

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CRISLEY DE SOUZA ALMEIDA SANTANA

**EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: O QUE PENSAM  
AS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA  
DO INTERIOR PAULISTA**

TRÊS LAGOAS-MS

2021

CRISLEY DE SOUZA ALMEIDA SANTANA

**EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: O QUE PENSAM  
AS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA  
DO INTERIOR PAULISTA**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Dr.<sup>a</sup> Ione da Silva Cunha Nogueira.

TRÊS LAGOAS-MS

2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**CRISLEY DE SOUZA ALMEIDA SANTANA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em educação.

COMISSÃO EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ione da Silva Cunha Nogueira  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Orientadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jaqueline Aparecida Martins Zarbato  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lucimar Rosa Dias  
Universidade Federal do Paraná

TRÊS LAGOAS-MS

2021

Dedico este trabalho a todas as crianças em suas múltiplas infâncias.

## AGRADECIMENTOS

Muitos fatos aconteceram durante estes dois anos de estudos. Momentos de alegria, aprendizado, cansaço, incertezas e, o mais difícil de todos, a perda do meu pai. Apesar desta explosão de sentimentos envolvidos, tive sempre ao meu lado pessoas que me ajudaram a caminhar e que, com certeza, fizeram toda a diferença. Cada um de alguma forma contribuiu para que esse meu sonho se tornasse realidade.

Por isso, sempre serei grata:

a Deus, que está me sustentando mesmo diante de tamanha dor;

ao meu pai (*in memoriam*), que sempre me incentivou aos estudos e, mesmo não estando mais aqui, acompanhou o início do meu sonho;

à minha mãe, que me deu forças para continuar e, mesmo estando fraca, fez-se forte;

ao meu irmão, por ser tão especial em minha vida;

ao meu marido, por acompanhar todo o processo, desde as esperas nas aulas na universidade e por ter tido paciência de me ouvir sempre falar sobre as etapas da minha pesquisa;

ao meu filho, por compreender os momentos em que eu precisava ficar sozinha para estudar;

à minha orientadora, Dra. Ione da Silva Cunha Nogueira, que pacientemente me auxiliou em cada passo da pesquisa;

à prof. Dra. Lucimar Rosa Dias e prof. Jaqueline Aparecida Martins Zarbato, pelas pontuações feitas ao trabalho no processo de qualificação, elas foram essenciais;

aos professores que fizeram parte deste trabalho, aceitando o desafio de falar sobre suas experiências e práticas;

às escolas “Ana Thereza Coppetti Ferreira (Tupi Paulista) e Castello Branco (Santa Mercedes), da qual faço parte, que me apoiaram a continuar os estudos;

à minha companheira de trabalho Rita Potumatti, que me socorreu em vários momentos na elaboração de materiais para as aulas do ensino remoto, sempre disposta a me ajudar para que eu tivesse tempo a me dedicar ao mestrado;

aos colegas de mestrado que juntamente partilhávamos nossas dúvidas sobre o curso. Em especial agradeço as colegas que se tornaram amigas: Fabiola e

Elisangela obrigada por todo amor e carinho, estando ao meu lado nos momentos difíceis.

Meu muito obrigada a todos!

Uma educação não fascista concebe a infância como experiência, aceita um currículo pautado no pensamento nômade e vê no espaço-tempo da aula a possibilidade do ato de criação.

Abramowicz; Levcovitz; Rodrigues.

## RESUMO

O presente estudo é o resultado da pesquisa de mestrado realizada junto ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Campus de Três Lagoas, inserido na linha de pesquisa “Educação, Infâncias e Diversidades”. A pesquisa teve por objetivo identificar, nos discursos dos professores da Educação Infantil, de que maneira a Educação das Relações Étnico-Raciais tem sido desenvolvida em suas práticas. Trata-se de uma abordagem qualitativa, cujas técnicas para a coleta de dados deram-se por meio de análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPPs) da instituição e entrevistas semiestruturadas com professores. Iniciamos o trabalho, apresentando as políticas educacionais que dão a base para as implementações de práticas afirmativas nas escolas, assim como os principais documentos que fundamentam suas ações na Educação Infantil. É apontada a relevância da Sociologia da Infância para o reconhecimento criança enquanto integrante da sociedade, capaz de contribuir com a cultura e que sofre com os problemas de racismo e preconceito existentes na sociedade. A pesquisa de campo foi realizada no município de Santa Mercedes, em uma instituição de educação básica que contempla a Educação Infantil. As análises das entrevistas realizadas com professores que trabalham com as crianças entre quatro e cinco anos de idade. (Pré I e Pré II), indicaram que as práticas em torno da temática vêm sendo estabelecidas por meio de contradições e avanços. As contradições ocorrem nas concepções dos professores que limitam suas práticas a atividades pontuais e sobre o entendimento do que vem a ser o compromisso com a igualdade racial. Já os avanços em seus discursos mostram que, nas práticas, mesmo que de forma sutil, são realizadas ações os professores vêm atuando em prol da valorização da criança negra, estabelecendo recortes de experiências que possibilita o trabalho com a EREER. A pesquisa demonstrou a necessidade de um aprofundamento contínuo na formação continuada do professor, sobretudo no campo teórico da sociologia da infância e nas relações étnico-raciais, uma vez que a Educação Infantil constitui um espaço de socialização, que perpassa as relações raciais, que reconhece a criança enquanto ser social, atuante, que possui individualidades e é capaz de se posicionar diante das experiências vividas na sociedade.

**Palavras-chave:** Educação para a diversidade. Infância. Práticas Pedagógicas.



## ABSTRACT

This study is the result of a master's degree research carried out in the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Mato Grosso do Sul - Três Lagoas campus, within the research line: Education, Childhood and Diversity. The research aimed at identifying in the speeches of Kindergarten teachers how Ethnic-Racial Relations Education has been developed in their practices. To support the work, the educational policies that provide the basis for the implementation of affirmative practices in schools were presented, as well as the main documents that support the actions in Early Childhood Education. In addition, it sought to elucidate the relevance of the Sociology of Childhood for the recognition of Ethnic and Racial diversity. The research was carried out in the city of Santa Mercedes in a basic education school that provides Early Childhood Education, but only with teachers who work with children between four and five years old. (Pre I and Pre II). The analyses indicated that the practices around the theme have been established amid contradictions and advances. The contradictions occur in the teachers' conceptions that limit their practices in punctual activities and on the understanding of what the commitment to racial equality is. The advances in their speeches show that in their practices, even if in a subtle way, the teachers have been acting towards the valorization of the black child, establishing clippings of experiences that make the work with EREER possible. Thus, we conclude that it is necessary a continuous deepening in in-service training on the theoretical field of sociology of childhood and ethnic-racial relations since early childhood education constitutes a space of socialization, which goes through racial relations, which recognizes the child as a social being, active, who has individuality, able to position himself in the face of experiences in society.

