projeto coletivo tenha sucesso, a professora deve observar o perfil da turma e procurar contemplar as características e as necessidades da mesma. Também é importante que a professora proporcione significado às atividades para as crianças. O docente consegue alcançar seus objetivos com a turma a partir da rotina na EI construída em diálogo com as crianças. A acolhida das crianças é o começo para notarmos o que é importante e o que tem sentido para elas.

A roda de conversa com a turma se constitui em outra estratégia para explicitar a rede de interações que se estabelece nos grupos e construir, coletivamente, algumas respostas e forma de agir. Esta estratégia é considerada como uma possibilidade privilegiada para o trabalho pedagógico da EI uma vez que possibilita a construção de uma prática dialógica com as crianças. (BELO HORIZONTE, 2016)

A roda de conversa é um importante momento de escuta das crianças, que pode proporcionar e apontar para elas várias temáticas que podem ser exploradas e contempladas ao longo do ano. O que não significa que o projeto tenha que ser um trabalho fechado, ele pode ser flexibilizado e ter alterações ao longo do processo. É importante a professora avaliar o desenvolvimento do projeto com a turma. Essa preocupação em dialogar com as crianças e com as famílias esteve presente nas atividades desenvolvidas durante a pandemia.

A professora que acompanhamos elaborou o projeto com a temática a respeito da identidade, tendo em vista esse conjunto de normativas e o projeto pedagógico da Creche, as atividades foram organizadas e desenvolvidas durante a pandemia. No entanto, ao longo do ano não foi contemplada a identidade racial ou trabalhos que pudessem ter sido abordados a respeito das relações étnico-racial. Entre os documentos normativos da cidade de Belo Horizonte, destacam-se as Diretrizes curriculares municipais para a educação das relações étnico-raciais (BELO HORIZONTE, 2013). Observei que a professora tinha liberdade para desenvolver tais temáticas, no entanto, ela priorizou trabalhar a identidade a partir do nome das crianças, isto não desqualifica o trabalho desenvolvido no período da pandemia, mas chamou atenção o fato de não ter aproveitado a oportunidade para ampliar a discussão conforme determina a lei de nº 11.645/2008 e a Resolução de nº 05/2009 - DCNEI – 2010. A professora reconhece as

lacunas existentes em sua formação na entrevista que nos concedeu e que analisaremos no Capítulo 5 desse trabalho.

Em março de 2021 teve início o ano letivo para turma de crianças de dois anos, em pleno período de pandemia pelo COVID-19. As propostas de atividades eram postadas pelo grupo do *WhatsApp* da turma. A intenção principal era ter uma aproximação com as crianças e não deixá-las esquecer da creche. É preciso dizer que, pelo fato de as crianças terem dois anos e as propostas das atividades terem sido desenvolvidas via *WhatsApp*, elas precisavam da mediação das famílias com a professora para que ocorresse a participação e fortalecimento do vínculo com a creche.

Nos encontros remotos, a professora sempre fazia questão de cumprimentar as crianças por áudio e tinha o cuidado de falar os nomes das crianças, dar bom dia, ou boa tarde, perguntar para a família como estavam as crianças e também ressaltava as atividades realizadas pelas crianças a partir da mediação das famílias. Algumas mães postaram as atividades que haviam sido propostas pela professora Fernanda, que dava os parabéns para as crianças. Como exemplo do que foi enviado temos: Regina (mãe de Rháisa) postou alguns vídeos da filha cantando as músicas “Atirei o Pau no Gato” e “Boa Tarde Coleguinhas Como Vão?”. Outra mãe enviou fotos da filha lendo um livro infantil e brincando com o irmão, além de um vídeo brincando de cantar a música “Meu Pintinho Amarelinho”. Uma das crianças gravou um áudio para Fernanda comentando que “estava dodói”. João gravou um áudio dizendo que estava com saudades da escola. Enfim, determinadas mães, bem participativas, conseguiram postar vídeos e fotos dos filhos realizando atividades da creche ou contando algo para a professora, favorecendo a interação entre a professora e as crianças.

No que diz respeito a essa interação, observamos que Fernanda tinha o cuidado de falar o nome daquelas que participavam dos encontros. Acompanhamos o que ela postava e percebemos seu cuidado ao detalhar para as mães como fazer as tarefas juntos com os filhos ou filhas. Também aproveitava para dizer que durante o ano letivo buscava-se trabalhar sobre os sentimentos e emoções, e naquele momento trabalhariam a gratidão.

No decorrer dos encontros virtuais, Fernanda desenvolveu os seguintes temas pedagógicos com as crianças, girando em torno de datas comemorativas: Dia da Água, Páscoa, Dia dos povos indígenas e Festa Junina. Entre os objetivos pedagógicos estavam os hábitos de higiene, como higienizar adequadamente as mãos, o cuidado com as pessoas e os bichos, o cuidado com a natureza, realizados especialmente no tema

Primavera, Dia da EI e Semana da Criança. Entre as atividades propostas incluíam-se a Gincana Virtual, a contação de histórias, desenhos/pinturas das mãos, proposta de gravação de vídeos da criança brincando com os familiares, o projeto identidade e a confecção de brinquedos recicláveis. Houve continuidade do projeto identidade a partir do nome das crianças.

Percebemos o compromisso da professora ao planejar as atividades para a turma e, como foi mencionado acima, o cuidado em dizer como fazer as tarefas, garantindo, dentro das possibilidades institucionais e realidade vivenciada, o acesso à educação com base no princípio da justiça cognitiva defendido por Gomes (2017). Entretanto, também pudemos observar que, no passar das semanas e dos encontros, a questão das relações étnico-raciais e do pertencimento racial não foram contempladas nas conversas, nem nas atividades direcionadas para as crianças com as famílias, deixando assim de garantir acesso amplo ao direito de aprendizagem e de contribuir para a superação das desigualdades raciais (GOMES, 2017; 2019).

Outro aspecto observado foi a necessidade de comunicar para as famílias questões que, embora extraescolares, interferiam de algum modo na formação educativa das crianças. Percebemos que algumas mães conversavam muito com a professora, e outras até colocavam os filhos ou filhas para falar. Elas comentavam como estavam vivendo no período da pandemia, sobre a vida delas em relação aos outros filhos, aos empregos e ao que assistiam na TV ou ouviam no rádio. Vejam, abaixo, um exemplo de comunicação entre a família e a professora, no período dos encontros pelo grupo via *WhatsApp*:

A mãe do Lucas postou uma foto da criança fazendo xixi no sapinho; ele estava no processo do desfralde. Postou ainda atividade da criança pintando a mão com tinta e também compartilhou um vídeo do Lucas plantando uma plantinha em um vaso; ainda tivemos uma foto da criança caracterizada de caipira. A professora deu os parabéns para o Lucas por ter plantado feijão e postou o áudio dizendo. “Lucas, parabéns você está lindo” “Nossa Lucas sua plantinha está só crescendo, hein? Parabéns!” (Trechos retirados do diário de campo do grupo via *WhatsApp*).

Observamos, nesse trabalho da professora, que mesmo com dificuldades, como as relacionadas aos equipamentos e acesso à internet, como as participações restritas de algumas mães, o vínculo da creche com as famílias se manteve por meio dos encontros virtuais marcados semanalmente. Representaram uma forma de comunicação,

cumprindo as orientações dos documentos emitidos pelos órgãos educacionais no período de isolamento decorrente da pandemia.

Conforme foi relatado até aqui, e de acordo com o que acompanhamos no grupo de *WhatsApp*, podemos dizer que houve uma tentativa de se manter a interação e o vínculo entre as crianças e a professora. Isso se deu por meio das famílias, no período do isolamento social e foi observado em vários momentos, ao longo dos sete meses em que ocorreram esses encontros entre eles. Um desses momentos foi quando Fernanda postou para as crianças uma foto em que estava vestida para festa junina e gravou um áudio dizendo: “Eu também entrei na brincadeira... Vamos animar, turminha!!! ... aguardo fotos e vídeos de vocês”. De acordo com os registros dos dados empíricos coletados por nós, percebemos que Fernanda procurou manter o contato com todas as crianças e observava as manifestações das crianças no grupo do *WhatsApp* e podemos dizer que o envolvimento aconteceu.

Desde o início da pesquisa, estivemos concentrados em acompanhar e observar as crianças negras e não negras da turma de dois anos da Creche Paulinha. No entanto, no contexto da pandemia e em função das atividades remotas, observar os meninos e meninas significou também perceber os movimentos das mães e das avós no grupo do *WhatsApp* da turma. Fernanda iniciava e encerrava os encontros com as crianças e com as famílias cumprimentando e se despedindo de maneira carinhosa e atenciosa. Para conhecimento do grupo, Fernanda postou para as famílias uma foto sua e da professora de apoio, Márcia. Postou ainda uma foto da turma com os quinze meninos e meninas, dizendo aos pais que o tema da sala era gratidão.

A professora postava vídeos com a “chamada virtual” e mensalmente apresentava nomes e fotos dos aniversariantes do mês. Ela comentava sempre que sentia falta de ver o rostinho das crianças e das atividades e pediu que os responsáveis postassem fotos delas brincando. A professora explicava para as mães que a criança aprende brincando e que a brincadeira é uma importante forma de participação e de envolvimento. Então, expunha as propostas de práticas pedagógicas e orientava as famílias como deveriam realizar as atividades com elas. As temáticas trabalhadas foram a páscoa, dia dos povos indígenas, cores, semana do meio ambiente, da água, festa junina, trabalho com a primeira letra do nome, semana da EI, semana da criança, massagem relaxante, emoções e sentimentos, bichos de estimação, sensações (sopro e controle da respiração), coordenação motora e habilidades, parlendas e dia da árvore. Tudo isso com o objetivo de reforçar a intencionalidade das atividades propostas. Além

disso, enviou para as mães um vídeo da professora Adriana, da outra turma de dois anos, no qual ela gravara uma canção de acolhimento e de bom dia. As duas professoras compartilhavam atividades e experiências durante a pandemia.

Fernanda sempre parabenizava as crianças cujas famílias apresentavam e enviavam as atividades através de vídeos e áudios, postando figurinhas motivacionais. Ela interagia, ressaltando como era gratificante receber o retorno das atividades feitas com a mediação das famílias, e solicitava que continuassem ajudando os filhos ou filhas a realizarem as atividades propostas; pedia que todos se cuidassem contra o COVID e se possível ficassem em casa. A professora também demonstrava preocupação com a falta da participação de algumas famílias e dizia que se elas tivessem alguma dúvida ou dificuldade podiam entrar em contato no privado, pelo *WhatsApp*. Ela reforçava que o tempo que o grupo ficava aberto era para interagir com as crianças, com as famílias, e ainda dizia que nesse momento essa era a forma que ela tinha de saber como as crianças estavam se desenvolvendo, mas afirmava que entendia as dificuldades que alguns tinham de acessar à internet. Fernanda esclarecia que o retorno presencial seria de forma gradual e que a escola retornaria, primeiramente, com as turmas de faixa etária de cinco e quatro anos. No caso da turma de dois anos, não havia previsão; dessa forma, tão logo tivesse informações a respeito do retorno das crianças, comunicaria para elas.

No grupo do *WhatsApp* eram realizados os informes, avisos e comunicados, muitas vezes postados pela coordenadora pedagógica e pela professora fora dos dias de encontro. Dentre as notícias veiculadas dessa forma, destacamos o comunicado do falecimento de Dona Maria vice-presidente e vice-diretora da creche; outro sobre o retorno às atividades presenciais; a respeito das consultas médicas da professora; da devolução das atividades; da divulgação dos eventos realizados na creche; da renovação de matrícula; e do calendário da escola.

Conforme combinado anteriormente, Fernanda avisou às famílias da turma de dois anos sobre o retorno ao presencial com atendimento parcial, dividido em dois turnos: 7:30h às 10:30h, e 13h às 16h. Nesse comunicado, ela ainda aproveitou para explicar que o atendimento virtual continuaria uma vez por semana todas as segundas-feiras. Informou, também, que as crianças não precisavam utilizar máscaras, de acordo com o protocolo sanitário da Secretaria de Saúde. A professora se referia ao atendimento híbrido.

No decorrer do retorno presencial, foi comunicado às mães pela coordenadora Maricélia, via *WhatsApp*, que uma das crianças da turma estava com suspeita de

COVID e que a família a levaria para fazer o exame. Com isso, as bolhas¹⁴ dos turnos da manhã e da tarde foram suspensas até que saísse o resultado do teste dessa criança. Fernanda gravou um áudio no qual ressaltava que a pandemia não havia acabado e pediu às famílias que seguissem as orientações do protocolo sanitário, de não enviar a criança para a escola, se estivesse com sintomas gripais. Depois de dois dias, a coordenadora informou, por mensagem, que o teste da criança havia dado negativo para COVID-19. Dessa forma, as crianças podiam voltar às aulas no dia seguinte. Também foi comunicado que o atendimento remoto continuaria para quem ainda não se sentia seguro para levar o filho ou filha para a escola, ressaltando que elas não perderiam a vaga na creche.

Fernanda explicou para as famílias a sua ausência no retorno presencial dizendo que pertencia ao grupo de risco, sendo assim, teve recomendações médicas para não retornar para creche e por enquanto se manter no atendimento virtual. Então, ela pediu às famílias para que contassem como tinha sido o retorno das crianças no presencial, dizendo que em breve estariam todos de volta. E relatou que era bom saber que as crianças estavam sentindo falta da escola e reforçou que este era um período de adaptação para alguns alunos. A professora postou, para as mães, algumas fotos das crianças no presencial e ressaltou que:

[...] as nossas crianças no ano passado estavam começando a se adaptar veio a pandemia e mudou tudo; portanto, não deixem de mandar as crianças, é o período de adaptação das crianças, não se preocupem. Se vocês observarem, olhem os rostinhos delas de satisfação. Eles estão se alimentando, estão brincando. Eles precisam vivenciar esta etapa. Nosso objetivo é trabalhar da mesma forma no presencial e no remoto. Para quem continua no remoto não deixem de fazer as atividades propostas. Nos contem como está o grau do desenvolvimento da criança em relação ao seu nome. (FERNANDA, 2021)

Fernanda sempre se demonstrando preocupada com bem-estar das crianças e com o envolvimento das famílias. Explicando sempre como as crianças estavam no presencial oferecendo para as famílias uma segurança naquele momento difícil do retorno presencial e com o risco da doença ainda presente. A garantia do direito à educação não poderia significar risco para as crianças, as famílias e as professoras.

¹⁴ Refere-se aos protocolos sanitários para formação de pequenos grupos de turmas no retorno ao presencial

Nesse período, a professora também informou sobre a ampliação do atendimento das turmas de dois anos, com encontros mais vezes por semana, seguindo a atualização do protocolo sanitário da Secretaria de Saúde. Esclareceu, ainda, que com a expansão do atendimento, as crianças teriam aula às terças, quartas, quintas e sextas, respeitando o horário parcial, e que não haveria mais aula às segundas-feiras. O atendimento ampliado começou no dia 28/09/21; segundo a professora, a creche estava seguindo todos os protocolos sanitários de saúde e contava com a colaboração das famílias. Ela pediu que as mães ficassem atentas aos horários de entrada e saída das crianças na Creche Paulinha e atualizou que com a revisão dos protocolos sanitários de saúde de combate ao COVID19 para as escolas, brevemente seria possível fazer o atendimento integral. Disse também que estavam reorganizando as salas e o mobiliário, adequando novamente os espaços, mantendo a qualidade, a organização e a segurança de sempre.

Observamos nesse processo, que as famílias e as professoras procuravam esclarecer os dias e horários de encontros no grupo do *WhatsApp*, mostrando preocupação com a COVID e com as medidas de segurança. Percebemos que algumas famílias postavam gravação dos áudios, fotos e vídeos das crianças, e outras só passavam para dizer que estavam no trabalho, mas que iriam desenvolver as atividades com o filho ou filha, quando chegassem em casa.

4.3 - A observação direta das crianças após o retorno presencial

Estava ansiosa para conhecer de perto as crianças, pois o que tinha delas era apenas fotos e no processo do acompanhamento do grupo escutava os áudios e algumas fotos que eram postadas pelas mães. Não eram todas as crianças, apenas algumas. As outras eu nem tinha noção de como eram. A participação desigual das crianças durante a pandemia poderia sinalizar aspectos da desigualdade racial já que a turma de dois era composta em sua maioria por crianças negras? Como foi o acolhimento dessas crianças após o longo período da pandemia? Essas perguntas, dentre outras, guiaram nosso olhar no retorno presencial, mobilizada pelos estudos sobre acolhimento dos bebês negros de Santos (2021) e Pontes e Santos (2021). No primeiro dia que fui para creche e conheci uma parte das crianças e se confirmou a heteroidentificação feita pelas fotos. Vou tentar descrever a percepção que tive das crianças a seguir. No decorrer dos dias, elas se aproximaram mais de mim. Me chamavam para brincar com elas, conversavam do jeito delas e me contavam casos.

Emile é uma criança negra, magrinha e muito falante, contou que tem uma cachorrinha que brinca muito com ela em casa. João é uma criança negra e também muito falante, queria saber de onde eu vinha e que estava fazendo lá, isto era todas as vezes que ia para sala de aula realizar a observação em campo. Alda é negra, mais tímida, ficava me observando e brincando em seu cantinho, não era muito de conversa. Algumas vezes interagi comigo mostrando a boneca (uma Barbie branca usada) que estava penteando os cabelos, outras mostrava a massinha que estava modelando. Rháisa é negra, no momento estava passando por um momento de luto pela morte do avô, apresentava seus sentimentos de raiva e assim, não conseguia atender as regras e combinados realizados por Fernanda. Sempre tentava ficar isolada dos demais colegas, sentava-se próximo ao móvel que a professora usava para troca de fraldas. Ela não era de socializar com os colegas, e observei que nos momentos dos brinquedos em sala de aula, ela não pegava nenhum brinquedo ficava muito com um olhar parado para o nada. Outra hora saía correndo pela sala. Algumas vezes percebia o colega com um brinquedo ia até a criança para tomar dele e saía correndo, batia. Ficava muito nervosa quando a professora a repreendia. Percebi que toda aquela agitação apresentada era forma de demonstrar que estava em sofrimento pelas perdas dos entes queridos. Ana, criança negra, se apresentou muito tranquila, socializava com todos os colegas, brincava muito com João. Daniel, criança branca, que ficava mais no colo da professora chorando não interagia com os colegas e com ninguém. Filipe, criança negra, chamado de menino lobo pela professora, ficava brincando sozinho e gostava muito de ficar rolando pelo chão, não conversava, não socializava com ninguém também.

Após mais convívio com as crianças ajudei a dar comida para Alda, ela se alimentava com calma na hora das refeições. Notei que algumas crianças se aproximaram mais de mim como Ana, João, Emile e Alda. A sala dispunha de poucos brinquedos e o espaço era muito apertado também, mas as crianças brincavam ora entre si e em instantes estavam brincando sozinhas.

Com a volta às aulas nos estados e municípios, Belo Horizonte começou a se preparar para o retorno presencial, de forma gradual e com segurança, por meio do protocolo da vigilância sanitária. Conforme descrito anteriormente, o atendimento presencial ampliado, teve início no dia 28/09/2021, e se estendeu durante os meses de outubro, novembro e dezembro. Nesse período, o grupo do *WhatsApp* foi utilizado apenas pela coordenação da creche e pela professora para repasse de informes às famílias.

Com o retorno das atividades, fui para o campo presencialmente. Conheci as crianças, a professora Fernanda, a equipe docente da creche e também algumas mães, durante os momentos de chegada e de saída da Creche Paulinha. No primeiro dia, cheguei na hora do lanche da tarde. Notei que as refeições eram servidas primeiro para as crianças das faixas etárias menores, dois e três anos, e somente depois as crianças de quatro e cinco, isto no espaço do refeitório. As crianças de um ano se alimentavam no berçário.

Após o lanche, as crianças foram encaminhadas por Fernanda para brincarem no parquinho. Naquele momento as duas turmas das crianças de dois anos ficavam brincando no mesmo espaço, cada uma delas com sua professora, com certa distância entre elas. Observei que havia um revezamento entre as professoras referência e a de apoio. A docente que era referência saía para seu café e entrava a professora de apoio, que no momento do parquinho, ficava com as duas turmas, entorno de quatorze crianças de dois anos, brincando sob seus cuidados. Nessa hora as crianças se misturavam e não tinha como controlar o distanciamento entre elas naquele momento de brincadeiras livres.

No parquinho havia uma casinha e outro brinquedo de plástico para que as crianças pudessem subir. No chão havia o desenho da amarelinha, nas paredes desenhos de uma menina negra, um cachorro, uma flor e uma menina branca. Eram pinturas recentes. Alguns minutos depois do retorno da professora referência, ela oferecia giz branco de escrever em quadro para que as crianças pudessem brincar de desenhar no chão do parquinho. Fernanda observava os desenhos das crianças e orientava algumas delas sobre como desenhar no chão com o giz branco. As crianças a chamavam para lhe mostrar o que haviam desenhado ou escrito no chão.

Uns vinte minutos depois, Fernanda chamava as crianças para irem ao banheiro fazer xixi, lavar as mãos e higienizá-las com o álcool, para poderem subir para a sala de aula, seguindo a rotina do dia. Subíamos para sala e quando chegávamos, eu sentava junto com as crianças, no tatame para uma aproximação delas comigo. Fui bem acolhida por elas, embora, a princípio, com certa desconfiança, percebida a partir dos seus olhares.

Perguntei o nome das crianças presentes naquele primeiro dia, e antes que elas respondessem a professora os nomeou um por um, apontando-os. Começou pela Michele, criança negra, Alda, criança negra, Rháisa, criança negra, Daniel, criança negra, Gabriel, criança branca, Lucas criança branca, Manuela criança branca, e João,

criança negra. Uma das crianças, mais comunicativa, logo se apresentou “Oi! Eu sou o João! E você?” Antes que eu pudesse me identificar diretamente para as crianças, a docente se antecipou e me apresentou para turma. “Essa é a Lisa que irá fazer um trabalho aqui na nossa sala” (FERNANDA, 2021).

Logo em seguida, sentadas no tatame, elas repetiram o meu nome e expliquei que iria fazer uma pesquisa com a turma. Perguntei se eles permitiam que eu fizesse o trabalho com eles, e todos concordaram, menos Rháisa, que disse não. Tentei conversar com ela, mas a menina não me deu atenção e ficou correndo pela sala. Em um determinado momento, Rhaissa bateu em uma das suas colegas, demonstrando agressividade naquela situação de conflito. Usou meios físicos para alcançar o que desejava, manteve-se isolada dos colegas nos momentos das brincadeiras, não aceitou e nem compreendeu as solicitações da professora e teve dificuldades em cumprir as regras e combinados.

Diante da situação, resolvi não a incomodar, pois percebi que não era o momento e não conseguiria um retorno favorável dela. A professora comentou que antes da pandemia Rháisa, que é uma menina parda, tinha um comportamento, e depois que retornou à escola demonstrou outro. Fernanda levantou a hipótese de ter sido por causa da morte do avô por complicações pela COVID-19, e comentou que já tinha conversado com a mãe a respeito do comportamento agressivo de Rháisa em sala tanto com ela quanto com os colegas.

A professora pediu que todas as crianças se sentassem no tatame para ganhar massinha, e logo em seguida começou a me relatar sobre elas, no entanto deu uma pausa porque José, uma criança da turma de cinco anos, havia chegado na porta da sala, procurando o sobrinho, Daniel. Depois de ver o tio, a criança começou a chorar dizendo que queria ficar com ele, e como não podia, ficou choroso. A professora tentou explicar-lhe que não seria possível e que somente quando chegassem em casa poderiam ficar juntos, mas ali na creche, não.

Fernanda relatou que Daniel está com muitas dificuldades para se adaptar à rotina e estava chorando com frequência. Após a resolução do episódio, a professora deu massinha para as crianças e continuou a falar como era a turma. Ela descreveu as crianças assim:

Alda é uma criança mais tristonha, tímida, e sempre brinca com os mesmos brinquedos (pônei e um carrinho). Não é muito de brincar com outros brinquedos e não briga com os colegas, sendo muito

pacata. Filipe é a única criança que se encontra em desfralde. Ficava rolando pelo chão, e por isso todos o apelidam de “menino lobo”. Taís está na fase da adaptação, e está muito chorosa. (Por este motivo a criança saiu mais cedo da creche naquele dia.) Emile é uma menina muito falante e expressiva. (FERNANDA, 2021)

Às 14:25h, Fernanda disse que estava no momento do jantar e que as crianças desceriam novamente para o refeitório. Ficavam duas turmas da mesma faixa etária no local das refeições, em bancos separados, devido à exigência do protocolo sanitário da saúde, por causa da pandemia pela COVID-19. Tanto as professoras de referência, quanto as professoras de apoio na hora das refeições rezaram com as crianças, antes do jantar uma Ave Maria (oração conhecida pela igreja católica). Esse momento também servia para que as professoras fizessem novamente o revezamento para um rápido café ou ir ao banheiro.

Após o retorno do jantar no refeitório as professoras tanto de referência quanto de apoio lavavam a boca das crianças, no banheiro que fica no primeiro andar, próximo ao refeitório. Em seguida, Fernanda subia novamente com as crianças para a sala de aula para trocar de roupa e prepará-las para irem embora. Ela pedia que as crianças se assentassem com um brinquedo e chamava uma por uma para tirar a blusa e short e nesse intervalo entre uma troca e outra, as crianças brincavam de faz-de-conta com seus brinquedos no tatame da sala de aula. Emile disse que era a professora da Fernanda. A professora riu e perguntou para a menina o que ela iria lhe ensinar? A aluna esboçou um sorriso de contentamento e continuou a brincar.

No dia seguinte fui informada via *WhatsApp* da suspensão das aulas para a turma da Fernanda por medida de segurança, de acordo com o protocolo sanitário de saúde. Novamente a turma de dois anos foi suspensa, devido aos sintomas gripais que a professora apresentou. Percebemos uma movimentação das mães no grupo do *WhatsApp*, perguntando como estava o estado de saúde dela. Logo em seguida, Fernanda disse que ficassem tranquilas, pois o teste havia dado negativo. Como o resfriado fora forte, ela ficou afastada com atestado médico por seis dias. Em função deste episódio as famílias ficaram sem atendimento. O mesmo ocorreu com uma criança que também apresentou sintomas de resfriado e por causa disso as aulas foram suspensas.

Com isso, notei no tempo de observação em campo que foram momentos difíceis para as professoras e a coordenadora pedagógica da creche no período da pandemia. Então, recorri, com a intenção de analisar dados empíricos para esta

pesquisa, às leituras de artigos que abordaram a respeito da mesma situação em relação ao isolamento social devido a COVID-19 na EI. Assim, surgiram algumas indagações em relação a esse processo vivenciado por todos naquele momento. Como as famílias conseguiram ajudar seus filhos ou filhas da EI neste período? Como ficou o tempo dessa família? Com quem as crianças de dois anos ficaram nas ausências dos pais devido ao trabalho? Como foi esse processo do ensino remoto, híbrido e presencial? Quais foram as percepções das famílias e das crianças? Isto foi o que procuramos trabalhar com análises detalhadas das notas de campo e das entrevistas com as mães e com a professora.

A pandemia também afetou o andamento de nossa pesquisa e tivemos que alterá-la, procurando novos caminhos que naquele momento estavam sendo desvendados para nós. Nesse sentido, os objetivos dessa pesquisa tiveram que ser redirecionados para compreender como as práticas pedagógicas foram propostas e desenvolvidas com as crianças negras e não negras de dois anos, em uma creche de Belo Horizonte. A pesquisa no campo me proporcionou outros olhares para o trabalho, despertando uma visão para o campo da desigualdade racial, a partir de algumas famílias. A análise das entrevistas realizadas no Capítulo 5 nos ajudou a elaborar possíveis respostas para as indagações apresentadas no parágrafo anterior. Este capítulo foi escrito com a participação das mulheres mães e avó que fizeram a mediação da parceria família-escola no período do isolamento, e apesar de todo medo e sofrimento prosseguiram firmes nesse momento que esperamos ter ficado no passado.

Capítulo 5 - Análises das entrevistas das mães: Impactos do isolamento social para as famílias no período da pandemia pela COVID-19

Neste Capítulo serão apresentadas as entrevistas com algumas participantes¹⁵ do grupo da turma. Cinco mães¹⁶ (Janaína, Camila, Itamara, Natália e Regina), uma avó (Dona Marlene) e a professora Fernanda. Mães e avó, mulheres guerreiras e batalhadoras¹⁷ que se disponibilizaram a me conceder as entrevistas. Para isto, criamos o questionário com aba inicial de consentimento de participação na pesquisa e ao final solicitamos que aquelas que aceitassem conceder entrevista deixassem o contato. Utilizamos ainda a ficha cadastral das crianças onde constavam data de nascimento, local, sexo, qual a cor, estado civil, número de filhos/as, escolaridade, situação profissional, renda família. Pedi para que a entrevista fosse feita por vídeo chamada pelo *Google Meet* ou *WhatsApp*, mas que poderia ser presencial também, e expliquei o objetivo da entrevista, informando que era para compreender como tinha ocorrido o processo educativo das crianças de dois anos do responsável no período da pandemia. A partir dos contatos telefônicos fornecidos/deixados no questionário liguei para as famílias. A partir da adesão a este primeiro instrumento, realizamos as entrevistas para compreendermos como eram realizadas as ações de cuidado e educação com as crianças no ambiente familiar e como foram as estratégias usadas pelas famílias e pela creche para manter o vínculo no período da pandemia.

Iniciamos com as seguintes indagações: Como foi o processo para conseguir a vaga para a criança? Como foi o procedimento da matrícula e a interação da sua criança? Como mãe/avó, como foi a sua percepção em relação à instituição, no período da pandemia, com as crianças de dois anos? A família acompanhava a proposta pedagógica para as crianças de dois anos em relação às questões raciais? A partir dessas perguntas elaboramos o roteiro de entrevista semiestruturado que foi composto por quatro eixos, contendo de cinco a seis perguntas, para compreendermos as questões

¹⁵ Das sete participantes, duas são brancas e cinco são negras, identificadas como pretas ou pardas.

¹⁶ Todos os nomes são fictícios para preservar o anonimato das participantes, conforme normas relativas aos procedimentos éticos nas pesquisas com humanos.

¹⁷ Podemos perguntar quem cuida de quem cuida e situar essas mulheres na passagem realizada pelos integrantes da massa de trabalhadoras pobres do Brasil que vivem em condições de vida precárias para novo segmento social que emergiu dessa massa e foi incluído no sistema econômico de produção e consumo de bens e serviços. Esse novo segmento é chamado de “batalhadores do Brasil” por Jessé Souza (2012). Esse grupo, classe ou segmento se define, segundo esse autor, não pela renda, mas por uma herança imaterial recebida pela pessoa e que se traduz em disposições típicas do grupo social que são transmitidas através da convivência social e dos exemplos/das referências existentes, sobretudo no ambiente familiar. Permanece aberta a reflexão sobre a relação entre pertencimento racial, origem de classe e mobilidade social.

relacionadas com as famílias no período da pandemia pelo Coronavírus e a prática pedagógica da professora. A saber: Eixo 1- A criança na creche: Antes e depois do isolamento social; Eixo 2 - Contexto da família durante a pandemia da COVID-19: isolamento social/ensino remoto híbrido e retorno presencial; Eixo 3 - EI no contexto da pandemia da COVID/19: organização das atividades pedagógicas na perspectiva das famílias e por fim, Eixo 4 - Tema das relações étnico-racial para família. (APÊNDICE III)

As entrevistas foram concedidas de forma presencial e remota nos últimos três meses de 2021 e aconteceram na porta da creche, do posto de saúde, por vídeo chamada pelo *WhatsApp* e em casa, com horários agendados. Algumas marcavam e desmarcavam; uma delas disse que estava pintando a casa. Então, para não perder as entrevistas, fui para a porta da creche e conversei com algumas mães e uma avó que nos detalharam e apresentaram as suas angústias no período em que viveram com seu neto e filhos o isolamento social por causa da COVID-19.

As entrevistas me possibilitaram conhecer um pouco mais as mães que participavam do grupo do *WhatsApp*, conforme descrito no capítulo anterior. Em seguida, apresentaremos a sequência das entrevistas.

Começamos por Janaína, mãe da criança Manuela, ambas da cor branca, cabelos ondulados lisos e pretos. Ela marcou a entrevista por telefone em novembro de 2021, em sua residência. A casa dela fica ao lado do posto de saúde e em frente a uma escola Estadual do bairro Nova Vista. Notei que o local em que mora é um pouco distante da creche em que a filha estuda. Quem me recebeu no portão da casa foi a mãe da Janaína, avó da Manuela. Uma senhora simpática, que aparentava sessenta e cinco anos, me conduziu por uma escada ao lado da casa em que elas residem, que dava em uma pequena sala com quatro cadeiras que foi destinada para as aulas particulares. A sala fica na parte de cima casa. Logo em seguida, Janaína chegou e começamos a conversar. Ela é professora de reforço para crianças do ensino fundamental. Janaína disse que começou a trabalhar com aulas particulares a partir da procura intensa pelas famílias que precisavam de ajudar os filhos nas lições de casa, antes da pandemia. Também ressaltou que a procura aumentou muito com o isolamento e que inclusive teve que recusar crianças. Por causa disso teve que construir uma sala de aula na parte de cima da sua casa, onde vive com a mãe, tios e os dois filhos. Ela disse que trabalhou por muitos

anos na Creche Paulinha¹⁸ e precisou trabalhar nesta instituição, pois tinha só o magistério e estava no início do curso de Pedagogia. Depois que concluiu o curso, pediu para ser desligada e foi trabalhar por conta própria. Como é moradora antiga no bairro, conhece a creche desde o início em que foi construída e confirma que todos comentam muito bem sobre a instituição. Disse que o filho mais velho também estudou na creche e aprecia bastante o sistema. Ela gostava muito das profissionais, tanto no período em que trabalhou lá quanto no tempo em que o filho estudou. Janaína contou que conseguiu a vaga da sua filha através do cadastro escolar. A menina aguardou em uma lista de espera e quando chegou em seu número a instituição entrou em contato por telefone para que ela fosse matriculada. Manuela nunca havia frequentado uma creche, seria a primeira vez. A mãe relata que a menina começou na escola em fevereiro de 2021, estava na fase da adaptação e logo veio a pandemia. Neste momento, senti um pesar na voz da mãe, um certo lamento pelos acontecimentos da época. Ela disse que a criança estava no processo de conhecimento do que era a escola e de repente parou tudo e teve que ficar no convívio somente com a família. Com o retorno das atividades presenciais, Manuela apresentou uma resistência em voltar para a creche, o que para a mãe era legítimo, pelo tempo que ficou em casa com os familiares.

Janaína usou uma expressão interessante em relação ao momento vivido pela criança deste período. Disse que a filha era da “geração COVID” e que para ela a adaptação das medidas dos protocolos sanitários foi tranquila, pelo menos no que ela observou da Manuela, pois a menina passou muito bem pelo processo do isolamento social. Janaína disse que Manuela cobrava o uso da máscara dos adultos. De acordo com a mãe, no dia da entrevista havia acontecido uma situação: “Ao sair na porta de casa estava cheio de estudantes, porque foi uma saída geral de todo mundo. Quando ela viu aquele tanto de gente foi até engraçado, ela pediu a máscara. Todo mundo até olhou.” (Entrevista de Janaína, 2021). No trecho apresentado acima, Janaína se referiu à saída dos estudantes da Escola Estadual. Ela ainda ressaltou que não teve problema com a filha no uso do álcool em gel nas mãos. Acrescentou que, no período da pandemia, por ser professora, ela manteve um processo pedagógico com a filha, mesmo estando em casa. “Então, mesmo nesse período fora da escola, a escola foi apresentada para ela de uma forma diferenciada.” (Entrevista de Janaína, 2021).

¹⁸ Destacamos que a Creche Paulinha é bem conhecida e valorizada pelos moradores da Região.

Observei que mesmo ela sendo professora e lecionando, as atividades que ela propunha à Manuela não estavam adequadas à faixa etária, pois correspondiam a crianças do primeiro ciclo do ensino fundamental, com as quais ela buscava alfabetizar a filha. Janaína era uma das mães que pouco seguia a propostas pedagógicas postadas pela professora Fernanda. Era um período em que a mãe poderia ter explorado mais as tarefas enviadas pela creche, pois elas estavam de acordo com as Proposições Curriculares para EI do município de Belo Horizonte e atenderiam mais à idade de Manuela.

Janaína pontuou pontos positivos da instituição em relação ao vínculo com a criança e a família, porém não atendia às solicitações pedagógicas da professora. Como a creche teve um período virtual com as crianças, isso ajudou muito a elas a não esquecerem da escola. Janaína comentou que gravava áudios, tirava fotos da Manuela e postava no grupo e destacou que a creche não abandonou ninguém. Em relação às atividades propostas pela professora para as crianças, a mãe salientou que:

[...] algumas ela conseguiu praticar, outras não. Mas aí já um contexto assim, eu como mãe e responsável por ela não consegui as vezes o planejamento não era viável pra gente estar fazendo tudo que eles propunham. Mas dentro do possível ela participava bastante.

[...]

Postava vídeos para Manuela não esquecer os professores. As vezes de um coleguinha ou outro. É por eu conhecer alguns pais né, pela minha questão de eu dar aula. Então eu mesma falava: Ah esse aqui chama tal. Porque eu já dou aula para o irmão então eu já sei. Pra ela ter esse convívio, até mesmo para não se estranhar quando retornasse uma possível aula. Mas sim ela interagiu bastante, até porque o celular e ela tem uma comunicação muito bacana sabe. (Janaína,2021).

Entendo que o período do isolamento foi difícil, no entanto, acredito também que a mãe perdeu uma oportunidade de que a filha tivesse atividades mais adequadas para sua idade do que aquelas que ela elaborava na busca da alfabetização da menina. Janaina conta com o apoio da mãe, dos tios e do filho de dez anos. Ela disse que se não fosse por eles seria difícil passar por aquela circunstância. Ela também conta com a facilidade de trabalhar em casa, o que a ajuda muito em relação aos cuidados com os filhos. Foi evidenciado por ela que mesmo trabalhando em casa, precisa da ajuda dos familiares e que ainda assim tem momentos em que Manuela só quer a mãe e é complicado conciliar a maternidade e o trabalho.

Na questão das brincadeiras e dos brinquedos, Janaína disse que a filha é do tempo da COVID por isso é mais tecnológica, não é ligada aos brinquedos e sim aos vídeos de desenhos e outros entretenimentos das redes sociais. A resposta de Janaina me chamou atenção em relação ao uso do celular para uma criança de dois anos, como podemos ver a seguir:

Porque hoje em dia a grande maioria nem que seja um celular tem. E infelizmente...eu falo infelizmente porque isso tirou muito a infância das crianças. A gente às vezes precisa que eles fiquem ali vendo alguma coisa, pra gente conciliar alguma coisa até para o próprio benefício deles também, mas que isso prejudica. (Entrevista de Janaína, 2021)

Podemos refletir a partir deste trecho alguns sentimentos expostos pela mãe. Um deles foi em relação ao uso excessivo do celular pelas crianças. Ela entende que o objeto ajuda a acalmá-las, mas também as prejudica muito. Na pandemia ficou evidenciada a necessidade do uso do aparelho por algumas famílias que participaram desta entrevista. Como Janaína, outras famílias usaram estes recursos para “distrair” o filho ou filha em casa. Foi um período em que o tempo da infância, enquanto possibilidade para socialização, convivência, aprendizagem e troca com seus pares foi perdido. Percebemos como a tecnologia (celular, tablet) ocupou o espaço da escola e de alguns pais que, para “distrair” a criança, permitiam o uso dos aparelhos. Até mesmo a educação teve que recorrer a essa estratégia para manter o vínculo com as famílias.

O brincar ficou em segundo plano, no período da pandemia. Para entender a sua importância, lembramos que segundo as Proposições Curriculares para a EI de Belo Horizonte (2015), o brincar é um dos eixos estruturadores mais importante do documento, fortalecendo o significado dos momentos do faz de conta e outras brincadeiras lúdicas para criança. Torna-se, portanto, imprescindível efetivá-lo no cotidiano das instituições. O documento apresenta reflexões consideráveis, afirmando que o brincar integra, compõe e faz parte das culturas das infâncias. A temática é um assunto extenso para ser debatido e não é nosso objetivo neste trabalho no momento. A intenção é apresentar que o brincar faz parte do desenvolvimento da criança na infância.

No decorrer da entrevista a mãe revela que após o retorno presencial, a filha passou a gostar de brincar de massinha, desenhar, de colorir, montar blocos, e que agora ela vem procurando brincar de bonecas. Com isso, percebemos a importância do papel

da escola como o espaço para a criança aprender a brincar e socializar com seus colegas.

Em relação aos eventos promovidos pela creche, a mãe de Manuela disse que participa de todos e ressaltou a importância de ajudar a creche independentemente de a filha estar ou não na escola. A creche promoveu a venda de tropeiro para contribuir com as despesas da instituição e com a aquisição de um novo fogão. Além disso, foram solicitadas para as famílias doações de caixas de bombom para oferecer às crianças no dia da Páscoa, guloseimas para distribuir para os alunos na semana das crianças, em outubro, e por último também pediram brinquedos para o Natal. As professoras da escola solicitaram para que as famílias escrevessem com as crianças uma carta para encaminhar para o Papai Noel. Além da creche contar com a parceria das famílias, também contava com os correios para arrecadar os brinquedos que as crianças pediam na carta.

Em seguida perguntei a respeito do conhecimento da proposta pedagógica da creche. Janaína demonstrou que não conhece os temas e nem a proposta pedagógica da instituição, devido aos encontros terem sido feitos pelo *WhatsApp*, e por não ter participado tão assiduamente, pois ficava mais atenta apenas aos informes e comunicados. Com o retorno talvez pudesse vir a conhecer melhor porque recebe o planejamento da creche. A mãe conseguiu citar apenas um trabalho pedagógico dos que foram postados pela professora para as crianças como tarefa de casa. Janaina, ainda disse que é só quando o *portfólio* vai para casa, que consegue ver a proposta trabalhada com as crianças. Justifica a falta de informação em relação aos conteúdos trabalhados na creche da seguinte maneira:

Então, igual eu estou te falando, teve essas propostas né, culturas, texturas. Mas sim, a gente consegue ter alguns acessos. Mas não é aquela...escola nenhuma né? Vamos ser práticos. Em escola nenhuma você, e a família consegue ficar atento a ter a informação do que vai ser proposto dia a dia. Até porque isso depende muito do dia. De como está a turma naquele dia. Se vai funcionar porque tem propostas que a gente tem que pular de semanas. Não é viável também a família ficar sabendo de tudo que acontece. É viável ela saber o contexto. Olhar vai ter esse contexto. Ele vai ter esse ensinamento. Mas tudo não tem como. (Janaina,2021)

Devido ao tempo corrido, entendemos que as famílias não tinham consciência do que era trabalhado pedagogicamente pela instituição. No entanto, as famílias compartilham a educação com a escola, participando de assembleias, reuniões de

colegiado e acabam tendo acesso à rotina da escola de acordo com a LDB 9394/96. Lembrando que mesmo as atividades estando em formato virtual, a creche realizou reuniões com as famílias para apresentar a professora e a proposta pedagógica do ano. Ela trata sobre o planejamento que algumas vezes tem que ser flexível e faz parte do trabalho pedagógico.

Relembramos dos três momentos que as crianças de dois anos passaram nesse ano de 2021: virtual, híbrido e presencial. Pedi para Janaína destacar os pontos positivos da creche desde o período da pandemia. Ela ressaltou que percebeu que as famílias estavam interagindo mais com as crianças e se preocupando com as atividades dos filhos e registrou que era importante a compreensão das famílias sobre aquele momento. “...a escola, ela faz o papel de ensinar, mas o de incentivar a criança, a família tem que estar por trás” (Entrevista de Janaína, 2021). Em relação ao momento híbrido, a mãe disse que foi bem melhor. Os vídeos postados no grupo chamavam muito a atenção da sua filha, que já sabia acessá-los, pois era familiarizada com o *WhatsApp*. Porém, embora tenha dado valor à proposta da creche, ela reconhece que a socialização ficou muito prejudicada. Com o retorno presencial, Janaína disse que a filha teve muitas dificuldades para adaptar e a criança saía diversas vezes mais cedo da creche por chorar e não querer se alimentar. A mãe demonstrou preocupação com o período das férias que se aproximava, pois havia sido difícil o tempo de adaptação e a filha só retornaria à escola em fevereiro de 2022, exigindo que ela se acostumasse com a rotina. Disse que entendia que as pessoas precisam de férias, no entanto a criança passaria por uma nova adaptação no ano seguinte. Janaína apresentou um sentimento de insatisfação, pois para ela a escola não deveria interromper o serviço. Em relação a este posicionamento, percebe-se que ela não compreendeu que a escola não parou de funcionar. Apesar dos portões estarem fechados, o trabalho continuou sendo desenvolvido, embora houvesse limitações impostas pela pandemia.

Senti uma certa confusão na fala da Janaína em relação ao comportamento da Manuela no período da pandemia. Em alguns momentos ela retomava e comentava que a menina estava estressada ficando em casa. “Manuela está totalmente desmotivada, estressada e irritada, enfim, gente, tem uma série de coisas aí, que aconteceram, psicologicamente falando, por elas, vinte e quatro horas num local, que é a casa. ” (Entrevista de Janaína, 2021). Mas anteriormente Janaína havia dito que a filha passou bem pelo período. Janaína ressalta que não parou de trabalhar no período do

isolamento, que tomou todos os cuidados possíveis. E comentou a respeito do comportamento da criança.