**Keywords:** Education for diversity. Childhood. Teacher training.

## **LISTA DE SIGLAS**

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCNEIs – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DCNERER – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

ERER – Educação para as Relações Étnico-Raciais

FNCEE – Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

RCNEI – Referencial Curricular para a Educação Infantil

SI – Sociologia da Infância

UNDIME – União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Imagem do documento “Critérios para um atendimento em Creches que respeitem os Direitos Fundamentais das Crianças” 35

Figura 2 – Imagem do documento “Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial” 38

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Participantes do estudo	67
Quadro 2 – Características dos participantes	67

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS FRENTE À DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL</b> .....	<b>19</b>
<b>2.1</b>	<b>A dívida histórica: consequências e lutas</b> .....	<b>19</b>
<b>2.2</b>	<b>A Educação para as Relações Étnico-Raciais e a legislação brasileira</b> .....	<b>22</b>
<b>3</b>	<b>A EDUCAÇÃO INFANTIL E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS</b> .....	<b>29</b>
<b>4</b>	<b>A INFÂNCIA E O RECONHECIMENTO DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL</b> .....	<b>48</b>
<b>4.1</b>	<b>Pensar a infância a partir da sociologia</b> .....	<b>51</b>
<b>4.2</b>	<b>O protagonismo das crianças e a diversidade de infâncias</b> .....	<b>56</b>
<b>4.3</b>	<b>Considerações das culturas infantis para a construção de práticas pedagógicas emancipatórias</b> .....	<b>60</b>
<b>5</b>	<b>A PESQUISA DE CAMPO: COMPREENDENDO A VISÃO DAS EDUCADORAS</b> .....	<b>65</b>
<b>5.1</b>	<b>As técnicas utilizadas: pesquisa documental e entrevistas</b> .....	<b>65</b>
<b>5.2</b>	<b>O campo da pesquisa investigado</b> .....	<b>68</b>
<b>5.3</b>	<b>A dinâmica do Projeto Político Pedagógico e o diálogo com as entrevistadas acerca da Educação para as Relações Étnico-Raciais</b> .....	<b>69</b>
<b>5.4</b>	<b>A urgência de atividades e instrumentos afirmativos nas salas de Educação Infantil</b> .....	<b>83</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>98</b>
	<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> ...	<b>104</b>
	<b>APÊNDICE B – ENTREVISTA PROFESSORES</b> .....	<b>106</b>
	<b>ANEXO – PARECER CONSUBSTANCIADO N.º 4.164.579</b> .....	<b>107</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A realização de uma pesquisa surge antes do ingresso em um curso de pós-graduação. Ela se inicia nos questionamentos, nas angústias e nos diferentes caminhos percorridos pelo pesquisador, que o faz ir à busca de respostas. No tocante às questões étnico-raciais, ao recordar os momentos da infância e da adolescência, lembramos que havia uma visão de que as relações estabelecidas entre brancos e negros era de harmonia, mas percebemos hoje que essa concepção constituiu-se pelo fato de sempre termos ouvido falar que o Brasil era um país miscigenado, de muitas raças.

Diante dessas situações, o interesse pelo estudo na Educação Infantil deve-se à minha atuação como educadora nessa etapa da educação básica e tendo como concepção que as primeiras experiências afetivas, cognitivas e sociais vividas na instituição escolar são marcantes na vida de uma criança, principalmente de uma criança negra. Mesmo com o crescente número de pesquisas relacionadas com a temática, sinto que, ainda, precisamos de mais pesquisas que venham explicitar boas práticas efetivas com o trabalho na Educação das Relações Étnico-Raciais.

Já a motivação para a realização desta pesquisa vislumbra-se pela preocupação com a questão étnico-racial no contexto das relações sociais que se estabelecem dentro do espaço escolar. Essa preocupação vem nos incomodando bastante, pois nesses vários anos lecionando sentimos a falta de preparo por parte de nós professores<sup>1</sup> em compreender as culturas infantis que as crianças, em suas diversas infâncias, nos trazem no cotidiano. Sendo assim, vemos a necessidade de contribuir com a produção de conhecimentos na direção de uma sociedade mais justa e democrática.

Em nossa trajetória como professora de Educação Infantil, diversas vezes presenciamos cenas de racismo que passaram “despercebidas” por nós professores, que não foram problematizadas e discutidas com as crianças. Acreditamos que isso é devido à falta de oportunidades na formação inicial, falha no aprendizado sobre o questionar, sobre refletir e ampliar o olhar sobre as questões raciais. Não nos foi passada a compreensão sobre situações e concepções que estão enraizadas em nosso país. O que consideramos que incidiu indireta ou indiretamente em nossa

---

<sup>1</sup> Apesar de ter a graduação concluída em 2010, em nossa formação inicial não havia disciplinas com a abordagem na temática étnico-racial.

prática pedagógica. Nessa conjuntura, vemos o quanto é importante a efetivação da Lei n.º 10.639/2003 na formação inicial e continuada.

Ao nos deparar com a seleção do mestrado, tivemos contato com as leituras das referências propostas pelo edital e em uma delas denominada “Infâncias, saberes e diversidade: um diálogo com a Educação Infantil”, das autoras Pinho e Tomazzetti (2017), emergiram dúvidas que nos impulsionaram a querer saber mais sobre a temática.

Desta forma, ampliamos o olhar para a construção do pré-projeto para a seleção do mestrado ao qual nos dedicamos ao estudo na linha de pesquisa “Educação, Infâncias e Diversidades”. Após o ingresso, no decorrer das disciplinas entre as leituras e debates, o estudo foi nos proporcionando a superação do senso comum. Confessamos que, a princípio, devido ao pouco conhecimento sobre a temática, muitas ideias trouxeram surpresa e diversas concepções foram sendo alteradas ao longo das aulas e das leituras realizadas. Entre as orientações conduzidas com muita paciência pela orientadora, nossos conceitos foram sendo consolidados em prol de uma educação antirracista.

A partir do aprofundamento dos estudos, a prática em sala de aula se tornou atenta em relação à temática. Começamos a ficar mais alertas a essas questões e pudemos constatar que crianças com quatro anos de idade, devido à influência cultural, já apresentam comportamentos de discriminação racial entre o grupo. Houve uma situação, logo nas primeiras semanas de aula no ano de 2019 que uma criança negra foi questionada pelo seu colega, branco e de olhos azuis, sobre o porquê de seu cabelo ser daquele jeito e aconselhou o seu colega a pedir para que a sua mãe cortasse, pois era muito feio. Naquele momento, já a partir do conhecimento e da consciência adquiridos e com os estudos realizados, aproveitamos a situação para dialogar com todas as crianças sobre as diferenças existentes, ouvindo nas rodas de conversas realizadas, a cada dia, as suas culturas e mostrando a importância de respeitar e valorizar as singularidades de cada um, conduzindo de uma maneira lúdica, com brinquedos, neste caso as bonecas. Em outro momento, talvez deixássemos passar e pensássemos que fosse uma discussão rotineira entre as crianças na convivência escolar.

Esse fato, sob o nosso ponto de vista, ressalta a importância e necessidade de discussão e da reflexão no sentido de trabalharmos uma sociedade antirracista na escola, pois acreditamos que algumas crianças brancas desde muito cedo manifestam

desagrado em relação às características negras, graças às relações sociais estabelecidas e, como consequência, as crianças negras já sentem e concebem sentimentos negativos com os comentários que são feitos, com os olhares nas práticas que são vivenciadas. Por isso, o nosso papel como professores é o de ter um olhar atento para a diversidade étnico-racial e reconhecermos a presença desses questionamentos no discurso infantil.

Assim, é fundamental refletir sobre a importância do respeito e da valorização do pertencimento étnico-racial desde a Educação Infantil, pois desta forma poderemos preparar crianças, jovens e adultos para uma sociedade efetivamente justa e igualitária para todos os cidadãos.

Em virtude disso, sentimos a necessidade de investigar de maneira mais acurada o que está ocorrendo a respeito da Educação das relações étnico-raciais nas escolas de Educação Infantil. Para tanto, elaboramos esta pesquisa com o objetivo de conhecer e analisar como a educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil no município de Santa Mercedes-SP estão sendo efetivadas sob a perspectiva dos professores. A escolha por esse município deve-se ao fato de ser o lugar onde atuamos como professora da educação básica e de não termos encontrado nas buscas realizadas, pesquisas com essa temática no município. Indo além, na microrregião composta pelos municípios paulistas de Dracena, Junqueirópolis, Panorama, Tupi Paulista, Ouro Verde, Paulicéia, Monte Castelo, Nova Guataporanga e São João do Pau d'Alho, foi encontrada somente uma pesquisa no Ensino Fundamental II, que trouxe a temática a partir dos livros didáticos de como a África e os africanos estão apresentados nos livros de história.