Então, em alguns aspectos, Manuela, ela tem avançado pela questão da rotina em casa, mas ela teve irritabilidade. Imagina você acordar e ficar o tempo inteiro no mesmo lugar. Você não ter outra coisa. Você já fez tudo. Então para a criança isso é muito ruim porque ela tem limite de raciocínio ainda, né? Então, esse limite de raciocínio ela consegue gastar num curto prazo. A socialização, ela é boa para isso porque a outra coleguinha vai ensinando uma coisa. Outro também. A diferença de idade entre ela e as crianças que trabalho aqui na minha casa não é compatível, então aqui ela não teve tanta socialização quanto ela teria se tivesse no convívio escolar. (Entrevista de Janaína, 2021).

A mãe deixou nítida a falta que a creche fez para ela que estava trabalhando e para a filha brincar, interagir e conviver com seus pares. Essa percepção de Janaína foi constatada no retorno ao presencial, de um modo geral. A falta da rotina escolar foi criando uma desorganização no emocional das crianças.

Mesmo Janaína comentando que era difícil e algumas vezes impossível acompanhar as propostas pedagógicas da creche, prossegui com as perguntas e entrei na temática das relações étnico-raciais trabalhadas pela escola. Logo respondeu que é de suma importância trabalhar a diversidade e reafirmou: “todas diferenças - religiões, etnias, músicas, brincadeiras, vestimentas. É interessante desde pequena a criança já entender que todo mundo é igual. Que as diferenças elas existem para juntar, fazer um conjunto” (Entrevista de Janaína, 2021). Pergunto se ela acompanhou o trabalho pedagógico da creche em relação as questões raciais, e ela disse que tem certeza que a escola trabalhou, porém não lembra de nenhuma informação. E continua falando sobre a questão da cor de pele, do cabelo, que a filha tem uma percepção muito aguçada para as diferenças e que ela consegue identificar as situações não de forma pejorativa. Quando perguntada se Manuela já mencionou alguma referência sobre si ou a respeito dos colegas, em relação à cor da pele ou ao cabelo, a mãe responde:

Mas ela sim, ela identifica. – Ah, meu cabelo é maior, meu cabelo é menor, meu cabelo é assim, meu cabelo é assado. Entendeu, ela consegue ter essa noção de identificação, mas isso não chama à atenção dela. Entendeu, mas se eu for falar se ela já perguntou: ah por que fulano é assim? Não, ela não teve essa noção. Mas ela, quando faço cachinhos nela, ela identifica: - Ah eu quero ficar igual a coleguinha. Ela esteve frequentando outra escola também e aí, que eu falo assim, eu intercalei porque a creche não tinha voltado e lá tinha umas coleguinhas que o cabelo era mais enroladinho mesmo. Então elas eram ...iam todas bonitinhas. E aí o dia que eu fiz cachinho nela,

ela falou: Ah vou ficar igual a minha coleguinha. Nesse sentido sim. Então assim, ela já se identificou mas aqui a gente lida com a situação de forma muito natural porque é. Não tem... eu não consigo enxergar de outra maneira. Pra mim é normal e é natural. De outra forma pra que ter, né? Eu falo que a gente tem que saber de outras culturas porque elas nos ajudam. (Entrevista Janaína, 2021).

Nessa citação podemos realizar algumas reflexões sobre a dificuldade de confirmar que a criança identifica as texturas dos cabelos crespos das colegas. A mãe cita os cabelos crespos como cacheadinhos. Observei na fala da mãe que a criança consegue identificar a diferença entre o cabelo dela e o das colegas. Demonstra um certo incômodo e um constrangimento em continuar com o assunto. Assim, finalizamos a entrevista com agradecimentos de ambas as partes.

A segunda entrevista aconteceu com Dona Marlene, que é avó de João. Eles são pardos e têm os cabelos crespos. A entrevista foi concedida no dia 17 de dezembro 2021, no portão da creche, por volta das 7:30h, horário da entrada das crianças. Ela me informou que todos os filhos e netos estudaram na creche, então ela pediu uma vaga para João também. A criança também ficou na lista de espera e foi chamada. Ele ficou um mês na instituição e depois parou por causa da pandemia. A creche Paulinha foi a primeira escola que ele frequentou, tendo sido matriculado com dois anos. Dona Marlene me disse que João fez todas as atividades que a professora passou via *WhatsApp*. A avó comentou que não teve maiores problemas com o neto no período da pandemia, por João ser uma criança tranquila e por ter os irmãos mais velhos por perto. Ela também me contou que João teve uma rotina estável, pois dormia e comia muito, mexia bastante no celular, já que não podia sair na rua e só ficava em casa. Ressaltou que estava difícil tirar o celular dele. A mãe de João trabalha o dia inteiro, então as crianças ficavam com Dona Marlene. Ela disse que o pai comprou uma cadeirinha que vinha cheia de peças de Lego, pois o menino gostava desse brinquedo de montar, mas preferia o *tablet* e o celular. E ainda comentou que na pandemia ele ficava nos aparelhos o tempo todo.

Dona Marlene diz que conseguiu acompanhar os encontros no grupo do *WhatsApp*. Só quando tinha que levar João ao médico que não participava do encontro. Ela ainda afirmou que a proposta da escola foi interessante.

Infelizmente em relação aos eventos que a creche promovia para auxiliar nas despesas, ela não participou de nenhum, mas não entrou em detalhes de porque não se envolveu. Em relação às tarefas pedagógicas propostas pela professora, Dona Marlene

relatou que as atividades eram postadas no grupo e que mediou junto com o neto. A avó explicou como eram realizadas as atividades que foram enviadas pelo *WhatsApp* pela professora. A seguir ela nos conta sobre a brincadeira da corda e a identificação das cores:

Olha, foi, é... eles colocavam... e mandavam colocar a corda assim para eles ficarem pulando. Depois, as cores, nas atividades que mandavam fazer. Pegava...mandava eles desenharem em casa, né? A escola mesmo que deu, as folhas, as colas, purpurinas, para a gente trabalhar com eles em casa, né? A escola me deu muitas folhas brancas, muito giz grosso (porque ele é criança). Então, assim, as atividades que ele fez foi essas brincadeiras (Entrevista de Dona Marlene, 2021)

Dona Marlene referiu-se aos *kits* pedagógicos que foram entregues pelas creches e escolas de Belo Horizonte para as famílias no período da pandemia. No que diz respeito ao retorno presencial, a avó falou que no começo João chorou muito com a volta, mas que depois passou a entrar na escola sem problema. “Ele está gostando muito, fala da professora, dos funcionários da creche. Ele fala, fala...” (Entrevista de Dona Marlene, 2021)

Perguntei a ela a respeito do trabalho pedagógico com as relações étnico-raciais realizado pela creche. Ela disse que não lembrava e que não tinha conhecimento se a creche tinha trabalhado. Ela ainda ressaltou que é importante trabalhar essa temática e citou um episódio que aconteceu com seu sobrinho. Segue o trecho abaixo:

Como é que eu te explico. Como é que eu vou te explicar. É igual esse...tem uns quinze dias ... tem uns quinze dias? Não. É... tem uns quinze dias. Meu sobrinho é de cor, não é? E bateram nele por causa da cor. Chamaram ele de veado, de negro. Entendeu. Então eu acho muito interessante trabalhar isso com as crianças para não crescer com... é como é que eu te explico. Com o racismo, né? Falar igual falaram com ele, né? Então eu acho muito importante. É ... é ensinar para eles as culturas. Negro. E da África. E essas coisas todas. (Entrevista de Dona Marlene,2021)

Dona Marlene ainda comentou que o neto reclama muito do cabelo “Fala que o cabelo é duro. Só isso, mas porque os outros (irmãos) têm os cabelos lisos. Eles são de cor, mas têm os cabelos lisinhos, lisinhos, aí ele reclama que só ele tem o cabelo duro e ele fala direitinho. ” (Entrevista de Dona Marlene, 2021). Esse comentário demonstrou que em casa a criança não tem uma ação positiva em relação ao seu cabelo que é crespo, e possivelmente ainda convive com a comparação entre os irmãos que têm os cabelos lisos. Esse pensamento da criança é reforçado pela mídia na TV que apresenta que o

bonito é quem tem o cabelo liso, seguindo um padrão que é ditado pela sociedade racista. Então, para a criança, o cabelo crespo está fora do padrão de beleza, por isso a não aceitação dele em ter o cabelo crespo. De acordo com Gomes (2019, p.144):

[...] por mais que a comunidade negra desenvolva, historicamente, estratégias de resistência e de combate ao racismo e à discriminação racial, tenho de admitir que a formulação de um olhar “desencontrado” do negro em relação a si mesmo, à sua raça e à sua cultura invade os espaços sociais frequentados por esse sujeito, o que implica, muitas vezes, para o negro e para a negra, uma aceitação parcial do conteúdo da proposição racista e a rejeição à história inscrita no seu corpo. E mais, esse processo pode resultar na rejeição de elementos do corpo que passaram a ser considerados como os que mais atestam o pertencimento à raça negra. Desses, os principais são a cor da pele e o cabelo.

Neste sentido, não é tão fácil enquanto criança o reconhecimento e valorização do seu cabelo crespo se não existe um trabalho positivo em relação a isso. Já presenciei, algumas vezes, colegas e familiares que, diante de crianças negras e brancas, percebem os cabelos ondulados ou cacheados da criança de pele clara e os elogia, exaltando esta que “aparenta estar dentro do padrão de beleza imposto”, e nem comentam nada a respeito do cabelo crespo ou da criança com a cor de pele preta. Portanto, é difícil nesse contexto aceitar ou ver beleza no cabelo crespo quanto não se tem valorização dele. Por isso, devemos, como professores, no momento do planejamento, contemplar ações que elevem a autoestima das crianças negras desde pequenas, nas creches e escolas de EI para que situações como aquelas vivenciadas pelo neto de Dona Marlene possam ser definitivamente superadas.

Em seguida, passamos a relatar a conversa com Camila, que é a mãe de Emile. Mãe e filha são da cor parda. Camila foi uma das mães que também respondeu ao questionário. Agendamos a entrevista pelo telefone para o dia 1º de dezembro 2021, na casa da mãe de Camila (avó de Emile), porém, ela teve que desmarcar e não me disse o motivo. Eu falei com Camila que tinha disposição para ir até a casa dela em Ravena, que é um distrito/bairro que pertence ao município de Sabará, região metropolitana de Belo Horizonte, para realizar a entrevista, e ela sinalizou como positivo, mas depois disse que teria uma consulta no posto de saúde e que lá seria o melhor lugar e agendou para o dia 9 no mesmo mês. Portanto, a entrevista ocorreu no posto de saúde no dia marcado, às 8h, em uma manhã bem chuvosa.

Segundo Camila, a família mora em Ravena, vivem ela, o marido, a menina e uma cadela. Ela contou que conseguiu vaga em duas creches do bairro Nova Vista,

porém escolheu matricular a filha na creche Paulinha por ter estudado lá também e conhece bem a instituição. Outro motivo que a fez escolher a escola foi porque a casa dos avôs da Emile é perto da creche e ela conta com a ajuda deles para buscar a criança quando precisa. Camila disse que a Emile nunca estudou em outra instituição. Comentou que a menina brinca o tempo todo com Pipoca (nome da cadela) e a rotina dela é levantar, tomar mamadeira, ver televisão e às vezes brincar com o celular e também com outros brinquedos. Em relação ao retorno presencial, Emile chorava muito para entrar na escola no início, pois é muito apegada à mãe, de acordo com o relato dela. Ela diz que com o retorno presencial em tempo integral Emile parou de chorar e se acostumou, porque a professora dava muitas atividades iguais quando estava na pandemia. No período do isolamento ela comentou que a professora postava muitas atividades via *WhatsApp*.

Notei pela conversa com a mãe que ela trabalhou a autonomia da criança na época da pandemia. Segundo as proposições curriculares para a EI (BELO HORIZONTE, 2015) a partir do nascimento da criança, ela entra em contato com o mundo social, recebendo, assim, variados estímulos, que motivam o desenvolvimento em todos os aspectos. Neste sentido, Camila fez este papel com a filha, de ensinar a vestir uma calça, a organizar os seus brinquedos em casa, enfim, apresentando para a menina novas experiências de vida que seriam ampliadas na creche. Essa forma de educação da mãe proporcionou as habilidades da autonomia, como ela mesmo relata:

Na época da pandemia, coloríamos, escrevíamos o nome dela, ensinávamos ela falar direito. Emile não gosta muito de colo, é supertranquila. Ela é mais independente, ela toma banho sozinha, porque nós estamos ensinando. Ela come sozinha, pega e guarda os brinquedos sozinha. E é a mesma coisa na escola, ela é mais independente. Agora está aprendendo a vestir a calça e fazer xixi também sozinha.” (Entrevista de Camila, 2021)

Camila relatou que com a volta das atividades presenciais Emile chegava em casa e contava tudo. “Todo dia ela chega, quando saio da escola com ela, ela fala: - Oh comi, fiz atividade. Comi arroz, feijão, carinha. E fala de tudo: - Oh brinquei. Não estou sendo mais egoísta. É assim né? Porque ela é muito egoísta.” (Entrevista de Camila, 2021). A mãe ainda comentou que Emile tem um irmão e que ele os visita de quinze em quinze dias. No entanto, Emile fica a maior parte do tempo sozinha. Daí o problema de compartilhar os brinquedos. Não gosta de dividir, mas Camila disse que tem ensinado a filha a não ser egoísta.

Quando perguntei sobre os eventos realizados pela creche a mãe me informou e falou sobre a importância do Centro de Referência de Assistência Social do Brasil (CRAS)¹⁹.

Não, não consegui ... em algumas coisas sim, mas em outras não. Na questão do financeiro não consegui, porque a gente também está passando por umas dificuldades. A gente não.... Eu não trabalho e meu marido não trabalha. Justamente eu fui até o CRAS ontem para poder ver o que eles podem fazer por mim, né? Graças a Deus a cesta básica ajudou muito. A cesta que o governo estava dando e o auxílio, né? E como agora acabou, eu estou correndo atrás. Correndo atrás de uma cesta básica, né? E já conversei com a escola: Olha, no momento eu não estou podendo dar porque eu não estou trabalhando e meu marido não está trabalhando. A gente está com um pouco de dificuldade. Aí eu estou correndo atrás de uma cesta básica ou alguma coisa para poder ajudar em casa, porque os gastos são muito grandes. Não está sendo fácil. Cada dia que passa está ficando mais caro, né? Para sobreviver. Pago aluguel...moro de aluguel. Pago água e luz. Então não está sendo fácil. (Entrevista de Camila, 2021)

O período da pandemia não foi fácil para a maioria das pessoas, entre elas Camila, que nos relatou suas dificuldades financeiras, pois no momento da entrevista estava desempregada. Camila inclusive me perguntou se tinha como distribuir alguns currículos para ela e se tinha conhecimento de algum lugar que poderia indicá-la para trabalhar com carteira assinada. Isto me fez refletir quantas outras pessoas estavam passando por um momento difícil por causa do isolamento social. E ao mesmo tempo era necessária essa medida para preservarmos as vidas. Foram tempos difíceis, de muitas mortes devido a COVID-19. Enfim, ela também comentou que a criança ficou muito agitada, nervosa, muito ansiosa nesse período.

Camila ainda comentou que colocou a filha na aula de natação porque a menina tem crise de bronquite. Ela disse que Emile foi internada duas vezes por causa da doença respiratória, e por isso a menina ficou internada no Hospital Infantil João Paulo II, e também fazia um tratamento de três em três meses. Ela não deixou explícito, mas parece que os avós pagavam a mensalidade da natação. Percebi uma certa vergonha quando ela comentou da aula de natação.

Na entrevista, no que diz respeito aos tipos de brinquedos que a Emile gosta de brincar, Camila disse que a menina gostava muito de bonecas, bolsas e da cadela

¹⁹ É uma unidade responsável pela oferta de serviços de proteção básica do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), nas áreas de vulnerabilidade e risco social. É a principal porta de entrada para os serviços do SUAS, possibilitando o acesso a um grande número de famílias à proteção social.

Pipoca. Ela também comentou que a creche deu total apoio no período do isolamento, com materiais pedagógicos e outros para a filha fazer as tarefas em casa. Com o retorno presencial, a criança ia uma vez por semana, por quatro horas. Ela disse que não compensava levar a filha, nesse formato, pois não atendia a necessidade da família. Camila não deixou claro se levava ou não a criança nesse período para a creche.

Em relação ao trabalho com as questões étnico-raciais, Camila relatou que a creche trabalha muito bem. Ela disse que ajudou Emile a fazer o trabalho da cultura indígena e também comentou que a creche comemorava todas as datas, enviando as pesquisas por mensagens via *WhatsApp*, alertando sobre essas comemorações para serem trabalhadas com as crianças e as famílias. “Para as crianças não serem preconceituosas, ensinam elas a terem educação. Aprender coisas positivas” (Entrevista de Camila, 2021). Quando solicitei um exemplo de atividade que foi postado pela professora sobre as questões étnico-raciais, ela respondeu que tiveram tarefas a respeito da cultura indígena, do dia da água, do dia do lixo e do dia da árvore. Sendo assim, ela não conseguiu identificar um trabalho realizado com as questões étnico-raciais, porque de fato, como já indicamos no capítulo anterior, não foram observadas ações específicas sobre tais questões ao longo das práticas pedagógicas via *WhatsApp*.

A próxima entrevista foi concedida por Itamara. Ela é mãe de Alda, ambas são negras, e pelo que percebi no grupo e constatei na entrevista, passaram por algumas dificuldades financeiras também. Ela comentou comigo que o interesse pela instituição foi por ser perto da casa delas. A creche é um lugar bem-conceituado no bairro, além de ser muito procurada por outras mães. Também disse que tem bom convívio com os funcionários do estabelecimento, e ainda havia a tranquilidade de deixar a filha na escola por ser um lugar seguro e de confiança. Mesmo Alda tendo um irmão de sete anos, Itamara disse que é importante para ela ter contato com outras crianças da mesma idade. Quando perguntei como havia conseguido a vaga, disse que teve que dormir na fila para conseguir. Itamara nos relata como foi a experiência de ter conquistado a vaga para sua filha:

Olha, não foi nem por sorteio, nem por lista de espera. Porque na época, antes da pandemia, tinha uma fila, né? Eu não sei se você sabe desse assunto. Tinha uma fila onde as mães e os pais dormiam pra conseguir a vaga. E na vez da Alda era fila ainda, né? Antes da pandemia. Só que eu não vim eu mesmo dormir porque como eu trabalho com criança, eu olho criança em casa, eu precisava de alguém para dormir pra mim. Eu olhava uma criança onde o pai pagou uma pessoa para ficar na fila pra gente. E eu fui uma das primeiras da fila,

né? Eu peguei a vaga pra minha filha...aliás, as duas chamam Alda, a menina que eu olhava e a minha filha que se chama Alda. Foi assim que consegui a vaga dela. ” (Entrevista de Itamara, 2021)

As instituições parceiras com a Prefeitura de Belo Horizonte têm autonomia para preenchimento das vagas, após as matrículas realizadas pelo cadastro escolar. A SMED/BH estruturou a distribuição de vagas para as crianças menores de três anos a partir do cadastro escolar feito pelo site do portal da PBH. Segundo a mãe de Alda, a criança foi matriculada no final do ano de 2020 na turma de um ano.

De acordo com Itamara, a filha não falava, mas a partir do trabalho da professora, no ano seguinte a menina começou a se comunicar, e agora ela fala o nome da professora e de alguns coleguinhas. Em relação ao retorno presencial, a mãe disse que não levou a menina por não se sentir segura, mas depois resolveu conduzi-la para a creche, pois não tinha tempo de lhe ensinar as tarefas em casa. A mãe da Alda ainda disse que teve muito medo do período do isolamento. Ela relata:

Eu fiquei assim preocupada, né? Porque eu trabalhava com as crianças e aí eu perdi todas as minhas rendas. Eu não sabia se ia ter a renda do governo. Ter isso. Mas aí, mas aí, graças à Deus! E a gente fomos bem acolhidos, né, pela creche que ajudou a gente bastante. É! O dinheiro do governo também me ajudou muito. Mas sempre naquele medo, né? De como que vai fazer? Como que ia ser? Sabe? Mas Deus abençoou, porque, tipo assim, eu cuido dele e dela, porque eu tenho dois filhos, né? Eu não sou casada, então, eu sou a chefe de família. Mora eu, eles e Deus. Então, assim, pra mim foi aquele susto, né? Graças a Deus deu tudo certo. ” (Entrevista de Itamara,2021)

O depoimento de Itamara apresentou o agravamento da desigualdade social, relatando dificuldades que devem ter sido vividas por outras pessoas mais vulneráveis no período da pandemia. Um problema vivido por esse grupo foi a perda da renda, o que dificultou a sobrevivência de algumas famílias. Observei que Itamara não participava tanto dos encontros do grupo da turma de dois anos e algumas vezes ela alegava no grupo que estava com problema no celular. Na entrevista ficou evidente que quando não participava era por falta de créditos. A desigualdade social foi realçada no período da pandemia. Os autores Santos e Silva (2022) constataram as dificuldades que as mulheres negras têm para a manutenção do lar. O período da pandemia só agravou ainda mais os problemas financeiros, como informado por Itamara.

Sobre a rotina com os filhos no tempo do isolamento devido a COVID-19, ela disse que não teve grandes problemas com as crianças, pois elas são tranquilas e brincavam muito. Ressaltou que não tinha muito o que dizer a respeito do cotidiano

porque a casa era pequena, e a vida dos filhos nesse período era brincar. Ela também mencionou que manteve os cuidados com a filha devido à anemia falciforme²⁰. Comentou que apesar de ter apenas indícios da doença, sempre ficou muito atenta, e na época mantinha um cuidado maior com a menina, lavando as mãos e higienizando com o álcool o tempo todo. E disse ainda que nesse período ela ficou muito mais próxima dos filhos, como relata:

É eu para tudo, né? Sempre eu, pra tudo. E foi isso, né? Muito carinho, beijos, essas coisas que a gente...Eu achei até bom. Porque a gente manda porque é obrigação, né? Pela lei de manter eles nas escolas. E também porque, igual eu falei a questão de interagir com outras crianças e aprender também, né? Até a educação que é necessária é importante ter a educação das crianças na escola. (Entrevista de Itamara, 2021)

Na conversa, Itamara mostrou-se muito afetuosa e preocupada com a educação das crianças. Ela é mãe solo e como disse, toda responsabilidade pelas crianças era somente dela. Não relatou em nossa entrevista se contava com uma rede de apoio familiar, deixou subentendido que viviam os filhos e ela somente. Quando perguntei sobre a brincadeira predileta de Alda, Itamara deu a entender que queria falar mais da sua vida particular, mas como a entrevista foi na rua, na porta da creche, e tinham outras mães aguardando Itamara para irem embora, ela se deteve a responder somente as perguntas:

Olha apesar...eles têm bastante brinquedos. Mas eles brincam de tudo um pouco né? É de bola. Eles gostam de brincar muito de casinha. E ela tem muito brinquedo de pelúcia. Fica brincando de casinha. É, lá em casa ela é muito comunicativa, né? Ela é tímida na escola, mas em casa com o irmão dela fala o tempo todo. E gosta muito de escrever. De colorir, essas coisas. (Entrevista de Itamara, 2021)

Na escola realmente ela era muito tímida e não socializava com os colegas. Sua casa era um ambiente conhecido porque ela vive com a mãe e o irmão, se sentia segura, e por este motivo era mais comunicativa. Lembro-me que Itamara participou pouco dos encontros do grupo. Ela postou no grupo do *WhatsApp* da turma de dois anos apenas duas fotos da Alda brincando de cantar com o irmão em casa e com vestido de quadrilha.