A relevância deste trabalho encontra-se na possibilidade de ter um olhar afirmativo, positivo e investigativo sobre o trabalho com as diferenças na Educação Infantil, compreendendo se o próprio ambiente educacional contribui positivamente para as questões raciais por meio das experiências de infâncias. Nesta busca de melhorias referentes ao desenvolvimento de ações e a importância de práticas intencionais que contemplem as diferenças de forma consciente, faz-se necessária uma maior competência profissional com o estudo de possibilidades sobre a valorização das questões étnico-raciais no cotidiano das unidades escolares.

É nesta perspectiva que esta pesquisa foi pensada, a partir de como as práticas pedagógicas estão sendo conduzidas no espaço de uma instituição pública de Educação Infantil no município de Santa Mercedes-SP, que contribuem para a



efetivação dos direitos garantidos na Lei n.º 10.639/2003, verificando quais destas práticas possam ser identificadas como incentivadoras de valorização, ou de racismo e preconceito. Como objetivos específicos pretendeu-se conhecer e analisar os documentos nacionais que norteiam o trabalho das instituições de Educação Infantil no que se refere à Educação das Relações Étnico-Raciais bem como compreender as relações entre infância, educação infantil e as relações étnico-raciais.

A metodologia utilizada constituiu-se em uma abordagem qualitativa, que Lakatos e Marconi (2003) expõem que a sua base está na análise de aspectos mais intensos, concedendo fatos detalhados sobre as atitudes, verificações e comportamentos. Considerando que o desenvolvimento de uma Educação das Relações Étnico-Raciais possui características singulares, a abordagem qualitativa possibilitou a efetivação da pesquisa. As técnicas utilizadas constituíram-se em análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) e entrevistas semiestruturadas. As entrevistas foram realizadas com quatro professoras da Educação Infantil, atuantes nas turmas de Pré I e Pré II e teve como foco: as concepções acerca da Lei n.º 10.639/2003, as atividades desenvolvidas e a compreensão de como são mediados os momentos dos conflitos existentes. A análise do Projeto Político Pedagógico da instituição, ocorreu de maneira articulada aos discursos docentes, buscando compreender como a Educação das Relações Étnico-Raciais está sendo proposta no documento no que tange à Educação Infantil e quais preceitos estão sendo concretizados em suas práticas.

A instituição investigada atende 99 crianças entre quatro e cinco anos de idade, inseridas na pré-escola (Pré I e Pré II). Com o intuito de desenvolver os objetivos explanados, este trabalho organiza-se da seguinte forma: de início, na próxima sessão, são apresentadas as análises das leis, diretrizes e dos documentos que ajudam a referenciar e a situar as políticas públicas frente às questões étnico-raciais; na terceira seção, são observados de maneira mais atenta, os documentos que abarcam a Educação Infantil e oferecem subsídios para uma maior aproximação da temática investigada; a quarta seção apresenta o histórico do sentimento de infância ao longo dos séculos e suas alterações, assim como as discussões das particularidades das crianças à luz da sociologia da infância, além da relevância das considerações das culturas infantis para o desenvolvimento de práticas exitosas; já na quinta seção acontece a descrição da pesquisa de campo, apresentação do município de Santa Mercedes, bem como das técnicas utilizadas: a coleta, as

estratégias para o acesso aos sujeitos e as análises da pesquisa, além disso, criou-se um elo com o Projeto Político Pedagógico da instituição, por entender que esse documento seria importante para compreender as dinâmicas das práticas pedagógicas em torno da temática étnico-racial; por fim, foram feitas as considerações finais sobre a pesquisa, indicando algumas lacunas a serem exploradas em futuras pesquisas, dentre elas a de como o sentimento da criança negra está sendo construído a partir de tais experiências.

## **2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS FRENTE À DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL**

Com a finalidade de compreender a situação atual no que diz respeito à legislação e às políticas públicas educacionais relacionadas à Educação para as Relações Étnico-Raciais, bem como das lutas travadas pelo movimento negro no sentido de haver reparações históricas, reconhecimento social e a concretização da igualdade de direitos e a relevância de que tais questões fossem discutidas, foi realizada uma análise da legislação atual, mais especificamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e a sua alteração pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que deve ser incluída no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" (BRASIL, 2003). Foi analisado também o Parecer n.º CNE/CP 003/2004 e as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (BRASIL, 2004a).

Desta forma, conhecer as legislações mostra-se importante, porém não o suficiente na luta para que as desigualdades sejam diminuídas e que as diversas culturas existentes em nossa sociedade sejam visibilizadas e reconhecidas, acentuando-se o processo de reflexão sobre essas desigualdades, buscando contribuir para a formação das crianças, que, já sendo sujeitos de direitos, necessitam que tais legislações sejam efetivas.

A introdução das leis citadas merece atenção, pois embora estejam presentes na sociedade, ainda não estão efetivamente implantadas no cotidiano das instituições escolares, devido a vários motivos como falta de conhecimento sobre seu conteúdo, pouco comprometimento com a temática, encobrimento das situações que acontecem no meio escolar e não são discutidas e problematizadas.

Assim, para dar início ao estudo, é necessário aprofundar e pontuar a dívida histórica existente e a importância do movimento negro para a efetivação dessas políticas públicas existentes.

### **2.1 A dívida histórica: consequências e lutas**

Pode-se dizer que um dos fatores do racismo presente na sociedade brasileira é consequência do processo histórico que produziu a escravização a que tantas pessoas foram submetidas durante séculos, deixando marcas irreparáveis em sua

história. Primeiramente é preciso refletir sobre a dívida histórica que a nação brasileira tem com as populações negras, que contribuíram efetivamente para a história do Brasil, tanto na área socioeconômica quanto na política, e que, apesar de todo o sofrimento enfrentado, mesmo assim perpetuam na atualidade as desigualdades devido ao pertencimento racial.

A chegada dos africanos ao Brasil ocorreu diferentemente dos povos de outros países, que decidiram emigrar devido à situação econômica e política da época. Os negros, entretanto, foram capturados, escravizados, arrancados de suas raízes e trazidos para diversos países da América, inclusive o Brasil, e sofreram os mais diferentes abusos, além de serem forçados ao trabalho extremo e desumano.

Nesse contexto histórico, as questões raciais no Brasil foram estabelecidas de maneira que o homem branco de origem europeia era considerado superior a todos os outros grupos, sendo o negro considerado pertencente a uma raça inferior, assim descrito como se esta fosse condição natural da vida humana.

A desumanização do negro não foi um acaso, e sim uma consequência perversa das questões econômicas, políticas e culturais em jogo naquele momento e que de certo modo permanecem até nossos dias, visto que o negro, via de regra, continua a ser marginalizado econômica e socialmente, além ainda, de estar sob uma sujeição cultural em nossa sociedade, e mesmo dentro de uma aparente (e politicamente correta) democracia racial. (SILVA, 2011, p. 74)

Desta forma, o poder colonial trouxe consequências que perduram até a atualidade, pois os povos negros escravizados foram humilhados, arrancados de suas origens e, ao mesmo tempo, obrigados a aceitar um estigma de inferioridade, provocando rompimento com sua cultura. Assim, a constituição da identidade negra resulta desse longo processo histórico de humilhações, pelo tempo de duração e por toda a destruição causada. Mas, apesar de tudo, Munanga (2013) explica que os sacrifícios dos povos africanos e seus descendentes resultaram nas bases econômicas do Brasil colonial, e, indo além, a sua resistência cultural foi tão forte que contribuí para a construção da cultura e da identidade nacional brasileira.