²⁰ Doença genética e hereditária predominante na população negra. A anemia falciforme se caracteriza por uma alteração nos glóbulos vermelhos, que perdem a forma arredondada e elástica, adquirem o aspecto de uma foice.

Pra mim foi um pouco difícil pelo telefone, porque o horário que ela entrava às vezes eu estava ocupada com outras coisas, então a gente fazia sim, as atividades, mas não era com frequência. Mas não foi ruim não, foi bom sabe. Teve a questão do negócio da quadrilha, de vestir, dessas coisas. E eu sempre falava pra ela: vamos cantar?! Às vezes tinha uma atividade que a gente tinha que ensinar a cantar. Vai lá...eu tenho até os vídeos, né? Então, ela fez tudo assim de acordo. Com um pouquinho que a gente pode fazer a gente fez. (Entrevista de Itamara, 2021)

Presenciei no grupo a dificuldade da Itamara em participar dos encontros semanais da turma no período do isolamento. Em entrevista, ela disse que não se envolveu com os eventos promovidos pela instituição, mas participou do envio da cartinha para o Papai Noel. Ela não entrou em detalhes do porquê não participou, e logo aguardou a próxima pergunta. Em seguida falou que não tinha conhecimento do trabalho pedagógico desenvolvido pela professora e comentou ainda sobre o momento híbrido que foi difícil para ela, pois a filha ia para escola apenas uma vez na semana e ficava pouco tempo. Disse ainda que não teve medo do retorno, pois a contaminação já estava mais controlada, e ressaltou que foi melhor o retorno híbrido que os encontros via *WhatsApp*, pelo celular. Segundo Itamara, mesmo o encontro presencial sendo uma vez por semana, a filha estava interagindo mais, ela percebeu o seu desenvolvimento e o controle dos esfíncteres. E a professora elogiava muito a Alda pelo seu progresso na escola.

Dando sequência às perguntas, falamos a respeito das práticas pedagógicas em relação às questões étnico-raciais, se achava importante tal trabalho na creche e ela disse: “Ah tem e não tem, né? Porque a gente sempre sofre aquele racismo, né? Mas, eu acho que como eu nunca tive problemas, eu nunca percebi assim as diferenças, né? Então, pra mim está tranquilo” (Entrevista de Itamara, 2021). Duas situações me chamaram atenção na resposta da Itamara, ela faz a seguinte afirmação: “a gente sempre sofre racismo”. Como ela vê que sou uma mulher negra retinta, sentiu-se à vontade para relatar essa experiência, confirmando que de alguma maneira, pessoas como nós duas sofrem racismo. Depois ela diz “acho que como eu nunca tive problemas eu nunca percebi assim as diferenças, né? Então, pra mim está tranquilo” (Entrevista de Itamara, 2021). Esta frase expressa a contradição nas respostas de Itamara. Acredito que seja dolorido, sofrido e humilhante aceitarmos que já sofremos o preconceito por causa da cor da pele e talvez, por isso ela tenha negado. Itamara é uma mulher negra retinta, pobre, com a escolaridade de ensino fundamental incompleto e dizer que não percebe as diferenças ou que nunca teve problemas com o racismo em nosso país é impossível.

Eu atribuo sua atitude ao fato da violência do racismo ser tão grande que para alguns negros é preferível o silêncio, o esquecimento a terem que encarar que sofrem racismo. Recorremos a Sílvio Almeida (2019) que trabalha em seu livro *O racismo estrutural* o conceito deste termo, “[...] o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertença.” (ALMEIDA, 2019, p.32). O autor expõe que o racismo é um ato praticado por um ou mais indivíduos, que é cometido a partir da cor da pele do sujeito em questão. A prática ainda pode acontecer de modo proposital ou não. Almeida (2019) ainda apresenta três concepções de racismo: individualista, institucional e estrutural, indicando as perspectivas dos diversos tipos de racismo em nossa sociedade e nos fazendo refletir como ele está em toda parte nos setores públicos ou privados.

Assim sendo, quando Itamara diz que não percebe o racismo, é como se naturalizasse a situação. Essa naturalização talvez a impeça de perceber e de falar sobre a questão. Podemos encontrar explicação para a percepção de Itamara, em relação ao lugar do negro na sociedade, em Almeida (2019) que revela que, como homem negro, só teve uma consciência do racismo estrutural quando começou a fazer parte das ações do Movimento Negro e a dedicar-se ao estudo das relações étnico-raciais. A partir disso, passou a olhar ao seu redor e percebeu quais lugares o branco e o negro ocupavam nos setores de empregos, e constatou que no espaço acadêmico e na advocacia onde atua e trabalha ele era o único negro. No entanto, ele verificou que nos serviços braçais, a grande maioria era de pessoas negras que talvez não conseguissem se dar conta do porquê daquela situação de grande desigualdade entre negros e brancos, nos lugares de atuação. Almeida (2019) apresenta em seu texto os argumentos que supostamente justificam e sustentam essa situação de grave desigualdade:

1. Pessoas negras são menos aptas para a vida acadêmica e para a advocacia;
2. Pessoas negras, como todas as outras pessoas, são afetadas por suas escolhas individuais, e sua condição racial nada tem a ver com a situação socioeconômica;
3. Pessoas negras, por fatores históricos, têm menos acesso à educação e, por isso, estão alocadas em trabalhos menos qualificados, os quais, conseqüentemente, são mal remunerados;
4. Pessoas negras estão sob o domínio de uma supremacia branca politicamente construída e que está presente em todos os espaços de poder e de prestígio social. (ALMEIDA, 2019, p. 61)

Sabemos e defendemos que as pessoas negras são aptas e competentes, que a condição social da pessoa negra está relacionada diretamente à sua situação socioeconômica, que o fator educacional deve ser compreendido no contexto mais amplo da caracterização racial e social das pessoas negras e que, de fato, a supremacia branca é socialmente construída e pode ser política e economicamente superada. Almeida (2019) responde os quatro tópicos acima de forma expressiva e firme afirmando que os dois primeiros são racistas, e o terceiro e o quarto estão mais próximos da realidade. E ele continua a discorrer em seu texto sobre como foi possível perpetuarem os itens um e dois e apresenta alguns questionamentos em relação ao fato de a sociedade não perceber o lugar menos favorecido para os negros. Segundo Almeida (2019), o racismo ainda é um processo histórico e político “cristalizado” na construção da subjetividade das pessoas negras como pode ser o caso de Itamara. Com isso, reproduz-se a desigualdade racial.

Finalizando a entrevista com Itamara, perguntei se a filha já percebe a diferença da cor da pele ou da textura do cabelo, e ela responde dessa maneira: “Não. Porque ela só tem três anos, né? Então, ela não tem ... realmente na verdade ... ela não tem essa maldade ainda. Pra ela ter esse processo né, de pele né? Se alguém vai falar do cabelo ou falar que ela é negra, essas coisas... Ela ainda não tem essa maldade.” (Entrevista de Itamara, 2021). Essa posição da mãe, segundo a qual a criança ainda não consegue entender a diferença no tom da cor de pele dela que é negra e de uma colega que tenha a cor de pele branca, ainda é muito presente na opinião comum das pessoas. No entanto, de acordo com o estudo de Trinidad (2011) a criança, por volta dos três a quatro anos, já distingue que pessoas podem ser brancas ou negras. Sendo assim, ressalto a importância do trabalho pedagógico a respeito das relações étnico-raciais. Desde os primeiros anos na escola de EI essa consciência pode e deve ser construída com os bebês até 18 meses de vida, as crianças bem pequenas até três anos de idade e as crianças pequenas até cinco anos e oito meses.

A outra entrevistada foi Natália, mãe de Ana, uma família negra retinta como a anterior. O agendamento aconteceu logo que recebi o questionário que informava o interesse da mãe em participar. Então, liguei para o seu contato telefônico e marcamos a chamada por vídeo pelo *WhatsApp*. Natália achou melhor o encontro ser dessa forma, pois havia realizado uma cirurgia na ocasião. Foi a única conversa realizada por vídeo. A conversa iniciou com um agradecimento da minha parte, pois havia poucos dias que ela tinha feito a cirurgia e estava ali me concedendo a entrevista. Ela logo começou a

me dizer que era um prazer falar sobre a experiência dela naquele período de isolamento pela pandemia e me disse que não tinha apenas uma filha e sim três, com a Ana. Natália informou que teve muitas dificuldades no período da pandemia. Para a mãe, a instituição era muito bem-conceituada no bairro, todos falavam muito bem da creche. Reiteramos aqui o que já foi indicado em notas anteriores. A comunidade reconhece, agradece e valoriza o trabalho desenvolvido pela Creche Paulinha: “A creche é maravilhosa” (Entrevista de Natália, 2021).

A mãe comentou que as outras duas filhas mais velhas passaram pelo estabelecimento. A matrícula das filhas mais velhas foi feita direto na creche. No caso de Ana foi por cadastro escolar da prefeitura. De acordo com Natália, a menina teve alguns problemas de saúde e precisava de um acompanhamento mais próximo, então ela ficava com uma babá. Ana tinha um ano e três meses, e a mãe não quis realizar a matrícula dela nesse momento e preferiu pagar uma pessoa para cuidar da filha em casa. Ressaltou que ficou com medo de mandar a criança para a escola e agravar a situação da saúde dela. Ana só frequentou a creche quando completou dois anos.

Natália ainda comenta que Ana entrou aos dois anos para creche Paulinha e tem uma interação muito boa com os colegas e a professora. A mãe relata que a menina chega em casa falando tudo que aconteceu na aula, com os colegas, conta todas as novidades do dia na creche. Natália registra assim, a experiência da criança:

Ela chega em casa todos os dias contando novidade. É novidade sobre a professora Márcia. Sobre a professora Fernanda, sobre a professora Marilene, Sobre Maricélia que é a coordenadora. Ela fala que elas ensinam musiquinhas e ela canta as musiquinhas para a gente. Ela fala que ela come todos os dias muito bem. Na escola ela come legumes e em casa ela não come legumes. Mas na escola ela come. Ela não gosta de tomate, por exemplo, e na escola ela come tomate. Ela mesmo conta pra gente. Fala o que repete na escola, que a professora é muito boazinha com ela. Que a professora carrega, ela no colo. Que canta musiquinha com ela. Ela fala, assim, que é muito amor. (Entrevista de Natália em 2021)

No descrever a relação da criança com a creche percebi uma emoção, gratidão e confiança na voz da mãe que contava a experiência do dia da criança na creche. A mãe demonstrava que a filha era feliz na instituição e isto lhe trazia tranquilidade em mantê-la lá. A mãe ainda dizia com orgulho que a menina não gostava de se alimentar em casa, mas que na escola ela comia tudo e até repetia a refeição.

A EI é um espaço mágico para alguns pais que não conseguem fazer com que seus filhos se alimentem em casa, e na escola, com o envolvimento dos colegas a

criança até repete. Isto é fruto de um trabalho de planejamento e comprometimento da professora que trabalha boas práticas nos momentos das refeições com as crianças. Quando o menino ou menina vê que o colega está se alimentando se sente motivado em se alimentar também. Como foi dito no capítulo anterior é importante a parceria entre a SMED/BH com a Subsecretaria de Segurança Alimentar e Nutricional (SUSAN) que desenvolvem juntas um trabalho qualificado da alimentação *com e para* as crianças da EI que reflete na mudança de hábitos alimentares das crianças.

Em relação ao período pandêmico, Natália me disse que percebeu que a creche sempre seguiu os protocolos sanitários, usando os equipamentos exigidos como máscara, aferimento da temperatura das crianças na entrada, afirmou que não pensava que a creche estaria tão bem preparada para receber as crianças como aconteceu. Segundo Natália, a surpresa do retorno presencial foi grande. Quando disseram que teriam que retornar na semana seguinte, não pensou que a instituição conseguiria se articular com os equipamentos necessários para voltar a atender às crianças. Se sentiu segura com o retorno da filha.

No que se referiu ao isolamento, Natália comentou que foi muito difícil. Estava trabalhando e contava com ajuda da filha mais velha de quatorze anos para cuidar das irmãs mais novas. Ela não parou de trabalhar com o isolamento social. Com a suspensão das atividades presenciais, a filha mais velha teve que assumir a responsabilidade de casa, pois Natália saía às 7:40h e retornava para casa às 18:30h. Afirmou que foi a filha mais velha que educou as irmãs mais novas para ela naquela época quando Ana estava apenas com um ano e meio. Natália não mencionou se dispensou a babá que ficava com Ana no período da pandemia, mas tudo indica que sim.

Neste momento, observei que a mãe ficou bem sensibilizada ao comentar das dificuldades ao deixar as filhas sozinhas em casa, sob a responsabilidade da mais velha com apenas quatorze anos. A mãe disse que ela e o esposo tentaram ao máximo oferecer e manter uma rotina dentro do possível para Ana no período da pandemia. Para a menina foi muito difícil, pois não tinha companhia de crianças da mesma faixa etária para brincar. A irmã do meio tinha sete anos e de acordo com Natália a diferença era grande. Comentou que eles fizeram assim:

Nós fazíamos aqui em casa, a gente ligava o chuveirão. A gente colocava uma piscina. A gente fazia um churrasco, sabe, tentava interagir entre a gente mesmo. Por quê? Porque ela sentia muita falta de crianças. Por mais que eu tenha uma de sete anos, mas a diferença de idade é muito grande. Entendeu? Aí seria o primeiro ano de festa

junina. Ela não teve festa junina, só que eu fiz aqui na minha casa. Eu fiz uma fogueira junina pra ela. Vesti os meninos, me vesti. Bunitinho! Fiz pescaria, fiz canjica, milho. Fiz...comprei pé de moleque, bala, pirulito. Foi tudo. Fiz tudo de festa junina. Comprei adesivos e coloquei. Fiz o máximo que pude. Tanto que pra você ver como essa escola é tão boa que ela me emprestou umas bandeirinhas prontas para eu colocar. Me emprestou forros de mesa. Me emprestou a vara de pescar. (Entrevista de Natália em 2021)

Dois fatos me chamaram atenção. Primeiro a empolgação que a mãe mostrou ao relatar que sempre fazia o máximo para amenizar os efeitos do isolamento para a filha. Segundo, a gratidão da Natália mais uma vez por poder contar com ajuda da creche na organização da festa junina preparada para a filha. Percebe-se o quanto a instituição é um centro de apoio para as famílias no bairro Nova Vista. A creche auxilia as mães dentro das condições e necessidades que elas apresentam, e consigo confirmar esta observação a partir das entrevistas realizadas com as famílias que apontaram a importância da Creche Paulinha para elas, confirmando o que mostramos no decorrer desse trabalho, ou seja, essa instituição garante a essa população da cidade o acesso à EI como direito das crianças e das famílias contribuindo na prática para a superação das desigualdades sociais e raciais em nosso país.

Natália ressalta novamente que percebeu as limitações que o período da pandemia acarretou no sentido da educação e cuidado das filhas, pois as meninas ficaram assistindo só televisão e reconheceu que a filha de quatorze anos era uma criança. Tornou a dizer que para ela, que estava trabalhando, era muito difícil e teve que monitorá-las pelo telefone. Conta-nos como foi a rotina de Ana no momento do isolamento em casa:

Ana tinha uma rotina, assim, porque em casa tem regra para o café da manhã, pro lanche, o almoço e o café da tarde e a janta. Temos uma regra do dia, né? Então, assim, pra ela foi, eu monitorava o tempo todo como eu informei. Aí ela tomava café e brincava um pouquinho com brinquedo com as duas maiores, né? Não era tanta brincadeira assim, porque com a do meio que é um pouco mais velha ficou um pouco mais difícil pra ela estar interagindo um pouco mais com a Ana. A Ana na época tinha um ano e meio só. Então ficou difícil. E a minha filha falava assim que as vezes a Ana ficava muito agitada porque não tinha nada para fazer. Não tinha escola. Não tinha nada, né? Então, não tinha como sair de casa com ela porque eu estava trabalhando e do portão pra fora eu não deixo sair porque eu fico morrendo de medo. Então, é uma coisa muito difícil pra mim. [...]ficou muito difícil. Foi uma situação muito difícil pra gente. (Entrevista de Natália, 2021)

O período da pandemia trouxe uma insegurança muito grande para as famílias, realmente foi um período de muitos obstáculos para as famílias, que dependiam da creche para cuidar e educar as crianças. No caso de Natália a preocupação se agravou, pois precisava sair para trabalhar e só tinha o telefone para conseguir monitorar a organização da rotina com as filhas. Ela não comentou se contava com uma rede de apoio familiar ou de amigas, deixou a entender que ela sempre contou com ajuda da filha de quatorze anos nos cuidados das irmãs. Na ocasião em que Natália me concedeu a entrevista, ela comentou que havia sido despedida do serviço e receberia o seguro desemprego até março de 2022. Somente após este período iria procurar um novo emprego. Naquele momento estava desempregada, tinha acabado de fazer uma cirurgia e estava convivendo mais com Ana e as outras filhas.

Procurei saber quais eram os brinquedos de preferência da Ana neste período. Natália comentou que não eram bem dos brinquedos que a filha gostava mais, mas o que a menina preferia era ficar assistindo desenhos na televisão. Entretanto, ela tinha também brinquedos de casinha, gostava de brincar de casinha com o fogãozinho e geladeiras grandes e brincava bastante de comidinha, cuidar da boneca que era um bebê, dizia que o bebezinho estava chorando.

Natália disse que não tinha condições de pedir a filha de quatorze anos mais uma responsabilidade de interagir no grupo do *WhatsApp* da turma de dois anos da irmã, pois a menina estava responsável por duas crianças em casa. Por isso, era ela mesma quem participava quando podia, e justificou sua ausência na participação do grupo:

Oh era eu mesmo. Por quê? Porque eu acho que seria mais uma tarefa pra minha filha, né? Para ela fazer então, ficava um pouco difícil. Ai o que eu fiz, sinceramente, eu não consegui fazer. Eu não fiz. Eu não consegui fazer porque eu trabalhava o dia todo e no período que o grupo abria, que é o grupo da escola, abria era na faixa de umas nove, dez horas da manhã ou três da tarde. Então, num horário que eu estava trabalhando e não estava em casa. E não tinha como a minha filha interagir porque tinha duas crianças com ela. Então era uma criança olhando duas. (Entrevista de Natália, 2021)

Pelo que percebi na entrevista, a família não disponha de outros aparelhos telefônicos, como o celular. Apesar de ela dizer que se comunicava com a filha por telefone, levantei a hipótese que foi por um telefone fixo. Natália não deixou explícito se a família tinha ou não mais celulares. No entanto, a irmã mais velha não tinha acesso aos encontros da turma, somente Natália, pois ela achou que seria um peso a mais para filha que cuidava das irmãs, e então, era ela quem interagia quando era possível. Por não

participar frequentemente dos encontros, a consequência foi que Ana não desenvolveu nenhuma das atividades pedagógicas postada por Fernanda no período dos encontros no grupo.

Natália ainda ressaltou o tempo todo que se manteve em contato para ter informações sobre o retorno presencial. Ela disse que não tinha tempo mesmo para desenvolver nenhuma atividade proposta pela professora. Ela também comentou que participou apenas do evento da cartinha para o papai Noel e foi buscar a caixa de bombom para criança. O resto era impossível, mas, o que ela conseguiu mesmo foi só visualizar as mensagens que eram postadas no grupo pela professora e pelas demais mães que participaram. A experiência do período da pandemia na época em que ela estava trabalhando foi terrível, pois não tinha como fazer nada com as filhas.

Natália disse que naquela ocasião em que se encontrava desempregada e em casa, a situação seria diferente, pois ela poderia ter acompanhado a filha nas atividades pedagógicas enviadas pela creche. Afirmou que a proposta de manter o vínculo com as famílias via o grupo do *WhatsApp* foi válida, e foi muito marcante para ela perceber a experiência das outras mães que conseguiram acompanhar e tinham tempo para fazer as atividades com os filhos. Em um dos trechos da entrevista Natália expõe seu sentimento em relação a esse acompanhamento:

Foi válido, mas foi válido assim... eu vi que muitas mães tinham sim um tempo, né? Pra poder fazer as atividades com o filho. O que me marcou muito foi o do feijãozinho, porque eu acho lindo aquilo do feijãozinho no algodão. Eu não consegui fazer com a minha menina, porque eu chegava em casa, e eu tinha que lavar, passar, cozinhar, arrumar. E aquela coisa com as meninas, aquela rotina... Então, eu não consegui. Então, assim... Eu acho que foi super válido sim, porque é melhor ter essas atividades do que não ter atividade nenhuma. **Por mim eu acho assim, a última coisa que deveria parar seria a escola.** Porque eu acho o estudo é essencial. O estudo em primeiríssimo lugar. Porque tinha muitas pessoas que não estavam indo para a escola e não estava fazendo nada e também não ficava com os filhos. Tinha mãe com filho na rua. Entendeu? Então, eu acho assim, eu acho que não teve responsabilidade de pai muito não. Eu acho que todo mundo devia ter consciência como está tendo hoje: - Ah! Meu filho está gripado então, não vou mandar meu filho para escola. Meu filho está com uma alergia e não é Covid, nem nada. Eu acho que deve ser levado sim. Talvez teria uma evolução maior das crianças, entendeu? (Entrevista de Natália, 2021) (Grifos meus).

Natália falou da importância da escola²¹ para as crianças de uma maneira tão forte e emocionante que evidenciou os seus sentimentos sobre o papel dessa instituição para sociedade e, por isso, em sua opinião, as atividades escolares não deveriam ter sido paralisadas. Percebi que ela não considera a escola apenas como um lugar seguro para as crianças ficarem, mas sim um espaço de compartilhar experiências, e de aprender. Demonstrou que sentiu muito por não ter acompanhado a filha nas atividades postadas por Fernanda ao longo dos sete meses que houveram os encontros no grupo. A dura realidade vivenciada no momento da pandemia afetou mais diretamente as populações pobres, periféricas e negras das grandes cidades, que sofrem com o racismo estrutural e a desigualdade racial na sociedade brasileira. Sobre isso, Carneiro (2021, p. 40) diz que “as meninas negras foram mais afetadas em razão de dificuldades que encontraram para a realização das atividades escolares durante a pandemia, inclusive, em sua modalidade virtual”.