Estas heranças culturais que tanto contribuíram com a identidade nacional deveriam ocupar uma posição igualitária, pois, como afirma Munanga (2013, p. 27), “é justamente aqui que se coloca o problema, a herança cultural africana no Brasil nunca ocupou uma posição de igualdade com as outras no sistema de ensino nacional”. E mesmo após o fim da escravização, os sobreviventes continuaram a ser

marginalizados, vistos de forma negativa, desprezados, considerados intelectualmente incapazes, não havendo uma transformação radical da sociedade brasileira, provocando neles um sentimento de inferioridade e muitas vezes o desejo de se embranquecer para que suas gerações não sofressem preconceito.

Entre as desigualdades que existiam e permaneceram após a escravidão, está a ideia de existência da superioridade da raça branca em relação aos povos negros. Munanga (2013) expõe estudiosos que tentaram encontrar formas de exterminar o negro da população brasileira, acreditando que seria possível branquear o país, constituindo uma única identidade nacional. Nesta perspectiva, a concepção de branquear, que ainda perdura até os dias de hoje, determina as características físicas e culturais com os critérios de classificação racial, que, de acordo com Bento (2012), no Brasil, o branqueamento é visto como se fosse um problema do negro e que devido à sua não aceitação, tende a se miscigenar.

Assim, a constituição das concepções das três raças no Brasil, negros, índios e mestiços, que colaboraram para a construção da identidade brasileira, desencadeou uma falsa ideia de nação igualitária e democrática, conhecida como o mito da democracia racial, que, de acordo com Munanga (2013), encobre os conflitos existentes, passando a ideia de uma convivência harmoniosa entre os povos, contrapondo as concepções de diversidade e pluralismo cultural.

Desta maneira, no entendimento da sociedade, a existência de uma democracia racial brasileira transmite a imagem de um país que vive em plena harmonia, democraticamente, e isso acaba dificultando o combate ao preconceito e à discriminação. Porém, em várias situações, a cor é requisito predominante para classificar as pessoas e que, conforme Assis (2018), a raça está condicionada aos problemas sociais e econômicos que estabelecem as relações sociais, as posições, a escolarização, o lugar do sujeito negro, prejudicando-o de conseguir os mesmos benefícios que os brancos, afetando toda a sociedade.

Desta forma, é necessário reconhecer a existência do racismo, do preconceito, da discriminação racial que ainda perpetuam em nossa sociedade, pois só assim será possível compreender que as crianças negras ainda enfrentam estas situações no seu dia a dia. Por isso, é essencial que nas escolas o trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) comece desde cedo, dando início a uma educação antirracista, pois, segundo Assis (2018) a efetivação de práticas antirracistas começa a acontecer na escola quando há o reconhecimento do racismo existente, havendo a

problematização das relações de hierarquizações que privilegiam um único grupo. Nesta concepção, a educação antirracista prioriza as relações estabelecidas pautadas no respeito à diferença, desconstruindo os privilégios que perpassam o ambiente escolar.

## **2.2 A Educação para as Relações Étnico-Raciais e a legislação brasileira**

Conforme dito para discutir a questão étnico-racial, é preciso considerar que a população negra, por conta do processo histórico da escravização e da estrutura desigual da sociedade brasileira, por muito tempo não teve o reconhecimento de sua cidadania e suas contribuições culturais não puderam aparecer nos debates acerca da identidade e dos saberes da sociedade brasileira.

A interpretação de diversidade transpassa diversos aspectos e muitos deles são confundidos, dificultando a compreensão efetiva de seu significado; por esse motivo, existe a necessidade de seu conhecimento específico. De acordo com Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011), o conceito de diversidade pode transmitir a ideia de que as identidades são igualitárias, tornando possível o diálogo entre elas, sem necessitar pontuar as hierarquias de poder e saber.

A diversidade foi entendida como uma forma de governo exercido pela política no campo da cultura, como uma estratégia de apaziguamento das desigualdades e de esvaziamento do campo da diferença, tendo como função borrar as identidades e quebrar as hegemonias. (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 18)

Diante desse cenário, o movimento negro iniciou uma luta de reivindicações e solicitações para o Estado, explicitando a necessidade de leis que contemplassem ações educativas antirracistas, contribuindo para o rompimento do silêncio em torno do racismo nos espaços escolares.

Segundo Rocha (2006), o surgimento do movimento negro deu-se a partir do contexto em que estavam inseridos, sendo composto por várias organizações e entidades de diferentes orientações políticas, com atuação em diversas áreas da sociedade. Sua formação é complexa, mas possui em comum a luta contra o racismo e por melhores condições de vida, seja pelas práticas culturais, de estratégias políticas, seja nas práticas educacionais, o que o torna um movimento plural e diverso.

As lutas desenvolvidas pela educação obtiveram avanços no campo das

políticas educacionais devido ao protagonismo e à pressão central do movimento negro e de vários pesquisadores da área, que expuseram a urgência de equidade aos tratados historicamente desiguais. O movimento negro lutou e indagou a implementação de políticas públicas que possibilitassem a extinção, ou que, pelo menos, houvesse a diminuição das desigualdades entre os indivíduos que historicamente foram marcados pela exclusão e discriminação. Santiago (2014) expõe a importância do movimento negro nas constituições curriculares:

A luta do Movimento Negro, ao longo do século XX, pela construção da educação das relações étnico-raciais e por mudanças na educação básica, pode ser tomada como um exemplo de reivindicações para o rompimento desta postura política educativa. O Movimento Negro apresenta novas propostas para se ensinar e aprender, desarticulando a visão unitária (eurocêntrica) estabelecida dentro dos currículos, para que eles também possibilitem a construção do respeito e valorização de todas as raízes culturais que constituem a nação brasileira. (SANTIAGO, 2014, p. 96)

Essas ações começaram a ganhar força, devido a tantas lutas, disputas e debates e que a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 5.º, inciso XLII, determinou em forma de Lei a pluralidade cultural brasileira, estabelecendo como crime inafiançável e imprescritível o racismo (BRASIL, 1988). Impôs também a proteção às manifestações da cultura afro-brasileira e a inclusão, no currículo de história, das contribuições de diversas culturas e etnias, iniciando um processo de reconstrução da sociedade brasileira, no sentido de tentar reverter os problemas decorrentes da dívida histórica do país com a população negra e atender os anseios do movimento negro.

O Movimento Negro é o protagonista central que conseguiu dar maior visibilidade ao racismo e sua dinâmica de apagamento no conjunto da sociedade, ao mito da democracia racial, demandando a implicação do Estado para a efetivação da paridade de direitos sociais. (GOMES, 2012, p. 23)

Ainda Segundo Gomes (2012), o movimento negro contribuiu com suas lutas para a consolidação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, e teve como representante a senadora Benedita da Silva, que lutava pela inclusão da obrigatoriedade em todos os níveis educacionais, do ensino curricular da “história das populações negras do Brasil”. Porém, os elaboradores da LDB/1996 consideravam desnecessário o tratamento específico da temática, justificando que a existência de uma base nacional comum que contemplasse as características regionais e locais da

sociedade e o ensino de História no Brasil já seria o suficiente para a temática. Desta forma, o movimento negro continuou lutando pelos seus ideais, que estavam pautados na Constituição Federal, e no fortalecimento de uma educação antirracista. Após muitas reivindicações dos ativistas e intelectuais negros, em 2003 houve a ampliação da LDB nos seus artigos 26 e 79, que determinavam a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

A Lei n.º 10.639/2003 trata da obrigatoriedade da inclusão nos currículos escolares, dos conteúdos de história e cultura brasileira, sendo preciso reconhecer a importância do ensino de história da África, resgatando os valores sociais e culturais que de certa forma permanecem silenciados no âmbito educacional. Assim é possível entender a necessidade de instrumentos legais como a Lei n.º 10.639/2003 que, de acordo com Silva (2013), é uma vitória na educação brasileira, uma conquista da persistência tanto do movimento negro quanto das famílias negras, que não só lutaram para ter acesso aos bancos escolares, como também pelo reconhecimento da contribuição dos seus povos e descendentes na construção da nação brasileira.