Disse que logo que retornaram presencialmente, a filha voltou a frequentar a escola, e com isso, a criança pôde ter convívio com os colegas. “Acho que criança tem que ter acesso a crianças da própria idade, né? A escola disponibiliza isso, né?” (Entrevista de Natália, 2021). A família não mediu esforços para levar e buscar a criança na creche e mais uma vez Natália evidencia o trabalho da coordenadora pedagógica com as famílias:

Ai, ela estava na parte da manhã, e eu consegui mudar ela para a parte da tarde. Eu pedi a coordenação e como sempre ela me ajudou muito, porque lá eles são um amor de pessoas. E assim, a Maricélia mesmo, nossa maravilhosa aquela mulher! Ela é um presente de Deus mesmo naquela creche. Ela conseguiu trocar a Ana para mim, para a parte da tarde. Então assim, ela conseguiu. E a minha...a madrinha da minha menina, da Ana, começou a levar ela na escola e meu esposo ia buscar. Então, ficou mais fácil ainda para gente. Elas conseguiram entender a gente. Aquela creche é maravilhosa! (Entrevista de Natália, 2021)

Ainda não era o atendimento em tempo integral, no entanto, a instituição já estava prestando um auxílio para favorecer a rotina da família que precisava manter a criança na creche. O período citado por Natália foi o híbrido, em que a criança ficava em tempo parcial (quatro horas diárias), e a professora continuava a postar as atividades no grupo do *WhatsApp*. Notei no tom da voz da mãe a felicidade por causa do retorno e por poder contar mais uma vez com a escola na garantia do direito à educação e na

²¹ Esse é um exemplo do discurso e da fala dos batalhadores do Brasil que valorizam a escola e a educação como caminhos para melhorar de vida, conforme Souza (2012).

organização da rotina da sua casa. A rotina da casa garante educação. O direito à educação garante a rotina da casa. Percebi que com a retomada das atividades presenciais, as filhas mais velhas também voltaram para escola, então, Natália teve que contar com a ajuda do esposo e da madrinha da Ana para garantir a frequência da filha.

Com o retorno definitivo das crianças de segunda a sexta, Natália disse que sua situação em casa melhorou ainda mais. A menina entrava na creche às 7:30h e saía às 16h. Quando chegava em casa já havia jantado na escola, então, quando era mais tarde a menina tomava um banho e lanchava, e disse que percebia que, cada vez mais, Ana estava independente em suas ações dentro de casa. A menina dizia que ia tomar banho e não esperava por ninguém, ia direto para o banheiro sozinha e brincava com seus brinquedos sem se preocupar com a presença de outras pessoas. Destaca em sua fala várias vezes que a menina depois que voltou para creche estava muito independente:

Ela chega jantada [sic] porque ela lá eles dão uma janta a ela. Ela é muito independente. Ela não precisa de nada, depois que foi para a escola aí que melhorou mais ainda. Ela mesmo vai lá e busca o lanche dela. Pega, senta, come o lanche. Mamãe eu vou tomar banho. E eu: - Vai tomar banho? Nossa! Ela criou uma independência muito boa. Muito produtiva. (Entrevista de Natália, 2021)

Na EI a professora trabalha a autonomia com as crianças, mas é importante observamos o que é autonomia, o que é independência, o que é ter responsabilidade. As obrigações para as meninas negras chegam muito cedo. Segundo Carneiro (2021): “As meninas em idade escolar são mais direcionadas ao trabalho doméstico, enquanto os meninos trabalham na produção para terceiros e para o próprio consumo” (CARNEIRO, 2021, p. 27). A independência, a responsabilidade, a obrigação de se virar sozinha faz parte da rotina de algumas meninas e meninos negros da nossa sociedade. É tão “natural” para mãe negra que a filha tenha obrigações, seja independente e responsável que não consegue distinguir autonomia necessária de obrigação precoce. São apenas e tão-somente algumas reflexões tecidas a partir desse encontro dialógico com Natália.

Percebi que para ela, tendo três filhas e trabalhando fora, não foi fácil vivenciar a trágica pandemia, como ela mesmo relatou no decorrer dessa entrevista. De acordo com Carneiro (2021, p. 27), “a privação de direitos e as desigualdades raciais e de gênero têm início ainda na primeira infância, e se refletem de forma diferente sobre a trajetória de meninas e meninos negros e brancos.” Natália, mostra-se consciente dessa realidade e batalha para superá-la garantindo direitos para suas filhas.

Quando pergunto para Natália a respeito das atividades em relação às questões étnico-raciais, se ela percebe que a creche trabalha, logo diz que sim. Não consegue explicar como foi o trabalho e ainda disse que como trabalhou muito não lembra de alguma atividade específica, mas que tem certeza que a creche trabalhou sim com as crianças. Ainda disse que é importante ser trabalhado e que a Ana ficou muito mais falante e que para filha é tudo natural. Comentou que a menina não faz comparação com as crianças de outro tom de pele, e salientou que é importante trabalhar a respeito da cultura Africana com as crianças da EI.

Quando perguntei se Ana já havia passado por alguma situação de preconceito, racismo ou de discriminação na creche, ela disse que não. Percebi uma dificuldade na conversa a respeito das questões raciais com Natália. Logo ela disse que a filha nunca passou por episódio algum de racismo e que a creche trata todos com igualdade. Citou um exemplo que ocorreu com a outra filha na creche e que era importante falar. Segundo ela, sempre gostava de comentar com as pessoas essa experiência:

Não tem diferença de cor, de raça. Ah, deixa só eu fazer uma observação aí perante ao que você disse, porque eu acho que é importante. Eu não vou falar nem de racial não, mas olha a minha filha do meio. Ela precisou de usar óculos com dois anos e meio, e foi a época que ela entrou na escola, aí eles fizeram um trabalho na escola referente a óculos. A creche, elas fizeram uma... é uma campanha na escola mesmo com as próprias crianças, sabe? Fizeram óculos de papel. Colocaram óculos de papel em todo mundo, para poder ser o quê? Não ser uma coisa tão diferenciada. E ela era a única a usar óculos. Então, assim, com o tempo todo mundo queria usar os óculos igual ao dela. [...]. Então assim, eu acho que foi um trabalho muito interessante. Eles fizeram com que o mundo dela ficasse a coisa mais normal do mundo, tanto que hoje ela usa óculos como se fosse a coisa mais normal. (Entrevista de Natália, 2021)

Ficou evidente que Natália não queria tocar no assunto a respeito de preconceito racial. Ela mudou totalmente o rumo da conversa por alguns minutos, destacando a experiência que a filha do meio vivenciou, na época em que tinha dois anos e meio na creche. Relatou que as mães comentavam como foi bacana a iniciativa da professora em promover em toda a escola uma ação para que todas as crianças utilizassem óculos. Ainda dei alguns exemplos de racismo vivenciados por algumas crianças negras que foram divulgados na mídia. No entanto, ela disse que a filha nunca sofreu nenhum preconceito, de racismo ou de outra natureza. Quando pergunto se Ana já tinha feito alguma referência em relação à cor da pele ou à textura do cabelo dela ou de algum colega da creche, em instantes ela diz que nunca ocorreram tais fatos. Nunca teve

problema algum com isso. Me despertou a maneira que ela respondeu, como se fosse um **problema** (grifo meu) a criança identificar a cor da pele ou à textura do cabelo. Em seguida ela relata que:

Sim, ela consegue distinguir a textura do cabelo. Do cabelo dela com um cabelo da TV. Igual um exemplo, a Maria Joaquina²² mesmo tem uns cachos na ponta. E ela falou: - Oh mãe, porque que meu cabelo não é assim? Aí eu falei porque você é uma princesa e você usa coroa. Então assim, eu fantasio muito as coisas. Eu conto, eu falo a verdade. Você entendeu? Aqui em casa todo mundo tem o cabelo crespo, você entendeu? Então, é supertranquilo pra gente. (Entrevista de Natália, 2021)

Portanto, é possível concluir que às vezes falar sobre a textura do cabelo, a cor da pele, para algumas pessoas negras é relembrar algum sofrimento que ele ou ela prefere deixar para atrás. Queremos viver bem e melhorar de vida. Queremos deixar o sofrimento para trás. Por isso, o pertencimento racial e a origem de classe da população negra são questões desafiadoras para negros e negras. Essa questão permanece aberta para as pesquisas, de modo especial com o reconhecimento de que o acesso à educação pode agir como fator de mobilidade social. Na verdade, até pouco tempo a história contada em sala de aula, sobre os negros, no período em que foram escravizados, nos trazia constrangimentos ao nos depararmos com tamanhas humilhações. Então, essa forma de abordar as questões do período colonial deixou marcas dificultando a capacidade de discutirmos essa temática de maneira livre e consciente.

Finalizando as entrevistas com as famílias, será abordado o relato da Regina, mãe de Rháisa, sendo que ambas são da cor parda. Ao longo da nossa conversa, foram revelados momentos de grande emoção para Regina que relembrou a história com o pai, que acabou falecendo no período da pandemia, por causa da COVID-19, de maneira inesperada pela família. Nosso encontro foi presencial em sua residência, no dia e hora marcada. Foi bem tranquila e bem produtiva a conversa. Tratamos dos temas que estavam incluídos no roteiro de entrevista como o isolamento social, pandemia, a rotina da filha em casa e na creche, o que a menina mais gostava de brincar, os encontros no grupo do *WhatsApp* e outros assuntos que ela se sentiu à vontade para abordar.

Regina comentou que conseguiu a vaga para a filha por insistir muito. Na época, ela precisava sair para trabalhar fora, então procurava a creche todos os dias para pedir uma vaga. A menina entrou com um ano na instituição. Pedi para ela explicar melhor

²² Personagem Maria Joaquina da novela *Carrossel*, categoria infantil, que passava no Sistema Brasileiro de Televisão (SBT).

como havia conseguido matricular a filha na creche e ela explicou que deu o nome da filha para aguardar na lista de espera, e depois de uma desistência, ela conseguiu. Assim que a creche ligou para saber se ela ainda tinha interesse na vaga, Regina disse que desceu correndo para efetivar a matrícula na creche.

A mãe relatou que Rháisa sempre foi uma criança de pouca conversa, mas que adorava ir para a creche. “Acordava cedo para se arrumar e quando chegava na porta da escola me dava tchau e entrava muito tranquila. Nunca tive problema com ela na adaptação e todas as vezes que ia buscá-la estava brincando e mostrando-se feliz” (Entrevista de Regina, 2021).

Em relação ao retorno presencial, Regina disse que ficou muito satisfeita e tranquila com o atendimento às crianças. Destacou que “a creche se apresentou mais preparada do que as universidades” (Entrevista de Regina, 2021). De repente, percebi uma mudança no semblante da Regina em comentar que no início Rháisa estava indo para a escola de forma tranquila. No entanto, nos últimos dias, ela não estava mais assim e não estava entendendo o que aconteceu, pois a menina não queria mais frequentar a creche. No retorno parcial no formato híbrido, Regina precisou alterar o horário de estudo da filha na escola. A mãe disse que ela teria ficado na bolha da tarde, mas precisou trocar para o período da manhã, então, fez essa solicitação para a coordenação. Ela também comentou que era um sofrimento para levá-la, mas na volta para a casa ela chorava muito, demonstrando querer ficar mais na creche. Em casa, após algum tempo, ela começava a contar como tinha sido o dia.

No que se refere ao período do isolamento social, Regina relatou que foi tranquilo. A família é acostumada com a criança dentro de casa e até gostam. Ela também comentou que procurou a diretora da creche (ela quis dizer a coordenadora geral que atua como diretora da instituição), para falar sobre o problema que estavam vivendo. No primeiro momento, Regina não me contou qual foi a situação que a levou a procurar pela ajuda da creche, e não me senti à vontade para perguntar do que se tratava. Porém, de repente senti um embargo na voz da Regina, que acabou entrando em detalhes sobre o problema que havia passado:

Minha mãe, na época da pandemia, morava com meu pai e dois irmãos aqui em casa. E o pai dela fica aqui também durante a semana ou nos finais de semana, porque ele trabalha viajando. Então assim, todo mundo ama, brinca. E ela tinha atividades. É fazer massinhas, é a letra do nome dela, amarelinha. Sempre inventa algo diferente para distraí-la em casa. Só que durante a pandemia, eu perdi meu pai. Foi

em janeiro de 2021, de COVID. E todo mundo aqui em casa teve COVID em dezembro do ano de 2020. E essa adaptação de janeiro, fevereiro... Nossa, foi mais difícil ainda. (Entrevista de Regina, 2021)

Nesse momento Regina chorou muito, despertando a nossa sensibilidade, diante daquele fato²³. Foi um momento de muita emoção a partir do relato da perda do pai, e do enfrentamento da doença que atingiu à família, como mencionado por ela. Notei que Regina se sentiu à vontade em continuar a relatar o que foi vivenciado por ela e pela família, no período da pandemia. Para a mãe a alteração no comportamento da filha se deve às mortes dos entes próximos à menina:

É, ela, como convivia com meu pai, então ela começou a chamar muito o meu pai. É, ela chama ainda... Nós perdemos duas pessoas no mesmo mês. A dona da casa aqui que nós moramos de aluguel, ela morava no fundo do lote, e meu pai que morreu dia dezenove, sendo enterrado no dia vinte um. Ela morreu dia vinte e dois. Explicar para Rháisa que duas pessoas que conviviam com ela vinte e quatro horas por dia, não estavam mais presentes, foi muito difícil. (Entrevista de Regina, 2021)

Este depoimento continuou sendo proferido por meio de muitas lágrimas da Regina. Tive a sensação que ao mesmo tempo que concedia a entrevista colocava toda tristeza daquele período em formato de conversa. Realmente, falar sobre a morte para nossas crianças não é uma situação tão comum entre nós. Vivemos momentos no período da pandemia de muitas perdas, devido ao processo acelerado pela contaminação do Coronavírus em nossa sociedade. Isso trazia para o nosso convívio o pavor da morte. Regina ressaltou que a filha tinha uma ligação com o avô muito forte. Ela falou sobre a convivência do avô com a menina da seguinte maneira:

Às vezes eu saía, porque eu faço balé. Eu saía pro balé, tinha dia que eu não podia levá-la, e ela ficava com o avô. Então, eu precisava fazer qualquer coisa na rua, às vezes comprar pão e tudo, e era ele quem ficava com ela. Dormia no colo dele. Tudo era o avô e a avó. Aí minha mãe ... mais o avô... porque a minha mãe saía para trabalhar nessa época. E então, meu pai dançava junto, era tudo o avô para ela. (Entrevista de Regina, 2021)

Foi uma entrevista muito difícil que acabou gerando em mim uma grande tristeza, pois também estava em luto e sabia que não era fácil a perda de um ente querido. Quando criança, também perdi uma avó que era tudo para mim. São

²³ No dia 31 de janeiro de 2021, mês da morte do pai de Regina, o Brasil já contava com 224.534 óbitos por COVID. No dia 31 de dezembro de 2021 o total de mortes por COVID no Brasil já atingia 619.109. Uma verdadeira tragédia.

sentimentos que surgem e são difíceis de lidar. Regina, no decorrer da sua entrevista, conseguiu expressar toda a sua dor em relação ao processo de perda que ainda estava bem recente para ela.

A mãe disse que no período da pandemia suspeitou que a filha havia contraído a doença. Mesmo depois que ela fez o teste, ela não confiou no resultado negativado. Ela disse que a menina teve todos os sintomas e que suspeita que a filha tenha se contaminado antes de a pandemia ser confirmada. Regina disse que no ano de 2020 saiu com a filha para o Parque Municipal, no período do carnaval, e tinha muita gente. Ainda dentro do parque mesmo ela teve uma febre, uma gripe muito forte que não passava. A médica que atendeu a menina também suspeitou, mas não falou muita coisa a respeito do adoecimento dela.

Sobre o pai, Regina comentou que a doença não se manifestou de imediato. Durante quase um ano, o senhor apresentou sintomas gripais com recorrência, sendo atendido várias vezes no posto de saúde até ser internado. Foi uma doença silenciosa e fatal. A família descobriu que o pulmão do pai estava todo tomado. (Acredito que quando ela fala tomado se refere à pneumonia). Segundo ela, da descoberta da doença ao óbito do pai, foi tudo muito rápido. Percebi que Regina sentiu a necessidade de contar de forma cronológica como foi todo o processo:

Quando descobrimos que meu pai havia se contaminado pelo Coronavírus, ele internou. A primeira internação... minha mãe é técnica de enfermagem e cuidadora de idosos. Ela suspeitou que...ela viu que a respiração dele estava alterada. Ele não estava sentindo nada. Aí eu coloquei o oxímetro nele, isto foi no dia dezessete de dezembro de 2020. Eu coloquei o oxímetro nele, e deu muito baixo. Foi pro posto de saúde perto de casa, que mandou ele para a Unidade de Pronto Atendimento – UPA em Belo Horizonte. Da UPA ele voltou para casa, com a oxigenação baixa. Aí a saturação baixa. Aí foi, ele continuou passando mal. A saturação só abaixando. Nós o levamos para a UPA na cidade de Sabará e lá ele foi internado. Ele foi internado na Santa Casa de Sabará. Dia vinte e cinco de dezembro eles deram alta para ele. Ele voltou para casa com o pulmão totalmente tomado. No dia vinte e sete de dezembro ele estava meio que desfalecendo assim, meio que desmaiando, a saturação já estava setenta e dois. Aí já estava melhorando. Minha mãe já estava melhor. Meus irmãos já estavam melhores. Correu com ele para UPA de Sabará, internou ele no Metropolitano do Barreiro, onde ele veio a óbito dia dezenove de janeiro de 2021. Ele teve duas intubações. Na primeira voltou, nós conversamos com ele. Durante uma semana em chamada de vídeo na UPA em Sabará. Lá no Metropolitano eles ligavam todos os dias. Aí ele teve sequelas. Curou da COVID, mas ele teve sequelas, os rins dele pararam. Ele estava fazendo hemodiálise e numa dessas ele teve parada cardíaca. (Entrevista de Natália, 2021)

Ela relembrava o processo da internação do pai em prantos. Ela ainda comentou que mesmo mantendo a utilização de álcool o tempo todo nas mãos e pela casa toda, mantendo toda higienização exigida foram contaminados. No entanto, disse que entendia que a mãe e os irmãos precisavam sair para trabalhar e precisavam usar o transporte público e Uber. Era como se fosse uma justificativa da contaminação do pai. Porém, não tem como saber quando e como a pessoa foi infectada.

Após o relato dela tentei confortá-la e continuamos a conversa. Como ela comentou do trabalho da mãe e dos irmãos perguntei em que ela trabalhava. Ela disse que vendia *hot dog* à noite por aplicativo para *delivery*. Reforçou que trabalhava em casa e não precisava sair. Estudava pela manhã. Depois da morte do pai ela conta com a mãe, os irmãos ou com o pai da Rháisa para sair e resolver algum problema fora. Ela ressaltou que tinha concluído o curso de Psicologia na semana anterior à entrevista. Conseguiu trabalhar e estudar tudo com a criança em casa e que a menina não dava nenhum trabalho.

Como ela fica em casa com a criança, disse que brincava muito com a filha, de esconde-esconde, pega-pega, jogo da memória, amarelinha, brincava com um ursinho. Ela comentou que a menina não gostava de brincar de bonecas.

No que tange à interação via *WhatsApp*, Regina disse que manteve pouquíssimo contato com o grupo. Pois a interação acontecia no turno da manhã e neste período estava estudando. As atividades postadas pela professora Fernanda não atendiam às necessidades da filha. Segundo Regina a criança “estava fazendo atividades mais avançadas com ela em casa” (Entrevista de Regina, 2021) Ela deu alguns exemplos: “No período da tarde ela fazia as atividades que eu passava para Rháisa. Então é planta, pegar folha. Pegar a folha e colar. Fazer colagem. E tudo na mão mesmo.” (Entrevista de Regina, 2021)

Em relação aos eventos, Regina disse que participou de todos. No Dia das Crianças arrecadou brinquedos e guloseimas. No dia do Tropeirão ajudou a creche a vender os ingressos. E soltando um sorriso largo disse que o tropeiro estava uma delícia. Ela também arrecadou caixas de bombons para crianças no período da páscoa. A filha fez a cartinha para o papai Noel na creche mesmo. Regina comentou pelo que entendeu que só faria a carta para o papai Noel em casa quem estava com medo de voltar para escola.

A proposta da Fernanda era que a família ajudasse a criança a fazer a carta para o papai Noel levar para professora enviar pelo correio. A creche tem uma parceria com

os correios, o Papai Noel vai até escola e leva os brinquedos que as crianças pediram na carta. Algumas crianças conseguem o brinquedo pedido, outras não. Confirmou que ela realmente não acompanhava as informações dada pela professora no grupo.

No que se refere ao atendimento presencial, Regina disse que avaliava de forma positiva o retorno de forma presencial das crianças. E achou interessante o cuidado da creche em preservar as crianças em bolhas. O cuidado com todas as crianças, se uma adoece todas são suspensas. Disse que procurava saber com outras mães como estava sendo o processo e comentou de uma maneira satisfatória que aquele cuidado era só na creche Paulinha e nem nas outras creches parceiras ou EMEIs acontecia o cuidado como na escola em que a filha estudava e que isto deixava ela mais tranquila em relação a saúde da criança.

Em seguida, entrei nas questões raciais a respeito do trabalho pedagógico desenvolvido pela professora e a creche com as crianças, perguntando o que ela achava. Ela comentou que era importante. Ensinar para as crianças desde pequenas que todos somos iguais e que todos têm direitos. Ela foi a única mãe que diz que não percebeu nenhum trabalho desenvolvido pela creche em relação às questões étnico-raciais. E quando perguntei se tinha algum conhecimento se a filha ou alguma colega já tinha sofrido algum preconceito como racismo e se ficou sabendo? A resposta me surpreendeu, pois pensava que seria como todas as outras respostas e de repente ela diz “Ah, eu acredito que sim. As pessoas têm muitos preconceitos. Olham por causa da cor da pele. Vê que é uma família não estruturada.” (Entrevista de Regina, 2021) E disse mais “Ah, porque está na creche ali, as pessoas de fora falam. Não é, é que você escuta comentários no bairro. Acha que a criança, que a família não tem condições. Ah, mais um filho no mundo! Tem tudo isso.” (Entrevista de Regina, 2021)

A maneira que Regina se posicionou me causou um impacto no primeiro momento. E percebi que de uma certa maneira ela não estava errada quando disse que as famílias sofrem preconceitos, principalmente as mães negras e solas. Regina fala de família “não estruturada” indicando aquilo que percebemos quando escutamos tais falas e que na maioria das vezes se referem a famílias que são de mães e filhos, ou crianças que são criadas por avós, são famílias vistas como “desestruturadas”. Pairando-se no imaginário do senso comum o comercial da margarina “Doriana” como sinal da família perfeita. Em relação aos cabelos, Regina me disse que a filha ainda não se atentou para isto. Que os cabelos são cacheados. E encerra a fala.