Faz-se necessário entender que o artigo 26 A, acrescido à LDB 9.394/1996, trouxe a necessidade de mudanças não somente na inclusão de novos conteúdos, mas também nas formações iniciais e continuadas dos professores para que, em suas práticas pedagógicas, contemplem o estudo da história e da cultura afro-brasileira e africana e, posteriormente, fizessem a inclusão da história dos povos indígenas pela Lei n.º 11.645/08. Essa alteração aponta também a necessidade de se repensarem os currículos, sendo a educação entendida como um ótimo meio para se combater o racismo.

A implementação da Lei n.º 10.639/03 depende não apenas de ações e políticas intersetoriais, articulação com a comunidade e com os movimentos sociais, mudança nos currículos das Licenciaturas e da Pedagogia, mas também de regulamentação e normatização no âmbito estadual e municipal, de formação inicial, continuada e em serviço dos profissionais da educação e gestores(as) do sistema de ensino e das escolas. (GOMES, 2012, p. 25)

A partir desse momento, novos documentos são elaborados, tendo como objetivo subsidiar a implantação e a implementação da legislação em estados e municípios e nas instituições de ensino. Dentre esses documentos, pode-se destacar o parecer CNE/CP n.º 03/2004, que teve como relatora Petronilha Beatriz Gonçalves, em que se instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das



Relações Étnico-Raciais e o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira (BRASIL, 2004b), que corresponde a um planejamento para a implementação da Lei em âmbito nacional.

Essa importante alteração curricular tem papel fundamental na superação do racismo, cabendo à escola incorporar a história e a cultura africana e afro-brasileira, assim como a cultura dos povos indígenas aos seus currículos. A significativa temática não se restringe apenas à população negra, ela deve ser compreendida por todos os brasileiros, uma vez que devem ser educados numa perspectiva de respeito às diferenças. É também necessária a superação de práticas pedagógicas que não reconhecem as diferenças étnicas raciais, que foram resultados da formação nacional. O parecer apresenta um conjunto de ações a serem atingidas em prol de uma educação antirracista; dentre elas, ressalta a necessidade de elaboração de estratégias pedagógicas que valorizem a EREER; como destaque, aborda a palavra reconhecimento, exigindo que mudanças sejam concretizadas em discursos, posturas e tratamento. Além disso, o documento orienta que as escolas assumam uma postura que problematize as relações que são fundadas em preconceitos e discriminações em que haja inferiorização dos negros.

Outro dispositivo legal criado para a regulamentação da Lei n.º 10.639/2003 foi à resolução CNE/CP 01/2004, que determina aos Conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios desenvolverem as diretrizes curriculares nacionais que garantam a inserção da temática no âmbito das políticas educacionais municipais e estaduais, detalhando os direitos e as obrigações dos entes federados frente à implementação da Lei. Como forma de complementação, temos o parecer CNE/CP 03/2004, que acrescentou ser função dos Estados e Municípios, e não só de regulamentá-la, mas também devem ter o compromisso de controlar, fiscalizar, avaliar e orientar os conteúdos a serem trabalhados, bem como as necessárias modificações nos currículos escolares. Para Gomes (2012), essas regulamentações são as ações adotadas pelos conselhos e secretarias de educação para desenvolver a implementação da Lei n.º 10.639/2003, buscando cumprir o estabelecido na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que prevê a obrigatoriedade de políticas universais comprometidas com a garantia do direito à educação de qualidade para todos e todas.

Passados alguns anos da criação da Lei n.º 10.639/2003, no ano de 2008, foi aprovada a Lei n.º 11.645/2008, que acrescentou o artigo 26 da LDB, incluindo o reconhecimento social dos indígenas. Mantendo a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (BRASIL, 2008)

Cabe destacar que este artigo não alcançou a Educação Infantil, mas somente o ensino fundamental e médio. Em decorrência disso, houve a inclusão da obrigatoriedade em toda a educação básica e ensino superior, o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no parecer CNE/CP 003/2004.

(...) nos níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, bem como na Educação Superior, em especial no que se refere à formação inicial e continuada de professores, necessariamente quanto à Educação das Relações ÉtnicoRaciais; e por aquelas de Educação Básica, nos termos da Lei 9394/96, reformulada por forma da Lei 10639/2003, no que diz respeito ao ensino 40 sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em especial em conteúdos de Educação Artística, Literatura e História do Brasil. (BRASIL, 2004, p.19).

Para que a aplicação do previsto em lei se universalizasse em todos os sistemas de ensino, houve o entendimento de que era necessário fortalecer esses instrumentos legais com orientações, criando o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Esse plano vem para fortalecer as orientações contidas na Lei n.º 10.639/2003, no parecer CNE/CP 003/2004, assim como a resolução CNE/CP 01/2004. Devido à constatação realizada por pesquisadores como Oliveira (2010), que se propôs a estudar a implementação da Lei e das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2009) e analisou a efetividade da Lei nas escolas, entenderam que a referida Lei ainda não havia se universalizado nos sistemas de ensino, muitas vezes vinham acontecendo de forma isolada, ou por um grupo de professores ou por um único professor, o que fez com que o Ministério da Educação (MEC) reconhecesse que a Lei ainda não era plenamente efetivada nas escolas.

Assim, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2009) foi elaborado com a finalidade de estabelecer metas para todos os níveis de ensino frente à temática

e de conduzir os sistemas de ensino para criar programas de formação continuada aos professores, de forma presencial ou a distância, que possibilitem o desenvolvimento de ações e estratégias contemplando a construção de representações sociais positivas de diferentes origens culturais. E, para as escolas, proporcionar a criação de um ambiente que possa oferecer aos alunos a manifestação das relações étnico-raciais de forma transformadora, levando à superação dos preconceitos e das discriminações, reduzindo as desigualdades sociais e regionais.

As ações elencadas também são necessárias para que estejam presentes nas organizações curriculares, no projeto político pedagógico, nos modelos de gestão e avaliação, como no acesso aos materiais didático-pedagógicos. No artigo 1.º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, fica bem claro que em todos os níveis de ensino precisam ser desenvolvidos programas de formação inicial e continuada, aprofundando os estudos da temática nos diferentes componentes curriculares. A prática reflexiva é essencial para a desconstrução de um único modelo de ensino euro-centralizado, para que as ações desenvolvidas nas escolas possam se pautar por um modelo democrático, abordando a EREER, considerando o conteúdo da legislação, existindo um elo entre o discurso e a prática dos professores em relação à Lei n.º 10.639/2003.

Nesta perspectiva, o plano lançou várias ações específicas municipais a serem desenvolvidas na Educação Infantil, que ressalva a importância da implementação de práticas que valorizem a diversidade étnico-racial. Dentre estas práticas, é destacado no documento:

Implementar ações de pesquisa, desenvolvimento e aquisição de materiais didático-pedagógicos que respeitem e promovam a diversidade, tais como: jogos, especialmente bonecas/os com diferentes características étnico-raciais, de gênero e portadoras de deficiência. (BRASIL, 2009b, p. 48)

Como podemos observar, esse plano direcionou responsabilidades importantes aos sistemas de ensino, que trata a temática para a Educação Infantil, que a escola precisa se atentar a todas as situações que acontecem em seu ambiente para que a diversidade étnico-racial seja de fato respeitada e tratada de maneira equitativa. Desse modo, temos um conjunto de ações que respalda a implementação do art. 26-A da LDB, sendo mais um dispositivo para o fortalecimento e para o cumprimento nas redes de ensino.

Nessa perspectiva, desde a Educação Infantil, a escola torna-se um espaço propício e oportuno para o combate e a superação das diversas formas de preconceito e discriminação com as crianças negras, sendo um local de práticas, debates e desafios com relação às diferenças culturais e as diversidades étnico-raciais. Para Gomes (2005),

o percurso de normatização decorrente da aprovação da Lei n.º 10.639/03 deveria ser mais conhecido pelos educadores e educadoras das escolas públicas e privadas do país. Ele se insere em um processo de luta pela superação do racismo na sociedade brasileira e tem como protagonistas o Movimento Negro e os demais grupos e organizações partícipes da luta antirracista. (GOMES, 2005, p. 19)

Desta forma, mesmo com as legislações existentes sobre a temática, pode-se compreender que tal conjunto de ações ainda é insuficiente para o combate de práticas discriminatórias e preconceituosas e para a conscientização dos indivíduos de um modo geral. Infelizmente, a sociedade brasileira encontra-se imersa em conceitos preconceituosos que são herança dos tempos de colonização, e ainda hoje é preciso reconhecer que vivemos em um país racista. Assim, a educação antirracista torna-se um caminho que oferece possibilidades aos sujeitos para refletir e questionar os mitos de inferioridade negra e superioridade branca que foram sendo construídos ao longo da história.

### **3 A EDUCAÇÃO INFANTIL E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS**

Esta seção discorrerá sobre os documentos que abordam a Educação para as Relações Étnico-Raciais e sua relação com a Educação Infantil, tendo como objetivo apresentar o que cada um deles traz de avanços no campo da infância. De início, apresenta-se o processo histórico que a Educação Infantil percorreu para a compreensão dos motivos para o surgimento de tais documentos. Neste sentido, serão analisados: a Lei de Diretrizes e Bases (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009a), a Base Nacional Comum Curricular (2007) e o currículo do Estado de São Paulo.

O processo histórico da Educação Infantil também é marcado por desigualdades no acesso à educação de qualidade, sendo conforme a classe social a que se destina e ao pertencimento étnico-racial, e muitas vezes é destinado às classes populares um atendimento precário, improvisado.

Desde o surgimento das primeiras propostas de instituições pré-escolares, no ano de 1899, durante muito tempo, e apesar dos avanços de hoje, ainda é visível a diferença entre os atendimentos oferecidos por escolas de Educação Infantil a crianças pobres e a crianças de classe média e alta. Segundo Kuhlmann Jr (2011), o ano de 1899 teve como destaque o Instituto da Proteção e Assistência do Rio de Janeiro; e, no mesmo ano, inaugurou-se a creche brasileira da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado. A primeira instituição influenciou a abertura de várias filiais pelo país, tendo suas ideias inspiradas em experiências francesas, que foram esplanadas em congresso internacional de assistência em Paris. A segunda teve seu destaque por ser a primeira creche para os filhos dos operários.

O surgimento das creches deu-se carregado de preconceitos e discriminações, como lugar destinado às crianças pobres, atendimento que foi acontecendo lentamente, apresentando um cenário com realidades distintas, as creches com fins assistencialistas e o jardins de infância com caráter pedagógico.

Segundo Kuhlmann Jr. (2011), uma das principais diferenças que existiam entre as creches e os jardins de infância eram o público atendido e a faixa etária, as creches eram voltadas apenas para os bebês das classes populares, destinadas a atender mulheres trabalhadoras que não tinham outra opção a não ser deixá-las nas creches. Já os primeiros jardins de infância atendiam o público da elite e eram voltados

para o cuidado, a escolarização e a transmissão dos valores morais.

Nesses modelos diferenciados, o atendimento para as crianças pobres foi sendo ofertado com um forte caráter assistencialista, que, de acordo com o autor, as famílias empobrecidas não tinham estruturas suficientes para o cuidado das crianças. Já para as famílias economicamente favorecidas as crianças recebiam atendimento voltado para o caráter pedagógico, o que mostrava claramente as diferenciações de atendimentos entre as crianças pobres e das outras classes sociais nas instituições. Essa dupla visão de uma educação para a classe rica e outra para a classe pobre ainda permanece nos tempos atuais. Essas instituições assistencialistas determinadas para o atendimento dos filhos da população mais desprovida não eram consideradas um direito dos trabalhadores e sim algo “dádivo” dos filantropos, reforçando as diferenças hierárquicas da classe dominante.

Porém, Kuhlmann Jr. (2011) frisa que apesar das creches serem assistencialistas, havia nela uma concepção educativa, conforme os propósitos da época, porém não era uma educação voltada para a emancipação e para a transformação da realidade, o que se tinha era uma pedagogia de submissão, sendo uma educação preconceituosa e de má qualidade.

No início do século XX, o movimento higienista foi umas das tendências que teve como objetivo ditar normas higiênicas diante do alto índice de mortalidade infantil que afetava a população. Para que este cenário mudasse, os higienistas acreditavam que, por meio da educação com propostas rígidas, autoritárias poderia haver mudanças de comportamento da sociedade, adquirindo hábitos e virtudes, e que, conseqüentemente, haveria uma melhora nos cuidados sanitários do país. Essa ideia era carregada de preconceitos, pois os mesmos disseminavam os males que as crianças brancas tinham em ser cuidadas por mulheres escravizadas, não reconhecendo os cuidados da população pobre como legítimos. De acordo com Veiga (2000) a partir das teorias dos higienistas, as propostas educacionais visavam construção do brasileiro de “alma branca”, construindo um ideário pedagógico, na qual definiam os lugares sociais.

Já após a segunda metade do século XX, a procura por creches teve um aumento significativo, pois as mulheres das classes mais pobres tiveram que assumir o trabalho assalariado para garantir sua sobrevivência. E em 1960, no período dos governos militares, o assistencialismo continuou fortemente. Nesse período, a educação passou a ter um caráter compensatório, sendo no primeiro momento para

suprir as necessidades físicas e, após essa compensação, começou a serem vistas as carências culturais, pois acreditava-se que as crianças não tinham um bom desempenho na escola devido à pobreza.

Desta maneira, a Educação Infantil compensaria o rendimento das crianças, e, de acordo com Kramer *et al.* (1993), as políticas educacionais nos anos 1970 tinham como objetivo preparar as crianças para a alfabetização, com a ideia de suprir as carências culturais, afetivas e econômicas. Segundo a autora, a discriminação com a Educação Infantil começou em âmbito maior nos momentos iniciais de sua implementação. A ampliação dos direitos das crianças a uma educação de qualidade, com as reivindicações dos movimentos sociais padronizados por mulheres, surge com força nos anos 1980. Entre as exigências que foram feitas por estes movimentos estava que as creches fossem financiadas pelo Estado; que não fossem mais uma obrigação para as secretarias de assistência e promoção social e sim da educação; que as instituições fossem próximas aos serviços das mães trabalhadoras; e que fosse oferecida com caráter pedagógico para todas as crianças.

Foi nessa luta que surgiram iniciativas de buscar por uma educação de qualidade para todas as crianças em creches e pré-escolas. A primeira grande conquista veio em 1988, com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, havendo a inclusão da creche e da pré-escola no sistema de educação nacional, que, de acordo com o artigo 208, inciso IV, “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988). A Constituição Federal de 1988 foi um documento pioneiro na valorização e no reconhecimento da infância, dele derivaram outros que reforçaram a ideia de assistência educativa para este público.

Uma das leis decorrentes dos avanços conquistados foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/1996 (LDB), que confirmou a educação como um dever do Estado e como um direito da criança. Com a LDB, a Educação Infantil passa a ser considerada primeira etapa da Educação Básica, perdendo seu caráter filantrópico e assistencialista, passando a ter função educacional. Sendo assim, a Educação Infantil não visa apenas ao cuidado, mas também tem a incumbência de educar as crianças, sendo responsável pela formação para a cidadania, educando para a autonomia e para a criticidade.