Finalizando a entrevista perguntei se ela queria comentar mais algum fato. E ela retoma para situação da perda do pai. E diz que:

É igual eu te falei eu voltei com ela para o presencial porque com a perda do meu pai ela estava se isolando. Então chegava dia de semana minha mãe estava trabalhando e ela no final de semana ela não aceitava a minha mãe. Então quando a minha mãe saía na sexta e voltava na segunda, ela ia aceitar a minha mãe só na quinta e na sexta a minha mãe tinha que ir de novo. Não aceitava meus irmãos e assim se isolando, ela passou a fazer um tumulto. Tem hora que Rháisa fala: Já chega não quero mais isto. Estressada e tudo mais. Foi muito importante o retorno dela para escola para ela ter o convívio com outras crianças. (Entrevista de Regina, 2021)

Mais uma vez a necessidade da escola para criança fez parte do relato de mais uma mãe. E para Regina a creche seria um lugar de aconchego para filha, de afeto, para que ela não se isolasse das pessoas. Então a mãe enxergava a escola como um elo para que a criança não se perdesse na tristeza da falta do avô. Percebi pelo relato que não era só a criança que sentia saudades do avô, mas a filha também. No entanto, ela era adulta e sabia lidar com a dor da perda, mas no caso da Rháisa, que não compreendia a ausência do avô, só restava se manifestar com mudanças no comportamento, desafiando e se isolando dos familiares como foi dito pela mãe.

Na ocasião da entrevista ainda não tinha tido a autorização da diretoria para realizar a pesquisa de campo. Então não conhecia a Rháisa pessoalmente. No dia da entrevista a criança estava na creche. Considero esta entrevista a mais forte devido ao ocorrido com o avô da Rháisa. A conversa levou quase três horas. No entanto, percebi a necessidade da Regina em falar da morte do pai e da dificuldade com a filha em relação a falta do avô. Espero ter contribuído ao ouvi-la. Tentei alguns momentos encerrar a entrevista e marcar em outra ocasião, pois era visível a sua emoção no relato da história da perda do pai pela COVID-19, mas ela não quis interromper e preferiu continuar com a entrevista.

Outro fato que me chamou atenção foi que ela relatou no decorrer da entrevista que acompanhava pouco o grupo, mas ainda assim ela preencheu o questionário e concordou em conceder a entrevista mesmo com todo problema que estava passando com a filha. Vejo como uma generosidade da parte dela participar da entrevista em um momento de fragilidade ocasionado pelo Coronavírus em sua família. Agradecemos imensamente a essa mãe, a todas as outras mães e à avó que me receberam para as entrevistas com tanta atenção e carinho. Como todas elas, vivi o drama de realizar a

pesquisa no momento tão doloroso da pandemia que afetou a todos. Sem as profissionais da Creche, sem as crianças e sem essa avó e mães batalhadoras nada disso seria possível.

Entrevista com Fernanda, a professora referência da turma de dois.

A conversa com a professora Fernanda ocorreu na sala da turma, após o acompanhamento das crianças até a saída. Ela, no início, apresentou-se um pouco nervosa, mas muito alegre em ser entrevistada. Fernanda tinha pouco tempo na creche e comentou que foi muito difícil o trabalho pedagógico no período da pandemia. Teve que se readaptar a um novo modelo para levar as atividades até as crianças. As crianças tinham dois anos, o que tornou a proposta pedagógica desafiante, pois ainda não apresentavam autonomia das crianças de quatro e cinco anos. Então, ela precisou muito do auxílio da família.

De acordo com a professora, em 2020 deu-se início às conversas com as famílias pelas redes sociais (*Facebook, YouTube, WhatsApp*). Logo, em 2021, houve a continuidade da comunicação com as famílias e crianças a partir dos aplicativos. Comentou que tinha que gravar vídeos, realizar atividades para postar para as crianças e foi um momento muito difícil, porque não era uma tecnologia que ela dominava ou usava como professora. Ainda ressaltou que sentiu a falta do contato com as crianças porque, segundo ela, a EI é isto, o contato direto. Aproveitei para perguntar a respeito do PPP da creche, e Fernanda comentou, no início, que tinha conhecimento do documento, entretanto, logo corrigiu sua fala, dizendo que, na verdade, ela estava mencionando o Projeto Institucional, com suas várias temáticas. Afirmou que a instituição sempre a apoiava, pois seus planejamentos estavam de acordo com este documento.

No que se refere às questões étnico-raciais, a professora afirmou que desde o início da sua carreira na EI sempre trabalhou o respeito com as turmas. Ela demonstrou algo que é comum entre as profissionais da EI em relação às questões raciais. Em geral, as professoras realizam trabalhos pautados em valores éticos afirmando que todos somos iguais, entretanto as ações pedagógicas relacionadas às questões étnico-raciais não se restringem a isto, mas exigem uma compreensão histórica de como a cultura africana se tornou uma cultura afro-brasileira. Este trabalho deve ser diário e contínuo, deve fazer parte da nossa construção como sociedade e da valorização dessa cultura, o

que conseqüentemente irá gerar entendimento da origem da ancestralidade para que se compreenda o valor e a identidade das pessoas negras, contribuindo assim com práticas cotidianas de superação do racismo estrutural que ainda persiste na sociedade brasileira. Esse ponto merece a atenção de educadores e pesquisadores. Brito, Melgaço e Silva (2020) estudaram a educação para as relações étnico-raciais a partir da escuta das professoras considerando o complexo processo de implantação e implementação da Lei 10.639/03 no âmbito educacional do País e da Lei das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Sabemos, conforme apontam os autores e a escuta da professora Fernanda, que, na formação, nas práticas pedagógicas cotidianas e nas pesquisas, precisamos trabalhar com afinco para garantir esse direito assegurado em Lei às crianças negras.

Quando conversamos a respeito do período da pandemia, em relação à prática pedagógica, Fernanda se emocionou e começou a chorar. Sabemos que foi um período de muitas incertezas para os professores e em especial para os docentes da EI que atuaram a partir das experiências com as crianças. Fernanda comenta:

A gente, eu falo o seguinte, eu acho que nós, todos os envolvidos na educação, é um processo que a gente está aprendendo. Muito complicado, não tinha nada pronto. Nada. A gente está fazendo história. A gente está construindo esse projeto, porque eu acho que ninguém dessa era, algum dia imaginou que pudesse vivenciar tudo isso. [...] e conseguir envolver a família. Foi um processo muito sofrido. Ter que lidar com o sofrimento de famílias que está perdendo ente. (Entrevista de Fernanda, 2021)

Muitas dúvidas em relação a como trabalhar a distância com crianças de dois anos, como envolver as famílias em um momento tão peculiar. Acreditamos que muitas incertezas passaram a conviver no campo da educação e de acordo com a Fernanda foi um tempo de muito sofrimento para todos. Ela relatou em sua entrevista que por diversas vezes via mensagem das famílias, em seu celular, comunicando de algum fato ligado ao Coronavírus e a familiares das crianças da creche. Ela ainda ressaltou que foi uma vitória estar viva. Fernanda comentou que os funcionários da creche puderam contar com o apoio de uma psicóloga, o que ajudou a suportar aqueles momentos tão críticos, e com isso, conseguiram levar um conforto e dar um suporte para as famílias.

De fato, foi uma vitória permanecermos vivos. Foi uma grande vitória garantir, mesmo e apesar de tantas adversidades, o direito das crianças à educação durante a pandemia, conforme estudos já analisados nos capítulos anteriores. A posição de luta e de resistência das mulheres negras no enfrentamento da pandemia foi discutida por

Santos e Silva (2022). Essas mulheres foram decisivas no sentido de minimizar as desigualdades de classe, raça e gênero. Nas escolas de EI, os estudos de Castro, Queiroz e Fernandes (2020), Lucena Figueiredo e Costa (2020), Viera e outros (2020), Antunes Pires e Weber (2021), Magalhães e Faria (2021) e Pinto (2021) revelaram que a participação das famílias, o compromisso das professoras, a adesão inteligente e criativa das crianças e as políticas exitosas de diversos municípios garantiram o direito à vida e à educação dentro dos limites da grave pandemia que atravessamos. Experiências centradas na escuta de vozes, silêncios, movimentos, presenças, ausências, desenhos, encontros, desencontros, vídeos e áudios foram decisivas para a garantia desses direitos (ANTUNES; PIRES; WEBER, 2021).

Retomamos a conversa em relação às práticas pedagógicas no período da pandemia. Segundo a professora, no tempo que estava em casa por causa do isolamento, conseguia planejar e colocar em prática as atividades para as crianças. Ela realizava o trabalho juntamente com a outra professora que também lecionava para mesma faixa etária. Então, elas gravavam vídeos explicativos para as mães fazerem com as crianças. Foram momentos de muitas trocas entre elas. Também disse que a elaboração era conforme o retorno das famílias e a partir disso planejavam as atividades.

Com o retorno ao presencial ficou mais difícil as professoras terem o tempo para o planejamento semanal, pois devido às faltas das docentes, em decorrência de sintomas gripais, a professora de apoio precisava substituí-las. Consequentemente, o desfalque de uma ou mais colegas atingia todo o corpo docente. Assim, conforme informou Fernanda, o planejamento era feito em casa, sempre privilegiando a rotina (rodinha de conversa, acolhida, música, contação de história, almoço, lanche e momento no parquinho) com as crianças. Ao descrever sua rotina, ela expôs um comentário que é muito importante para a EI. “Eu não gosto de trabalhar com papel. O papel não uso. Eu faço mais contação de história, brincadeiras. Dou atenção para o que eles estão falando comigo, o que é muito importante também. E com este retorno da pandemia eles têm muitas histórias para contar.” (Entrevista de Fernanda, 2021).

A professora, em sua entrevista, comentou o que observei anteriormente em relação à proximidade dela com as famílias. De acordo com Fernanda, não adianta a creche promover um excelente trabalho se não tem a família como parceira. Ela comentou que era uma pessoa de muita sorte, pois as famílias das crianças da turma dela eram muito envolvidas. Relatou que no início, envolver as famílias no grupo do *WhatsApp* não foi fácil, mas que ela conseguiu. Disse que quando começou o ano, as

crianças da turma estavam com um ano e sete meses, outros com um ano e nove meses e havia crianças com dois anos completos, que precisavam mesmo da mediação das famílias para terem as conversas as crianças. Então, ela utilizou a seguinte estratégia de dialogar com as famílias primeiro, no privado, e falar da importância do grupo para a formação da criança, sempre se colocando à disposição das famílias. Fernanda comentou sobre encontros no grupo do *WhatsApp*: “Tinha dia que a mensagem era vista, ignorada e não respondida. Então, eu percebi através de conversa com outras colegas de trabalho que deveria realizar chamadas (ligações) particulares. Não somente no grupo do *WhatsApp*.” (Entrevista de Fernanda, 2021).

Notei que enquanto estávamos conversando a respeito do processo da experiência pedagógica da Fernanda com as crianças e as famílias, ela se sentia à vontade. No entanto, quando comentava a respeito de projeto da creche, ela ficava desconfortável, mas, mesmo assim mantive a pergunta a respeito do trabalho da cultura africana com as crianças pequenas. Ela disse:

Eu trabalhei a semana da Consciência Negra com eles, só que eu noto que a criança de dois anos, elas não têm muita noção de preconceito, de racismo. Então, eu prefiro tratar com eles é amor, de forma geral. De forma geral, porque eu não sei, é o que eu penso, porque eles não entendem essa questão. Isso é muito do adulto. O adulto que às vezes, que rotula. Que fala isso, que fala aquilo. Eles não...eu e a minha turma, eu vejo que eles acolhem todos. Então, assim, eu prefiro...eu trato com eles é o amor por igualdade. O respeito e igualdade com todos. Mas sempre, claro, estar falando, né, não deixar. (Fernanda,2021)

A resposta foi generalizada como as anteriores. Fernanda demonstra frágil conhecimento em relação às práticas pedagógicas sobre as questões étnico-raciais com as crianças pequenas. Realmente não é fácil. Como abordar com crianças tão pequenas um assunto tão importante? Como ela disse, “as crianças de dois anos não têm noção do preconceito, de racismo” (Entrevista de Fernanda, 2021). As crianças têm noção de preconceito, pois segundo Trinidad (2011), entre dois anos e três elas começam a perceber as diferenças de cor, e vão notar as diferenças nas texturas dos cabelos, como a mãe da Ana comentou em sua entrevista, que a menina notou a diferença do seu cabelo com a da personagem Maria Joaquina. Essa personagem era uma criança loira dos cabelos lisos. Novos estudos sobre o cotidiano dos bebês (até 18 meses de idade) e das crianças pequenas (até 3 anos de idade) em turmas de crianças nas escolas de EI poderão oferecer elementos para aprofundarmos esse debate tanto no sentido de

valorizar a importância da educação para as relações étnico-raciais quanto no sentido de superarmos o racismo estrutural que atinge as crianças na escola.

Sobre a questão do cabelo de Ana mais uma vez demonstrou uma inquietação que foi relatada por Fernanda, mas não foi explorada como aprofundamento das questões étnico-raciais no cotidiano da creche. A professora lembrou que propôs para o mês de dezembro uma atividade que consistia em preparar um mural em que haveria uma árvore de natal que serviria de cenário para apresentar as fotos das crianças. Ela colocou o gorro do papai Noel nos alunos para tirar as fotos. A criança não aceitou a proposta demonstrando desconforto. Ela comentou que fez de tudo para que a menina tirasse a foto e disse: “Incomodada. Incomodada porque eu acho que ela percebeu que talvez o cabelo dela poderia não caber dentro do gorrinho. Ela ficou assim... sabe quando você fica sem gracinha, sem ação? Aí eu falei: Ah não, Ana, então segura.” (Fernanda, 2021). Pelo que Fernanda contou, a menina ficou constrangida, pois ela estava com os cabelos presos de lado, com um coque. Como os cabelos da menina são volumosos, não caberia realmente dentro do gorro. Quando aconteceu o retorno presencial, a Ana estava indo de trancinhas para creche.

Esse exemplo ilustra a importância do trabalho da imagem do negro com as crianças. Alguns professores pensam que os trabalhos com as relações étnico-raciais na EI têm que ser mirabolantes. Não. É mais simples que imaginamos. Um exemplo disso é aproveitar a contação de história, já que Fernanda privilegia isso na rotina com as crianças. Temos muitas histórias lindas com personagens negros que a criança pode se identificar. Não existem receitas para se trabalhar a cultura afro-brasileira. Mas existem algumas práticas exitosas que podem inspirar outros trabalhos.

Perguntei para Fernanda a respeito da sua prática pedagógica, e ela comentou que embora realize seu planejamento com intencionalidade, não se detém com profundidade a refletir sobre sua prática. Fernanda ainda disse que acompanhava a quase três anos a mesma turma, com afetividade, embora tenha dito que não gostava de dar continuidade por faixa-etária, com a mesma turma, mas com a pandemia não teve escolha. Com a pandemia a necessidade de atenção se intensificou, apesar do contato ter sido em formato virtual. As atividades da creche começaram em fevereiro e em março de 2020 foram suspensas, retornando no final 2021. Segundo Fernanda, o primeiro ano de pandemia teve como prioridade manter o vínculo pela afetividade com as famílias. A professora se posicionou no grupo da turma, direcionando suas falas às crianças, apesar de saber que o encontro era mediado pelas mães. Sobre isso, Fernanda expôs:

Eu sempre me relacionava no grupo do *WhatsApp*, não com: - Oi mãe. Boa tarde, mãe! Não. – Bom dia! Aí eu falava o nome da criança. Porque aquele momento era voltado para a criança e para a mãe. Quando eu tinha algum assunto para tratar com o responsável, eu ia lá no privado e aí sim, direcionava ao responsável. Mas, no grupo de interação era o nome da criança o tempo inteiro. (Entrevista de Fernanda, 2021).

Com isso, Fernanda tinha consciência em seus encontros da concepção de criança, de acordo com as DCNEI - Resolução de nº05/2009 que definem a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Diretrizes Curriculares Nacionais para a EI, p.12 - Resolução nº 5/2009)

A professora ao dialogar diretamente com as crianças mostra compreender e assumir essa definição e entender a importância da mediação da família. Nesse sentido, ela as trata como sujeitos de direito. Direito de participar daquele momento que era destinado para elas, de manter o vínculo com a professora, pois compreenderam que não era possível naquela ocasião retornar para a creche por causa da transmissão do Coronavírus, mas era possível mandar fotos, gravar um áudio para os colegas e a professora. Fernanda ainda comentou que recebeu o convite da diretora da creche para assumir a coordenação pedagógica geral em 2022, e se não fosse isso continuaria na docência com a turma para fechar o primeiro ciclo com as crianças.

No decorrer da conversa com a professora, pedi para ela fazer a heteroidentificação dos seus alunos, e ela comentou que tinha muita dificuldade com essas questões. Percebi que era difícil para ela apontar quais eram as crianças negras da turma, não por falta maldade, mas por falta de conhecimento da temática. Apresentou em sua fala um certo receio de identificar e ser mal interpretada. Ficou visível seu mal-estar. Fernanda comentou comigo que nunca teve formação com as temáticas étnico-raciais, e como algumas professoras, ela diz: “Eu não enxergo turma branca, turma negra, não. Eu vejo crianças, não vejo cores no meio delas.” (Fernanda, 2021)

A turma é composta por diversas crianças, cada uma com suas características e fenótipos. Portanto, é importante que a professora saiba identificar as crianças e promover ações que contemplem a Lei de nº 11.645/2008, que aborda a obrigatoriedade do trabalho pedagógico com o reconhecimento e a valorização da cultura Africana,

Afro-brasileira, Indígena e Afro-indígena. O trabalho desenvolvido nesse estudo com as crianças negras, a professora, os demais profissionais da Creche Paulinha e as mulheres participantes da pesquisa mostra que temos ainda um longo caminho a percorrer para que possamos viver em uma sociedade em que o racismo, se existir, seja apenas residual e não estrutural como ainda é.

Considerações finais

Este trabalho foi um labirinto em que diversas vezes me perdi, e algumas vezes pensei que não chegaria a lugar nenhum. Na verdade, quando comecei a sonhar com a escrita deste trabalho a vida estava estável, parecia tudo no lugar, tudo certinho. De repente tudo mudou. Perdas e conquistas. Fizemos a opção de deixar a pesquisa de campo *in loco* mais para frente, só que nos deparamos com a pandemia pela COVID-19, tudo muito confuso e com restrições, com o isolamento social as escolas foram as primeiras instituições fechadas para conter o avanço da contaminação.

Hoje traço os caminhos percorridos do primeiro momento em que planejamos a princípio uma pesquisa de observação da interação das crianças negras e não negras de dois anos em uma creche de Belo Horizonte. Esta intenção foi antes da pandemia pela COVID-19. Com o novo cenário repensamos outros objetivos. Sendo assim, buscamos nesse estudo analisar e compreender as práticas pedagógicas propostas e desenvolvidas com as crianças negras e não negras de dois anos em uma creche em Belo Horizonte durante a pandemia da COVID-19 no ano de 2021. Para isso, refletimos sobre as características e os reflexos da desigualdade racial brasileira nas práticas pedagógicas com crianças negras de dois anos nas pesquisas educacionais e na Creche Paulinha que foi o campo de nosso estudo a partir de um histórico do atendimento das crianças em creches e pré-escola no Brasil e em Belo Horizonte. A observação das práticas cotidianas e as entrevistas realizadas com as mães das crianças nos permitiram compreender e analisar o processo vivenciado por elas durante a pandemia da COVID-19 em 2021.

Na caminhada estivemos acompanhados por diversos autores e autoras que já trilharam diferentes jornadas como pesquisadores. Para o debate sobre a persistente desigualdade racial no Brasil, Theodoro (2022) esteve conosco. Para compreender o valor das práticas pedagógicas desenvolvidas e a importância do trabalho da professora com as crianças negras, os estudos de Ladson-Billings (2008) contribuíram muito, pois sabemos que o ambiente escolar pode proporcionar um espaço de qualidade para as crianças negras e as docentes que as inclui em suas práticas educativas, as aulas devem ter sentido, significado para os alunos negros. Onde é importante que o professor tenha um olhar para valorizar e trabalhar com a autoestima das crianças negras. O que significa recuperar a autoestima da criança negra? Leonel (2022) nos faz pensar no valor das diferenças e só assim haverá de fato a transformação no ensino que contemple

a cultura africana. Sabemos que nesse trabalho, as crianças negras são muitas e têm origens diversas.

Para a análise dessas diferenças os estudos de Leonel (2022), e Abramowicz e Oliveira (2011) revelam que as crianças vivem de acordo com suas realidades e suas culturas. As crianças produzem histórias junto com a sociedade. Para podermos perceber tais histórias temos que dar voz a elas, deixarmos as crianças contarem suas histórias. As autoras ressaltam que temos que perceber que existem diversas crianças e não uma única criança. Portanto, elas chamam a atenção para que as pesquisas contemplem questões étnico-raciais, de sexualidade, gênero e classe social, e que os estudos devem considerar a interseccionalidade de todos os marcadores sociais das diferenças; se não for assim, os trabalhos poderão continuar padronizados em apenas em um modelo de crianças brasileiras.

Nossa pesquisa revelou a dura realidade de mães e crianças negras durante a pandemia. Nesse sentido, reafirmamos a importância do estudo de Carneiro (2020). A autora mostra que as meninas negras foram as mais prejudicadas nesse período, muitas delas passaram pelo obstáculo de não conseguirem realizarem as atividades enviadas de forma virtual pela escola por não terem condições ou acesso à internet, também porque algumas dessas meninas eram responsáveis pelos cuidados da casa. Em resumo, a menina e a mulher negras estão sempre em desvantagem na sociedade brasileira. Por isso, concluímos com nossa pesquisa que trabalhar com os bebês negros e as crianças negras desde cedo pode contribuir para alterar esse tremendo quadro de desigualdade racial existente no Brasil.

Nosso estudo busca se somar a outros já realizados para mostrar o processo vivenciado pela população negra no período da pandemia e em especial das mulheres negras. Foram inúmeros os desafios, inclusive a ausência de políticas públicas para assegurar a vida, visto a demora na compra de vacina por parte do governo federal. As entrevistadas dessa pesquisa, mulheres negras, mostraram como foi difícil para elas passarem por esse período, algumas desempregadas e outras trabalhando, e tendo que cuidar dos filhos e da família. Os estudos constatam o quanto foi complicado para as mulheres negras o contexto pandêmico. Essa tese, ao revelar as dificuldades das mães para acompanhar com as crianças negras as atividades propostas pela professora da Creche Paulinha, evidencia a permanência naquela comunidade dos sinais visíveis e invisíveis da desigualdade racial que é também uma desigualdade estrutural em nosso país. Algumas famílias negras precisaram da ajuda das creches para sobreviverem

diante daquela situação caótica. Algumas famílias ficaram desempregadas, sem quaisquer condições de se manterem, então de acordo com alguns estudos que foram apresentados neste trabalho, as escolas montaram cestas de alimentos e kits de higiene para as famílias das crianças que precisaram do auxílio.

A escolha da melhor metodologia de pesquisa para acompanhar as crianças de dois anos nos trouxe um grande desafio, pois não conseguia pensar que a observação dos encontros via grupo de *WhatsApp* poderia ser um dos momentos da pesquisa de campo. A sensação que tomava conta de mim era que a minha pesquisa de campo, por não ter tido a oportunidade da imersão prolongada no cotidiano da creche e da turma de dois anos, não teria valor. O que me causou uma frustração. Um sentimento de impotência na realização do trabalho. Diversas vezes surgiu o desejo de abandonar este trabalho no meio do caminho por pensar que não daria conta, por pensar que era por falta de capacidade intelectual para compreender as nuances do processo acadêmico e por falta de textos que pudessem embasar esta pesquisa de campo.

Novamente percebi como a pandemia foi terrível para todos. Invoquei por inúmeras ocasiões por Xangô para me fortalecer e me dar inteligência e sabedoria para prosseguir com essa escrita, também pedi para que todos os Orixás amparassem os orientadores nessa jornada. Portanto, contei com um esforço sobrenatural para entender como proceder e traçar um novo percurso para acontecer aquela observação das pessoas que estavam envolvidas no processo educacional das crianças de dois anos na creche durante o ano de 2021 em plena pandemia da COVID 19.

No entanto, quando avalio os encontros dia após dia, percebo o quanto pode ser rico o desenvolvimento da escrita com a participação das mães e de avós sobre a relação e o vínculo da família com a escola, e as propostas pedagógicas enviadas para as crianças. Ver o envolvimento e o comprometimento de algumas mães, a partir do convencimento da professora tornaram mais clara a minha percepção sobre as possibilidades da pesquisa oferecer contribuições e alcançar os objetivos traçados e reelaborados ao longo do tempo.

As leituras de autores que estudaram e analisaram as estratégias das escolas para o contato com as crianças e as famílias no período da pandemia pela COVID-19, ajudou a compreender como estava sendo aquele processo em outras instituições e em outros Estados no Brasil. A revisão da literatura sobre estudos realizados durante a pandemia foi importante nesse sentido, já que a questão da realização de práticas pedagógicas

oferecidas à distância para crianças foi bastante polêmica entre os profissionais que atuam na EI como primeira etapa da Educação Básica no Brasil.

Sabemos que a EI tem suas especificidades. Isso fazia com que as atividades *online* parecessem impraticáveis para as crianças. Pois, se para as crianças de quatro e cinco anos a concentração era difícil, para as crianças de zero a três parecia impossível. No entanto, acompanhamos as ações da professora voltadas para as crianças de dois anos em nosso campo de pesquisa. Os encontros das crianças/famílias da creche Paulinha foi via *WhatsApp*, estabelecido pela professora uma vez por semana com a duração de uma hora. A professora sempre enviava para o grupo do *WhatsApp* mensagens para que as mães não esquecessem do encontro, pois era importante para criança manter o vínculo com a escola, ouvindo a voz dela e vendo fotos dos colegas e até mesmo áudios que eram gravados pelas mães e enviados para o grupo.

A professora incluiu as mães da turma de dois anos no grupo do *WhatsApp* que foi criando para essa finalidade, mas nem todas participaram. Foi a forma que a creche teve para manter as comunicações com as famílias, e assim Fernanda trabalhava e mantinha o vínculo com as crianças. As propostas de atividades eram elaboradas pela professora semanalmente, e ela sempre manteve a intencionalidade com o foco na criança, então, as atividades eram cores, brinquedos e brincadeiras com as famílias para o desenvolvimento integral dos filhos. Essas práticas pedagógicas foram fundamentais para manter o vínculo entre professora, crianças e famílias.

Os trabalhos com faixa etária de dois anos na creche mostrou, conforme a entrevista da professora Fernanda, que não foi fácil encaminhar as propostas pedagógicas via *WhatsApp*. A execução das atividades planejadas dependia da mediação das famílias com as crianças no tempo da pandemia pela COVID-19. E no transcorrer dos encontros a professora sempre solicitava a presença das mães e informava para elas que realizar as atividades com as crianças era importante para o desenvolvimento delas. No entanto, para algumas era difícil participar dos encontros, realizar as atividades que eram propostas por Fernanda. Essa dificuldade das mães das crianças negras sinaliza acesso desigual aos bens culturais e às tecnologias no momento da pandemia.

As entrevistas revelaram mulheres guerreiras que, apesar do medo da contaminação pela COVID-19, mantiveram-se firmes nos cuidados com os filhos pequenos e com a família. Algumas estavam desempregadas, outras continuaram a trabalhar apesar do isolamento social. As mães e uma avó mostraram que são muito

gratas pela parceria da creche com as famílias, a instituição sempre ajudou a todos que precisaram. A escola/creche é antiga no bairro e pelo que foi relatado pelas entrevistadas, filhos, netos, primos já estudaram na instituição, que avaliam como um ótimo lugar, disseram que confiam e recomendam a creche para outras mães que procuram por referência da instituição.

Em relação às questões étnico-racial, as mães e a avó que concederam entrevistas não souberam identificar trabalhos realizados pela professora. Não deram exemplos do que havia sido trabalhado com as crianças, e algumas pontuaram que de alguma forma foi realizada atividade a respeito da temática, porém não souberam falar. Para todas era importante o trabalho sobre as relações étnico-racial na EI. A professora não trabalhou a temática das relações étnico-raciais com as crianças. A pesquisa constatou que a instituição precisa investir na formação das professoras e passar a realizar atividades que contemplem as relações étnico-raciais no cotidiano da creche.

A pesquisa ainda revelou o quanto os pais são ausentes no envolvimento dos estudos das crianças pequenas. No decorrer da pesquisa observamos que só tivemos a participação das mulheres (mães e avós); e não conseguimos realizar a investigação para entendermos ou compreendermos onde estavam os pais ou como eles se envolveram no período da pandemia pela COVID-19 com os filhos de dois anos e com a rotina da vida dos mesmos na escola e na vida.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. *In*: BENTO, M. A. S. (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos e conceituais. São Paulo: CEERT, 2011.

ABRAMOWICZ, Anete (Org.). **Estudos da infância no Brasil**: encontros e memórias. São Carlos: EdUFSCar, 2015.

ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson. **Foto etnografia**: um estudo de antropologia visual sobre o cotidiano, lixo e trabalho. Porto Alegre: Tomo Editorial, 1997.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. Feminismos plurais. Coordenação - Djamilia Ribeiro. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, pag.264. 2019.

ANDRADE, Mário de. Da criança prodígio I e II. *In*: ANCONA LOPEZ, Telê. **Táxi e crônicas no Diário Nacional**. São Paulo: Duas Cidades, p. 129-134. 1976

ANTUNES, Jucemara; PIRES, Camila Schimitt da Silva; WEBER, Karine; Espaços e encontros de escuta sensível e acolhida das crianças e suas famílias em tempo de excepcionalidade/pandemia na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo – UEIIA. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-8, e-116123.030, 2021.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, Michele Tupich. **Legião Brasileira de Assistência (LBA)**: o protagonismo feminino nas políticas de assistência em tempos de guerra (1942-1946) (Tese de doutorado). Curitiba: UFPR, 2017.

BELO HORIZONTE (BH). Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes curriculares municipais para a educação das relações étnico-raciais**. Belo Horizonte: SMED/BH, 2013.

BELO HORIZONTE (BH). Secretaria Municipal de Educação - SMED. **Desafios da Formação**: Proposições Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Educação e Creches Conveniadas com a PBH, 2009.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação - SMED. **Diretrizes da educação para as relações de gênero na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte**. Belo Horizonte/MG: 2015.

BELO HORIZONTE. **Proposições Curriculares para a Educação Infantil**: Fundamentos / Ana Cláudia Figueiredo Brasil Silva Melo (org) - Belo Horizonte: SMED, 2014. 136 p. (Desafios da Formação, 1)

BARRETO, Rosivalda dos Santos. **Patrimônio cultural, infância e identidade no bairro do Bom Juá**: Salvador - Bahia. (Dissertação de Mestrado em Educação não publicada), Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, UFC. 2012

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2002.

BENTO, Maria Aparecida Silva; SILVA JÚNIOR, Hélio; CARVALHO, Silvia Pereira de. (Coord.). **Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade – CEERT, 2012.

BENTO, Maria Aparecida Silva (orgs). **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos e conceituais. São Paulo: CEERT, 2011.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **A identidade racial em crianças pequenas**. São Paulo. p.99-117. 2011.

BICUDO, Virgínia Leone; MAIO, Marcos Chor (Orgs.). **Atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo**. São Paulo: Editora+ Sociologia e Política. 2010.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Utilizações pedagógicas da investigação qualitativa. *In*: BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. Cap. 7, p 268-301.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB nº 01/99**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 7 de abril de 1999.

BRASIL. **Lei nº 10.639**. 9 de janeiro de 2003. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

BRASIL. **Lei nº 12.288**. 20 de julho de 2010. Esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

BRASIL. **Lei nº 9.394**. 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Básica.

BRASIL. **Lei nº 4024**. 20 de dezembro de 1961. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRITO, José Eustáquio de; MELAGAÇO, Paulo Henrique Maia; SILVA, Santuza Amorim da. Educação das relações étnico-raciais: reflexões sobre uma formação continuada na perspectiva de docentes. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 16, n. 39, p. 43-71, abr./jun. 2020.

CAMPOS, Maria Malta. Educação infantil: o debate e a pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 101, p. 113-127, jul. 1997. Disponível em: <<https://bit.ly/2sxdB6Y>>. Acesso em: 4 jun. 2018.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006. Disponível em: <<https://bit.ly/2LlyQ2I>>. Acesso em: 4 jun. 2018.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel Mendes. **Creches e pré-escolas no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CARVALHO, Marília Pinto de. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. **Cadernos Pagu**, 22, 247-290, 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n22/n22a10.pdf>>. Acesso em: 20/12/2016

CASTRO, Marina; QUEIROZ, Isabele Lacerda; FERNANDES, Luciana Barbosa. **Educação Infantil na baixada fluminense em tempos de pandemia**: reflexões sobre a participação das famílias. 14a Reunião da ANPEd – Sudeste. 2020.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo preconceito e discriminação racial na educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1998.

CERIZARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 11-21, jul./dez. 1999. Edição especial. Disponível em: <<https://bit.ly/2LZ2uM7>>. Acesso em: 4 jun. 2018.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 7-18, jan./abr. 2006. Disponível em: <<https://bit.ly/2sGrWNA>>. Acesso em: 4 jun. 2018.

CIAVATTA, Maria; ALVES, Nilda (Orgs.). **A leitura de imagens na pesquisa social**. São Paulo: Cortez, 2004.

CIVILETTI, Maria Vittoria Pardal. O cuidado às crianças pequenas no Brasil Escravista. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, nº 76, fev. p. 31-40.1991

CORSARO, William. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2011.

CORRÊA, Lajara Janaina Lopes. **Um estudo sobre as relações étnicorraciais na perspectiva das crianças pequenas**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

CORREIA, Maria da Conceição Batista. A observação participante enquanto técnica de investigação. **Pensar Enfermagem**, v.13, n.2 – 2º semestre de 2009.

CRUZ, Ana Cristina Juvenal da; ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. A pesquisa sobre criança e infância no Projeto UNESCO. **Revista Eletrônica de Educação**, 9 (2), 331-345, 2015. Disponível em <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1213/413>>. Acesso em 20 dez. 2016.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Trad. Heci Regina Candiani. 1ª. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. (Coord.) **Educação infantil: o desafio da oferta pública**. Belo Horizonte: Segrac, 2002.

DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira. *et al.* (org.). **Infância na metrópole**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**. São Paulo: Editora 34. v. 5. 1997

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 351-360, maio/ago. 2005. Disponível em: <<https://bit.ly/2xIKOS4>>. Acesso em: 4 jun. 2018.

DORNELLES, Leni Vieira. Sobre raça, racismo, negritude e beleza: o que as crianças têm a dizer sobre esse tema? *In*: GHANEM, Elie; NEIRA, Marcos Garcia. **Educação e Diversidade Cultural no Brasil: ensaios e práticas**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014. (p.193-218).

FARIAS, Ana Carolina Batista de Almeida. **“Loira você fica muito mais bonita”**: relações entre crianças de uma EMEI da cidade de São Paulo e as representações étnico-raciais. (Dissertação de Mestrado em Educação não publicada), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, FEUSP. 2016

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

FEITAL, Lisa Minelli. **A promoção da igualdade racial e a política pública de formação dos professores da educação infantil em Belo Horizonte**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

FEITAL, Lisa Minelli; SOARES, A. S.; MELO, R. L. C. Lutas anti-racistas: a voz de meninas negras na educação infantil. *In*: GOMES, Nilma Lino, ARAÚJO, Marlene. (Orgs). **Infâncias negras: vivências e lutas por uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <<https://bit.ly/1NlhRNC>>. Acesso em: 4 jun. 2018.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; SILVA, Marta Lúcia da (Orgs.) **Pressupostos teórico-metodológicos e políticos da cidadania dos bebês: contribuições de Fúlvia Rosemberg**. São Paulo: EDUC/FCC, 2022.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 34^a. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

FRANÇA, Cátia de. **“Eu faço música para não enlouquecer”**. 3’47”. Trip TV. YouTube. 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2tb5jEe>>. Acesso em: 4 jun. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25^a. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREUD, Sigmund. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. *In*: SALOMÃO, Jaime (dir). **Um caso de histeria, três Ensaios sobre a sexualidade e outros trabalhos (1901-1905)**. Rio de Janeiro: Imago. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. v. 7, p. 129-256. 1980

GANDIN, Luís Armando; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Para além de uma educação multicultural: Teoria racial crítica, pedagogia culturalmente relevante e formação docente (Entrevista com a professora Gloria Ladson-Billings). **Revista Educação e Sociedade**, 23 (79), 275-295. Agosto 2002.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GERMANO, Josiane Moreira; COUTO, Tatiana Almeida. Pandemia de COVID-19 no Brasil: Análises sob a necropolítica e racismo estrutural. **SANARE** (Sobral, online). 2022 jan-jun; 21(1):84-93.

GINSBERG, Aniela Meyer. Pesquisas sobre as atitudes de um grupo de escolares de São Paulo em relação com as crianças de côm. *In*: BASTIDE, R.; FERNANDES, F. **Relações raciais entre brancos e negros em São Paulo (pp.311-361)**. São Paulo: Editora Anhembi/UNESCO.1955/1995

GOMES, J. **Os Segredos de Virgínia: Estudo de Atitudes Raciais em São Paulo (1945-1955)**. Tese de Doutorado em Antropologia Social não publicada, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, USP. 2013. Disponível em http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde.../2013_JanainaDamacenoGomes.pdf. Acesso em 20 dez. 2016

GOMES, Nilma Lino. **A mulher que vi de perto: processo de construção da identidade racial de professoras negras**. Belo Horizonte: Mazza, 1995.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. Disponível em <https://www.geledes.org.br/2017/>.

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

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Raça e educação infantil: à procura de Justiça. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, nº3, p.1015-1044 jul./set. 2019.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. 3ª ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora – Coleção Cultura Negra e Identidades. 2019.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural da Amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, nº 92-93, Rio de Janeiro, pp.69-87. 1988.

HERMIDA, Jorge Fernando. Criança e infância na obra de Philippe Ariès e nos clássicos da História Social da Classe Operária: em busca das crianças invisíveis – as crianças proletárias. **Polyphonia**, v. 32/2, jul./dez. 2021

JOVINO, I. S. **Entre o sentimento da infância e a invisibilidade das crianças negras**: ambigüidade no século XIX. GT21-Educação e Relação Étnico-Raciais, 31ª Reunião Anual da ANPEd, 2008.

JOVINO, Ione da Sailva. Crianças negras na história: Fontes e discursos sobre a breve infância permitida pelo escravismo oitocentista brasileiro. **Revista Eletrônica de Educação**, 9 (2), p.189-225, 2015. Disponível em <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1167>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. **Quem quer pode ser negro?** 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica (Cultura Negra e Identidade/Coordenação Nilma Lino Gomes) 2021

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Trad. Jess Oliveira. 1ª ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 61-79, dez. 1999. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a04v2068.pdf>>. Acesso em: 4 jun. 2018.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995

KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas das pesquisas com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14398.pdf>>. Acesso em: 4 jun. 2018.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Infância, história e educação. *In*: **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Editora Mediação. p. 15-38, 2007.

LADSON-BILLINGS, Gloria. **Os guardiões de sonhos**: o ensino bem-sucedido de crianças afro-americanas. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOUTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Katálysis**, Florianópolis, v. 10, p. 37-45, 2007. Edição especial. Disponível em: <<https://bit.ly/1uXTtbl>>. Acesso em: 4 jun. 2018.

LOPES, J., VASCONCELOS, T. Geografia da infância: territorialidades infantis. **Currículo sem Fronteiras**, 6 (1), 103-127, jan./jun. 2006. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/lop_vasc.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2016.

LUCENA, Flávia Fernanda Ferreira de; FIGUEIREDO, Amanda Pontes; COSTA, Alessandra Silva da. **Como manter o vínculo na educação infantil?** Ações dos municípios da baixada fluminense durante a pandemia. 14a Reunião da ANPED – Sudeste, 2020.

MAGALHÃES, Cassiana; FARIAS, Cristiane dos Santos. A educação infantil no contexto da pandemia: os possíveis enfrentamentos após a publicação do Parecer 05/2020. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.24.15877.019>>. Acesso em: 2021.

MAINARDES, Jefferson. Meta pesquisa no campo da política educacional: elementos conceituais e metodológicos. **Educ. rev.** 2018, vol. 34, n. 72, p. 303-319. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.59762>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

MARCHI, Rita de Cássia. **Os sentidos (paradoxais) da infância nas ciências sociais:** um estudo de sociologia da infância crítica sobre a não-criança no Brasil. Tese de Doutorado em Sociologia Política não publicada, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, 2007. Disponível em <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/90214>>. Acesso em 20 dez. 2016.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica. Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte.** Trad. Renata Santini. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MIEIB – Movimento Interfórum de educação infantil do Brasil. **Carta de Brasília**, 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. A violência dramatiza causas. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; SOUZA, Edinilsa Ramos de (Orgs.) **Violência sob o Olhar da Saúde:** a infrapolítica da contemporaneidade brasileira. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2003

MARQUES, Circe Mara; DORNELLES, Leni Vieira. O mito da ausência de preconceito racial na educação infantil no Brasil. **Revista Portuguesa de Educação**, 32(1), p.91-107. doi:10.201814/rpe.12270. 2019

MARQUES, Circe Mara; DORNELLES, Leni Vieira. Quem disse que as questões raciais não afetam os bebês? **Revista Teias**. Estudos da Infância – diálogos contemporâneos. v.19, n.52, 2018.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude:** usos e sentidos. (Coleção: Cultura Negra e Identidades). 3ª edição. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.

NUNES, Míghian Danae Ferreira. Sociologia da infância, raça e etnografia: Intersecções possíveis para o estudo das infâncias brasileiras. **Revista Eletrônica de Educação**, 9 (2), 413-440, 2015. Disponível em <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1115/417>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

NUNES, Míghian Danae Ferreira; CORRÊA, Lajara Janaina Lopes. As crianças negras vistas pela sociologia da infância no brasil: uma revisão de literatura. **Revista Saber & Educar**, n. 21, 2016, p. 87-96. Disponível em <<http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/231>> . Acesso em 20 dez. 2016.

NUNES, Míghian Danae Ferreira. **Mandingas da infância: as culturas das crianças pequenas na escola municipal Malê Debalê, em Salvador (BA)**. Orientação Maria Leticia Barros Pedroso Nascimento. São Paulo, 2017.

NJERI, Aza. Reflexões artístico-filosóficas sobre a humanidade negra. **Ítaca**. Especial Filosofia Africana. n.º 36. Rio de Janeiro, UFRJ, 2020. p. 164-226.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

PAMPHYLIO, Marisônia Matos. **Os dizeres das crianças da Amazônia amapaense sobre infância e escola**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém. 2010.

PENNA, Antônio Gomes. **Percepção e Aprendizagem**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1966.

PEREIRA, Camila Mendonça. **Abolição e Catolicismo: a participação da Igreja Católica na extinção da escravidão no Brasil**. Niterói – RJ: UFF, 2011 (Dissertação de Mestrado).

PIAGET, Jean; FRAISSE, Paul. **Tratado de Psicologia Experimental**. v.4. São Paulo: Forense, 1969.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1972.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. (Orgs.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997.

PINTO, Mércia de Figueiredo Noronha. **O trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte**. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

PINTO, Mércia de Figueiredo Noronha. **A educação infantil em Belo Horizonte no contexto da pandemia de COVID-19**. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.24.15536.058>. 2021.

PONTES, Loani Cristina Buzo; SANTOS, Natália Lopes dos. **Linhas costumeiras e linhas de errância: quando a negritude dos bebês invade a creche**. GT07-Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 40ª Reunião Anual da ANPED, 2021.

PRADO, Renata Lopes Costa. Contexto social de emergência da ideia de participação e voz das crianças. *In: A participação de crianças em pesquisas brasileiras das ciências sociais e humanas* (pp. 54-63). Tese de Doutorado (Psicologia escolar e do desenvolvimento humano), Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. 2014

PUNCH, Samantha. Cross-world and cross-disciplinary dialogue: a more integrated, global approach to childhood studies. **Global Studies of Childhood**, 6 (3), 352–364, 2016. Disponível em <<http://gsc.sagepub.com/content/early/2016/08/21/2043610616665033.full.pdf+html>>. Acesso em 16 nov. 2016.

RAHME, Mônica Maria Farid. *et.al.* (orgs). **Conhecimento e inclusão social: ações afirmativas nos 50 anos do PPGE-UFMG (1972-2022)**. 1ª ed.- Belo Horizonte: Fino Traço, 2022.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. 30 anos da educação infantil na ANPEd. *In*: SOUZA, Gisele (Org.). **Educar na infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, p. 157-170. 2010.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1999

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora . As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <<https://bit.ly/2JuHfn2>>. Acesso em: 4 jun. 2018.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil, classe, raça e gênero. **Cadernos de pesquisa**, n. 96, p. 58-65. fev. 1996.