Desta forma, a Educação Infantil torna-se a primeira etapa da educação básica, usufruindo de direitos enquanto tal, como estrutura de oferta e o compartilhamento da

ação educativa com a família e a comunidade. Assim, conforme a LDB (1996), as instituições escolares organizam a seleção de conhecimentos a serem desenvolvidos em cada faixa etária, sendo as creches oferecidas para as crianças de 0 a 3 anos; e a pré-escola, crianças de 4 a 5 anos. Nessa etapa da educação básica, o cuidar e o educar são inseparáveis, pois, quando se cuida, o docente não deve limitar o seu trabalho somente aos aspectos de cuidado, como higiene e alimentação, mas também é necessário que haja um elo com as questões subjetivas que envolvem as infâncias, como o caso do processo da construção de sua identidade, conforme Dias (2007).

Seguindo a análise dos avanços históricos, o Ministério da Educação (MEC) publicou em 1998 documentos que pudessem auxiliar o professor e melhorar o funcionamento das escolas de Educação Infantil, com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, organizado em três volumes, que visou a auxiliar as práticas educativas de qualidade no interior das instituições, sendo uma contribuição para o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade cultural.

No que tange às relações étnico-raciais, há um ocultamento no documento do Referencial Curricular Nacional RCNs (1998) em relação ao termo raça, não havendo as discussões necessárias sobre como o racismo opera. Na seção de formação pessoal e social apresentou-se a criança como ser provido de capacidades, compreendendo as diferenças étnicas e culturais. De acordo com o documento:

Uma das particularidades da sociedade brasileira é a diversidade étnica e cultural. Essa diversidade apresenta-se com características próprias segundo a região e a localidade; faz-se presente nas crianças que frequentam as instituições de educação infantil, e também em seus professores. (BRASIL, 1998, v. 2, p. 13)

Desta forma, o documento somente indicava um trabalho de aceitação e respeito frente à diversidade e tolerância, que, de acordo com Abramowicz, Cruz e Moruzzi (2016), manteve, da mesma forma, as relações desiguais e hierárquicas entre as crianças, por tratar a questão da diversidade étnico-racial de maneira superficial, sem haver indicação de mudanças nas práticas ou sem promover reflexão por parte de secretarias de educação e educadores de um modo geral. Sendo assim, mesmo o referencial abordando a temática não trouxe uma definição clara sobre o trabalho com a diversidade étnico-racial, mantendo uma mesma estrutura de desigualdade racial na Educação Infantil.



Um ano mais tarde, na busca de práticas educativas de qualidade, em 1999, o ministério da Educação (MEC) formula as Diretrizes Curriculares Nacionais Educacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) que definiu os objetivos, as organizações das atividades cotidianas, estabelecendo um direcionamento pedagógico para que fossem seguidos nas instituições escolares, naquele momento. Nesta primeira versão, o documento não fez menção à questão étnico-racial, trouxe apenas em seu art. 3.º uma pequena questão sobre os fundamentos norteadores que deviam respeitar, dentre eles, os princípios estéticos, da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

Já em sua revisão de 2009, o documento foi reelaborado a partir de um processo democrático de discussão, que aborda muitos anseios e reivindicações dos pesquisadores da Educação Infantil; dentre as propostas pedagógicas, a diversidade étnico-racial encontra-se contemplada. As diretrizes abordam que o trabalho com a EREI deve ser oferecido às crianças desde muito pequenas, oportunizando ações em que possam reconhecer e valorizar a importância dos diferentes grupos, assim como combater situações de preconceitos, provendo meios pelos quais possam interagir com a riqueza cultural.

Desta forma, as novas diretrizes curriculares para a Educação Infantil têm um enfoque maior no trato das questões raciais. Além disso, esse documento contempla propostas pedagógicas no que se refere à educação e ao cuidado de crianças em espaços coletivos, garantindo-lhes educação de qualidade, sejam elas brancas, negras ou indígenas.

Art. 8.º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.[...]

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

IX - o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação. (BRASIL, 2009a)

Portanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais Educacionais para a Educação Infantil trazem uma proposta importante e específica que está explicitamente determinada: de que as instituições de Educação Infantil necessitam promover em

suas propostas pedagógicas o contato e o reconhecimento das culturas africanas, assim como as suas contribuições, e que as escolas atuem combatendo as manifestações de racismo e discriminação. Entende-se que a revisão de 2009 trouxe um avanço nas propostas pedagógicas da Educação Infantil, dando visibilidade à população afrodescendente e também às crianças quilombolas, ribeirinhas e indígenas.

No ano de 1995, o Ministério da Educação lançou a segunda edição do documento “Critérios para um atendimento em Creches que respeitem os Direitos Fundamentais das Crianças” (BRASIL, 1995). Esse documento teve grande repercussão nacional em universidades e instituições de Educação Infantil e abordava os direitos das crianças nas creches em relação ao funcionamento das instituições e as práticas que são desenvolvidas. Além disso, o material apresenta uma seção nomeada “Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa que contempla as formas de nomeação e diferenciação para uma caracterização no desenvolvimento de funções nas instituições e atendimento” (BRASIL, 2009b, p. 13). Os conhecimentos trazidos pelo documento articulam-se com dados sistematizados e não sistematizados sobre a realidade da maioria das creches brasileiras que atendem as crianças menos desprovidas. As propostas contidas no documento avançam em relação a EREER na medida que intensificam os direitos das crianças, priorizando o direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa e que todas as crianças, negras e brancas, aprendam a gostar de seu corpo e de sua aparência. Assim, o referido documento ressalta a necessidade de conhecer e contemplar, nas propostas pedagógicas, as especificidades de todas as crianças, articuladas ao seu contexto familiar.

Apesar destes avanços trazidos no documento, percebe-se que as poucas imagens contidas no documento (Figura 1) retratam somente as crianças brancas, tornando-se incoerente com os direitos apresentados de que se trata a temática. Geralmente, essas situações também acontecem no ambiente escolar, quando a representatividade das crianças negras é negligenciada nos diferentes espaços.

Figura 1 – Imagem do documento “Critérios para um atendimento em Creches que respeitem os Direitos Fundamentais das Crianças”



Fonte: (BRASIL, 2009b, p. 1)

Como suposto, as imagens expostas no documento necessitam dialogar com seus preceitos para que, quando os professores lerem o documento, vejam que há neles a representatividade das relações raciais.

Dando continuidade, no ano posterior, foi aprovado o parecer CNE/CEB n.º 2/ em 31 de janeiro, que teve como intuito ampliar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, reforçando ser indispensável a temática na Educação Infantil (BRASIL, 2007). Esse parecer veio para fortalecer o que foi exposto nas diretrizes, pois a obrigatoriedade da inclusão da temática é determinada na Educação Básica, na qual a Educação Infantil se faz presente. O documento esclarece que mesmo que os conteúdos da primeira etapa da Educação Básica não sejam organizados em componentes curriculares, o trabalho com a temática precisa ser realizado.

Rosemberg (1991) traz a reflexão sobre a dívida histórica que a sociedade brasileira possui para com as crianças pequenas, desde o âmbito familiar, quando não são respeitadas como sujeitos de direitos e quando as políticas públicas são feitas com o descaso de vários setores, entre eles o setor social, a saúde, o saneamento básico, a cultura e a educação. Além do que diz respeito à atenção à criança pequena enquanto tal, a autora mostra que existem alguns indicadores de desigualdades educacionais que diferenciam e separam crianças brancas e negras, argumentando que:

- 1) a educação inicial de crianças negras brasileiras apresenta particularidades passíveis de serem atribuídas a seu pertencimento racial; 2)

no sistema educacional brasileiro convivem subsistemas diversos de educação para crianças pequenas, cuja qualidade de serviço depende da inserção socioeconômica da clientela potencial; 3) as crianças pequenas negras são conduzidas para alternativas de pior qualidade que as brancas como resultante do enfrentamento da subordinação racial. (ROSEMBERG, 1991, p. 26)

A autora justifica que essas desigualdades acontecem devido ao racismo constitutivo da sociedade brasileira, sendo operados em duas vertentes: no plano material e no simbólico. O plano material ocorre quando a população negra não tem acesso aos mesmos recursos públicos que os brancos e que, conseqüentemente, as desigualdades raciais envolvem o fato de ser negro e pobre. Já no plano simbólico, pela ideologia enraizada que considera o grupo social negro como sendo inferior ao branco, um plano cruel, mas que não justifica por si só toda a desigualdade racial existente. Desta forma, Rosemberg (2006) chama a atenção para o fato de muitos considerarem que o racismo só está articulado com as relações interpessoais e destaca que pessoas, crianças e jovens negros podem vivenciar o racismo institucional sem enfrentar ações de pessoas concretas que pratiquem preconceito contra os negros.