ROSEMBERG, Fúlvia; PINTO, Regina Pahim. **Criança pequena e raça na PNAD 87**. Textos FCC/DPE. 1997. Disponível em <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/article/download/2429/2387>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil pós-Fundeb: avanços e tensões. *In*: SOUZA, Gisele (Org.). **Educar na Infância: Perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processo de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, jul. 1999, p. 7-41.

ROSEMBERG, Fúlvia. Childhood and social inequality in Brazil. *In* PENN, Helen (ed.). **Unequal childhoods: children’s lives in the south**. London: Routledge, 2005, p. 142-170.

ROSEMBERG, Fúlvia. Estatísticas Educacionais e Cor/Raça na EI e no Ensino Fundamental: um balanço. **Estudos em Avaliação Educacional**. 17 (34), p.15-42, 2006 Disponível em <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/ae/arquivos/1284/1284.pdf>>. Acesso em 20 dez. 2016.

ROSEMBERG, Fúlvia. Autodeclaração de cor e/ou raça entre escolares paulistanos(as). **Cadernos de Pesquisa**, 37 (132), p.759-799, 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a1237132.pdf>>. Acesso em 20 dez. 2016.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. *In*: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, p.11-46. 2012.

ROSEMBERG, Fúlvia. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 51, p. 73-79, nov. 1984. Disponível em: <https://bit.ly/2J93I9X>. Acesso em: 4 jun. 2018.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 25-63, mar. 2002. Disponível em: <<https://bit.ly/2kLRyVZ>>. Acesso em: 4 jun. 2018.

ROSEMBERG, Fúlvia; PINTO, Regina Pahim. **Criança negra: casa e escola**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Textos da FCC, 1991.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Katia de Souza; SILVA, Ana Paula Soares da; CARVALHO, Ana Maria Almeida. **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTOS, Fernanda Barros dos; SILVA, Sergio Luiz Baptista da. Gênero, raça e classe no Brasil: os efeitos do racismo estrutural e institucional na vida da população negra durante a pandemia da covid-19. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, Vol. 13, N.3, 2022, p.1847-1873.

SANTOS, Núbia Aparecida Schaper. **A educação infantil em tempos de pandemia: entre inquietações e retrocessos**. 14a Reunião da ANPEd – Sudeste. 2020.

SANTOS, N. L. **O acolhimento inicial de bebês negros e negras nos espaços da creche: aspectos a considerar e desafios a alcançar** (Dissertação de Mestrado). Campinas: UNICAMP, 2021.

SANTOS, Jaqueline Lima; CARNEIRO, Suelaine. **A educação de meninas negras em tempos de pandemia: aprofundamento das desigualdades**. / pesquisa Geledés Instituto da Mulher Negra; coordenação Suelaine Carneiro. 1. ed. São Paulo: Geledés, 2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: CERISARA, Ana Beatriz; SARMENTO, Manuel Jacinto Sarmento. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância**. Porto: Asa, p. 9-31. 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>>. Acesso em: 4 jun. 2018

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SCHNEIDER, Eliezer. **Ensino, Aprendizagem e Diferenças Individuais**. Rio de Janeiro: Boletim nn.5.6, Universidade do Brasil, 1962

SILVA, I. O. Educação infantil no Brasil. **Pensar a Educação em Revista**, Curitiba/Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 03-33, jan-mar/ 2016.

Simpósio Luso-Brasileiro de Estudos da Criança II. 2013. Disponível em <<http://www.estudosdacrianca.com.br>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

SOARES, Ademilson de Sousa. Crianças, infância e educação infantil: pressupostos das pesquisas. **Educação em Revista**, Curitiba, v.36, e64831, 2020.

SOARES, Ademilson de Souza. **Base de dados dos estudos da infância**. Belo Horizonte: NEPEI-FAE-UFMG, 2023 (Arquivos da pesquisa).

SOUZA, Jessé. **Ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009

SOUZA, Gisele de; VIEIRA, Lívia Maria Fraga; CORSINO, Patrícia; CAMPOS, Rosânia. **As crianças em tempos de crise | GT 07 (Educação de Crianças de 0 a 6 anos)** 2020.

SOUZA, Ellen de Lima. **Percepções de infância de crianças negras por professoras de professoras de educação infantil**. (Dissertação de Mestrado em Educação não publicada), Faculdade de Educação da Universidade Federal de São Carlos, UFSCar. Disponível em < <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2627>>. 2012.

TAVARES, Leandro Henrique de Jesus; COSTA, Renata de Lima; NUNES, Maria. **A (HÁ) educação infantil em tempos pandêmicos?** Concepções de crianças, infâncias, relação com as famílias. 14a Reunião da ANPEd – Sudeste. 2020.

TELES, Carolina de Paula Teles. **Representações sociais sobre as crianças negras na educação infantil: mudanças e permanências a partir da prática pedagógica de uma professora**. (Dissertação de Mestrado em Educação não publicada), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, FEUSP. 2012. Disponível em <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22062010-124314/publico/CA%20ROLINA_DE_PAULA_TELES.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2016.

TITTONI, Jaqueline (Org.). **Psicologia e fotografia: experiências em intervenções fotográficas**. Porto Alegre: Dom Quixote, 2010.

THEODORO, Mario. **Sociedade desigual: racismo e branquitude na formação do Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis: Vozes, 2009.

TORRES, Maria Eduarda Abrantes. A visibilidade pública dos bebês e o direito à creche no Brasil: a construção de um problema social. FLORES, Maria Luiza Rodrigues; SILVA, Marta Lúcia da. (Orgs). **Pressupostos teóricos-metodológicos e políticos da cidadania dos bebês: contribuições de Fúlvia Rosemberg**. São Paulo: PUCSP/FCC, 2022.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. **Diversidade étnico-racial: por uma prática pedagógica na educação infantil**. São Paulo, 2011, p. 120-137.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, Atlas, 1987.

VEIGA JÚNIOR, Álvaro. **Produção teórica e teorização em educação a partir da ANPEd**. 2012. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 502–516, set. 2008.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Mal necessário: creches no departamento nacional da criança (1940-1970). **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, p. 3-16, novembro, 1988.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WAKKER, Edward L. **Educação infantil**. Aprendizagem. São Paulo: 1969.

WARDE, Mirian Jorge. Repensando os estudos sociais de história da infância no Brasil. **PERSPECTIVA**, 25 (1), 21-39, jan./jun. 2007. Disponível <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/1495/1209>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

Por que a doença causada pelo novo coronavírus recebeu o nome de Covid-19? Disponível em: <<https://portal.fiocruz.br/pergunta/por-que-doenca-causada-pelo-novo-coronavirus-recebeu-o-nome-de-covid-19>>. Acesso em: 09 ago. 2022.

Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=XPFVzJOQvg>>. Acesso em: 15 jul. 2022.

Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Hendrik_Frensch_Verwoerd> Acesso em: 02 dez. 2023.

Apêndices

Apêndice I -A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –
Professora

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada Professora,

Você está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada, “**As interações das crianças negras e não negras de dois anos e de seus familiares com as práticas pedagógicas propostas no contexto da pandemia em uma creche da cidade de Belo Horizonte.**” desenvolvida pela pesquisadora Lisa Minelli Feital e coordenada pelo professor Ademilson de Sousa Soares.

Para isso, solicitamos sua autorização para: **(I) Identificar e descrever a proposta da instituição para a turma de crianças de dois anos através do grupo do WhatsApp no contexto da pandemia da COVID-19; (II) usar os vídeos, as imagens e gravações que são postadas pelos pais no grupo do Whatsapp; (III) analisar as atividades pedagógicas desenvolvidas pela professora para as crianças negras não negras; (IV) registrar no diário de campo a interação da professora com a turma e com os familiares das crianças; (V) fazer o uso dos vídeos, das imagens e gravações, para fins acadêmicos; e (VI) realizar entrevista com você visando a dialogar sobre as interações da professora com as as crianças e seus familiares e sobre as atividades desenvolvidas e enviadas pelo whatsapp.**

Os pesquisadores se comprometem a dialogar com você garantindo sigilo, privacidade, confidencialidade, proteção de sua identidade, inclusive no uso de voz e imagem, evitando e minimizando riscos de danos morais, intelectuais, profissionais, sociais e culturais em qualquer etapa da pesquisa. Esclarecemos ainda que as informações e todos os dados obtidos ficarão arquivados em local adequado sob a guarda dos pesquisadores responsáveis em gabinete na Faculdade de Educação da UFMG, por cinco anos e após esse período serão destruídos.

Caso você dê seu consentimento e, posteriormente, mude de ideia, poderá retirar o consentimento a qualquer momento que desejar, sem que isso traga qualquer prejuízo para você.

Informamos ainda que este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – será assinado em duas vias, sendo que uma ficará com os pesquisadores e a outra ficará com a professora.

Desde já antecipamos nossos agradecimentos. Atenciosamente,



Prof. Dr. Ademilson de Sousa Soares
Pesquisador responsável
responsável



Lisa Minelli Feital
Pesquisadora

Assinatura da professora participante e data.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu _____, RG: _____, declaro que li as informações contidas neste documento, fui informado (a) pelos pesquisadores: Lisa Minelli Feital e Ademilson de Sousa Soares dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos a serem utilizados, do sigilo das informações e que posso a qualquer momento retirar meu consentimento. Declaro ainda que este termo foi assinado em duas vias de igual teor, sendo que eu fiquei de posse de uma delas. Sendo assim, concordo em participar e contribuir com a pesquisa intitulada. **“As interações das crianças negras e não negras de dois anos e de seus familiares com as práticas pedagógicas propostas no contexto da pandemia em uma creche da cidade de Belo Horizonte.”**

(Assinatura da professora participante)

Belo Horizonte, ____ de _____ de 2021.



Prof. Ademilson de Sousa Soares
Pesquisadora responsável



Lisa Minelli Feital
Pesquisador responsável

AUTORIZAÇÃO PARA USO DE FOTOGRAFIAS, FILMAGENS E ÁUDIOS.

Eu _____, RG: _____, autorizo que os pesquisadores relacionados neste documento obtenham e utilizem fotografias, filmagens ou gravações de voz para fins desta pesquisa na turma de crianças sob minha responsabilidade, sendo que essas imagens e gravações só poderão ser utilizadas para fins acadêmicos e educacionais como aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou publicações em periódicos científicos.

Belo Horizonte, ___ de _____ de 2021.

(Assinatura da professora participante)



Prof. Ademilson de Sousa Soares
Pesquisadora responsável



Lisa Minelli Feital
Pesquisador responsável

Apêndice I – B- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –
Responsáveis

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhores pais, mães e responsável,

A criança sob sua responsabilidade está sendo convidada a participar, como voluntária, em uma pesquisa educacional desenvolvida pela pesquisadora Lisa Minelli Feital e coordenada pelo Professor Dr. Ademilson de Sousa Soares. O papel da criança nesta pesquisa é de protagonista.

Para isso, solicitamos sua autorização para: **(I) observar e registrar em diário de campo a interação da professoras e as crianças e familiares a partir do Whatsapp; (II) utilizar áudios e vídeos dos momentos que ocorrem as interações entre a professora, as crianças e seus familiares; (III) analisar as atividades pedagógicas desenvolvidas para turma de 2 anos (IV) fazer o uso das imagens, para fins acadêmicos; (VI) realizar entrevista com os familiares das turmas de 2 anos para dialogar sobre as interações da professora com as crianças e seus familiares; sobre as atividades desenvolvidas; e sobre a construção da identidade étnico-racial das crianças negras da turma de 2 anos.**

Os pesquisadores se comprometem a dialogar com você garantindo sigilo, privacidade, confidencialidade, proteção de sua identidade, inclusive no uso de voz e imagem, evitando e minimizando riscos e danos morais, intelectuais, profissionais, sociais e culturais em qualquer etapa da pesquisa. Esclarecemos ainda que as informações e todos os dados obtidos ficarão arquivados em local adequado sob a guarda dos pesquisadores responsáveis em gabinete na Faculdade de Educação da UFMG, por cinco anos e após esse período serão destruídos.

Caso você dê seu consentimento e, posteriormente, mude de ideia, poderá retirar o consentimento a qualquer momento que desejar, sem que isso traga qualquer prejuízo para você.

Informamos ainda que este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – será assinado em duas vias, sendo que uma ficará com os pesquisadores e a outra ficará com o pai, mãe ou responsável pela criança.

Desde já antecipamos nossos agradecimentos. Atenciosamente,



Prof. Dr. Ademilson de Sousa Soares
Pesquisador responsável
responsável



Lisa Minelli Feital
Pesquisadora

Assinatura e data.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu _____, RG: _____, declaro que li as informações contidas neste documento, fui informado (a) pelos pesquisadores: Lisa Minelli Feital e Ademilson de Sousa Soares dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos a serem utilizados, do sigilo das informações e que posso a qualquer momento retirar meu consentimento. Declaro ainda que este termo foi assinado em duas vias de igual teor, sendo que eu fiquei de posse de uma delas. Sendo assim, concordo em participar e contribuir com a pesquisa intitulada. **“As interações das crianças negras e não negras de dois anos e de seus familiares com as práticas pedagógicas propostas no contexto da pandemia em uma creche da cidade de Belo Horizonte.”**

Assinatura do responsável pela criança participante

Belo Horizonte, ___ de _____ de 2021.



Prof. Ademilson de Sousa Soares
Pesquisadora responsável



Lisa Minelli Feital
Pesquisador responsável

AUTORIZAÇÃO PARA USO DE FOTOGRAFIAS, FILMAGENS E ÁUDIOS.

Eu _____, RG: _____, autorizo que os pesquisadores relacionados neste documento obtenham e utilizem fotografias, filmagens ou gravações de voz para fins desta pesquisa na turma de crianças sob minha responsabilidade, sendo que essas imagens e gravações só poderão ser utilizadas para fins acadêmicos e educacionais como aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou publicações em periódicos científicos.

Belo Horizonte, ___ de _____ de 2021.

Assinatura do responsável pela criança participante



Prof. Ademilson de Sousa Soares
Pesquisadora responsável



Lisa Minelli Feital
Pesquisador responsável

Apêndice II – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

Consentimento para pesquisa de campo

Senhores pais, mães e responsável,

Você, seu filho/ sua filha estão sendo convidados a participar de uma pesquisa na turma de crianças de dois anos durante o ano de 2021. A pesquisa será desenvolvida pela pesquisadora Lisa Minelli Feital e coordenada pelo Professor Ademilson de Sousa Soares.

Você e a criança sob sua responsabilidade são voluntários na pesquisa e podem desistir de participar a qualquer momento. Ressaltamos que você e seu/filho sua/filha são considerados protagonistas nesta pesquisa.

O objetivo do estudo é investigar as possibilidades de interação das crianças negras e não negras de dois anos e de seus familiares com as práticas pedagógicas propostas no contexto da pandemia em uma creche da cidade de Belo Horizonte.

Esta pesquisa será muito importante para analisarmos o pertencimento racial das crianças negras e abordarmos estudos em relação às questões étnico-raciais que envolvem as crianças negras e não negras para que possamos minimizar os danos que o racismo causa na sociedade.

A pesquisa inclui minha presença no grupo de WhatsApp; o acompanhamento das atividades; a aplicação de um questionário; a realização de entrevistas com a coordenadora da creche, as professora da turma e as famílias. Nesta oportunidade, solicitamos sua autorização para o uso de imagens, vídeos e áudios do grupo da turma de dois anos do WhatsApp. Esse material será utilizado somente para fins acadêmicos.

Desde já agradecemos pela colaboração de vocês nesta pesquisa.

Prof. Dr. Ademilson de Sousa Soares
Pesquisador responsável

Doutoranda: Lisa Minelli Feital
Pesquisadora responsável

1. Nome do/da responsável pela criança:

2. Nome da criança:

3. Informo que li e compreendi as informações fornecidas . entendi e concordo com as condições do estudo como descritas. Eu, voluntariamente, aceito a participação do meu filho ou filha nesta pesquisa. Portanto, concordo com tudo que está escrito acima e dou meu consentimento.

Marcar apenas uma oval.

Sim *Pular para a pergunta 4*

Não *Pular para a seção 3 (Não)*

Respostas para o questionário

Repostas

4. Data de nascimento da criança?

5. Em que cidade você nasceu?

6. Em qual bairro você mora

7. Sexo:

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
 Masculino
 Outro

8. Qual a cor que você se identifica?

Marcar apenas uma oval.

- Branco
 Pardo
 Preto
 Amarelo
 Indígena

9. Qual a cor que você identifica sua criança?

Marcar apenas uma oval.

- Branco
 Pardo
 Preto
 Amarelo
 Indígena

10. Qual o seu estado civil?

Marcar apenas uma oval.

- Solteiro(a)
- Casado(a)
- Divorciado(a)
- Separado(a)
- Viúvo(a)
- União Estável

11. Quantos filhos você têm ?

Marcar apenas uma oval.

- Um
- Dois
- Três
- Quatro
- Cinco
- Mais

12. Qual a sua escolaridade?

Marcar apenas uma oval.

- Ensino Fundamental incompleto
- Ensino Fundamental completo
- Ensino Médio incompleto
- Ensino Médio completo
- Ensino Superior incompleto
- Ensino Superior completo

13. Atualmente você:

Marcar apenas uma oval.

- Apenas estuda
- Trabalha e estuda
- Apenas trabalha
- Está desempregado(a)
- Está aposentado(a)
- Do lar

14. No seu trabalho, você é:

Marcar apenas uma oval.

- Empregado(a) assalariado(a)
- Empregado(a) doméstico mensalista ou diarista
- Empregado(a) que ganha por produção (comissão)
- Trabalha por como autônomo
- Tem seu próprio negócio
- Funcionário público Federal
- Funcionário público Estadual
- Funcionário público Municipal
- Estagiário remunerado

15. Sua renda é :

Marcar apenas uma oval.

- Um salário mínimo
- Dois salários mínimo
- Acima de três salários mínimo
- Bolsista de Faculdade
- Nenhuma renda

16. Você aceita me conceder uma entrevista por vídeo chamada pelo Google Meet ou WhatsApp para compreender como têm ocorrido o processo educativo para as crianças de dois anos e você(responsável) no período da pandemia?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

17. Se aceitar me concede uma entrevista por favor registrar o seu telefone para agendarmos. Desde já agradeço pela sua colaboração

Não

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Apêndice III – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação
Curso de doutorado: Linha: Infâncias e Educação Infantil

Pesquisa: Crianças negras e não negras da turma de dois anos no contexto da pandemia do COVID/19 em uma creche da cidade de Belo Horizonte/MG

Doutoranda: Lisa Minelli Feital
Orientador: Ademilson de Sousa Soares
Co-orientadora: Iza Luz

Roteiro de Entrevista semi-estruturada com Famílias

Eu sou a Lisa Minelli Feital, estudante do curso de doutorado da linha de pesquisa da Infâncias e Educação Infantil da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

A pesquisa tem como temática as crianças negras e não negras de dois anos com as práticas pedagógicas propostas no contexto da pandemia do COVID/19 em uma creche da cidade de Belo Horizonte.

Desde já agradeço pela disponibilidade em conceder essa entrevista. Para continuarmos vou ler algumas informações gerais sobre a pesquisa e sobre sua participação constantes do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que possa confirmar sua participação e autorizar o uso das informações da entrevista.

EIXO 1: A CRIANÇA NA CRECHE: ANTES E DEPOIS DO ISOLAMENTO SOCIAL

1. Como vc ou vcs resolveu/resolveram matricular seu filho na creche Como conheceram a creche?
2. Comente a respeito da matrícula, como se deu? (sorteio/lista de espera) ?
3. Antes do afastamento da escola seu/sua filho(a) já havia frequentado presencialmente a creche? o que seu filho/a falava da professora? Dos colegas? Dos funcionários?
4. Se sim, como era a relação da sua criança com a creche (amigos(as)/ professora / funcionários(as)?

5. Após o período do afastamento da escola, como foi a chegada/retorno da sua criança a creche? Quais foram suas percepções em relação ao retorno da sua criança?

EIXO 2: CONTEXTO DA FAMÍLIA DURANTE A PANDEMIA DO COVID/19: ISOLAMENTO SOCIAL/ENSINO REMOTO HÍBRIDO E RETORNO PRESENCIAL

1. Como foi/é para a sua família viver com seu/sua filho/a no período do COVID/19?
2. Como era a rotina da sua criança durante o período de suspensão do atendimento da creche?
3. Conte um pouco sobre como foi o cuidado com sua criança no início da pandemia.
4. Você trabalha? Se sim, quem ficou com sua criança quando saía para trabalhar? Existiu/existe alguém que te ajuda/ajudou quando vai para o serviço?
5. Quais os brinquedos e brincadeiras prediletas de seus filhos/as no período de isolamento social?

EIXO 3: EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA PANDEMIA DO COVID/19: ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA DAS FAMÍLIAS

10- Para você a interação via *WhatsApp* manteve a ligação do seu/sua filho/a com a creche no período de isolamento social?

11- Você conseguia/consegue acompanhar o trabalho feito pela creche? Como você se organizou/organiza para fazer esse acompanhamento da sua criança?

12- Você participou/participa dos eventos/ações/tarefas que a creche promove? Se sim, quais? Comente.

(Observação: Aqui a pesquisadora retomará as Informações coletadas pelo Grupo do *WhatsApp*: Tropeirão/ Caixas de bombom para Páscoa/Cartinhas para Papai Noel, entre outros)

13- Você conhece os conteúdos que a creche trabalha? Você conhece os temas trabalhados com as crianças? Se sim, dê alguns exemplos.

14- Seu filho/a já retornou à creche? Se sim, como foi o atendimento híbrido da sua criança? Você gostaria de destacar alguns aspectos positivos e/ou lacunas do atendimento híbrido?

15- Seu filho já retornou ao atendimento completamente presencial? Se sim, comente qual tem sido sua avaliação sobre este retorno? Você gostaria de destacar alguns aspectos positivos e/ou lacunas do atendimento presencial?

EIXO 4: TEMA DAS RELAÇÕES ÉTNICO -RACIAL PARA FAMÍLIA

16 - A creche trabalha com os temas da cultura africana, afro-brasileira com as crianças pequenas?

17 - Você acha importante esse trabalho das culturas africanas e afro-brasileira na creche? Por quê?

18 - Você consegue perceber se a creche trabalhou, neste ano de 2021, com as relações étnico-raciais? Se sim, pode me dizer como? Consegue lembrar algum exemplo? Alguma atividade que seu/sua filho (a) fez?

19 - Sua criança ou coleguinha vivenciou na creche alguma situação de preconceito, discriminação ou racismo?

20- A partir das vivências na creche, a criança alguma vez fez referência à cor da pele e ao cabelo? Se sim, como isto aconteceu?

21 - Você quer me contar mais alguma coisa? Como foi participar dessa pesquisa?