Assim, todas essas situações acabam afetando diretamente a vida das crianças negras, que, segundo a autora, mesmo após várias ações governamentais, as crianças brancas com melhores condições de renda e com mais acesso à Educação Infantil desfrutam de uma educação de melhor qualidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil de caráter mandatário explicitam que as instituições de Educação Infantil são espaços para além das questões relacionadas à guarda, mas representam um local de formação cultural em todos os aspectos que constituem o ser humano, tendo como um espaço pensado e organizado para acolher, estimular, desafiar, propiciando a brincadeira, a exploração, a experimentação, o movimento e a fantasia de crianças de zero a cinco anos, pois é por meio dessas e de várias outras linguagens e ações que as crianças que estão em um momento privilegiado do desenvolvimento constroem sentidos sobre o mundo.

Portanto, é necessário refletir como a construção social em torno da identidade está sendo construída nos espaços escolares, porque, como estabelecem as Diretrizes Curriculares a Educação Infantil, são o local privilegiado para a construção de identidades coletivas e de combate às desigualdades.

Conforme sua própria descrição, as DCNEIs buscam promover unidade na qualidade da Educação Infantil ofertada no território brasileiro, sem desconsiderar as especificidades regionais. Ou seja, tem por objetivo considerar a criança como centro da proposta curricular, respeitando as características das crianças que vivem suas infâncias em diferentes localidades do Brasil. É de extrema importância elencar os embasamentos legais que dão direcionamento às práticas pedagógicas na Educação Infantil, devendo ser concretizadas positivamente de modo que permitam às crianças expressarem suas culturas e sentirem-se reconhecidas no espaço escolar.

O papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, a formação da personalidade, a construção da inteligência e a aprendizagem. Os espaços coletivos educacionais, nos primeiros anos de vida, são espaços privilegiados para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação, fazendo com que as crianças, desde muito pequenas, compreendam e se envolvam conscientemente em ações que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais para a história e a cultura brasileiras. (BRASIL, 2009a, p. 49)

Diante disso, ressalta-se a relevância do desenvolvimento de um trabalho intencional, voltado para a constituição da identidade étnico-racial desde a educação infantil. A escola, como instituição social, é responsável pelo processo de socialização dos sujeitos que a ela recorrem, como o exemplo das crianças. Nesse sentido, é por meio dela que se estabelecem relações com crianças de diferentes núcleos familiares e, inevitavelmente, de diferentes matrizes culturais. Educar para as relações étnico-raciais é olhar para as diversas infâncias, reconhecendo que os professores e a equipe escolar fazem parte da luta antirracista e que, para a sua concretização, é necessário desconstruir mitos enraizados nas práticas escolares, assim como na subjetividade de cada um da equipe escolar, para a realização de um trabalho crítico sobre a EREI.

Considerando todos esses compromissos com as crianças pequenas, no ano de 2012 foi organizado por Maria Aparecida da Silva Bento o documento que coloca a igualdade racial como tema central. Foi intitulado “Educação Infantil, Igualdade Racial e Diversidade: Aspectos Políticos, Jurídicos, Conceituais”, no qual se apresenta uma série de análises realizada no nível jurídico para o trabalho na escola e, especialmente, na etapa inicial. No documento é enfatizada a importância de práticas pedagógicas que promovam a igualdade dos direitos, tendo como função principal o professor, sem, no entanto, excluir as demais pessoas que fazem parte da instituição. E no ano de 2012 foi lançado pelo Ministério da Educação o segundo material que

sugeriu propostas específicas para a Educação Infantil e teve como título: “Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial”. Este material foi dividido em três capítulos e teve como objetivo apoiar os professores da Educação Infantil e as secretarias da educação a implementar o art. 7.º, inciso V, das diretrizes curriculares da E.I, no qual se determina:

V - construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (BRASIL, 2009a, p. 2)

Desta forma, os materiais reforçam a necessidade de um trabalho multidisciplinar, nos quais permeiem todas as propostas de trabalho planejadas; não tornando a temática descontextualizada da realidade vivida, mas havendo uma articulação dos conhecimentos das leis, da história da população negra, de suas lutas; sendo um projeto de todos para que possam contribuir com ações, desde a rotina escolar até os projetos implantados, transformando situações de preconceitos em atitudes igualitárias.

Vale ressaltar que, todas as imagens contidas no material de 2012 contemplam a representatividade das crianças negras e não negras (Figura 2) , assim como os materiais expostos, a organização dos espaços físicos e as experiências desenvolvidas e planejadas.

Figura 2 – Imagem do documento “Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial”



Fonte: (BRASIL, 2012, p. 25)

Já no ano de 2017 homologou-se o documento que estava previsto na legislação e que tem trazido impacto real para as ações realizadas na Educação

Infantil, sendo necessário analisar a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017). Embora seja um documento que tem sua validade bastante questionada no meio acadêmico, é preciso considerar a importância de sua análise pelo fato de estar sendo utilizado pelas secretarias de educação durante as formações continuadas de seus profissionais e na organização do trabalho a ser realizado.

Cabe esclarecer que até sua homologação, o documento teve três versões, havendo em sua última uma descontinuidade dos participantes na formulação da terceira versão, já que, em suas primeiras publicações, houve a participação de professores universitários, professores da Educação Básica e técnicos das secretarias de educação, diferentemente da sua última versão homologada, que teve como prioridade a participação de especialistas ligados a fundações empresariais, como Fundação Lemann, Todos pela Educação Ayrton Senna, Natura, dentre outros.

O fato é que este documento mais recente da política curricular tem sido encarado como aquele que deve ser obrigatoriamente observado na elaboração e na implementação de currículos das redes públicas e privadas, urbanas e rurais, sendo considerado como referência para a sua formulação. Como o foco deste trabalho é a Educação Infantil, a análise será referente apenas à abordagem do documento em relação a essa primeira etapa da Educação Básica.

A BNCC havia sido proposta na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A CF, em seu art. 210, estabeleceu que fossem fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Já a LDB, em seu art. 23 pontuou que:

Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996)

Além disso, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2011) também reiterou a elaboração de uma Base Nacional Comum, que detalhou a construção de um documento próprio, estabelecendo as estratégias e as metas para a melhoria da Educação Básica, referindo-se a direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Logo de início, a Base Nacional Comum (BNCC) faz uma análise do processo histórico da Educação Infantil, abordando os caminhos percorridos, desde o assistencialismo até a escolarização. O documento expõe o que é enfatizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2009a) no que se refere aos eixos estruturantes, interações e brincadeiras, sendo esses eixos definidos como mediadores dos processos de aprendizagem. A BNCC aponta ainda os direitos de aprendizagem, os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem que devem fazer parte dos currículos destinados às crianças de zero a cinco anos.

Os direitos de aprendizagem a serem garantidos de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017, p. 25) são: “conviver, brincar, participar, explorar, comunicar e conhecer-se”. Nesses direitos de aprendizagem, aparecem questões como o respeito às diferentes pessoas e culturas, assim como a convivência entre as pessoas; porém, a Educação para as Relações Étnico-Raciais não é explicitada em nenhuma parte do documento. Outro fator que não possui grandes explicações está na compreensão dos campos de experiências; ou seja, falta investimentos para tal concepção.

Desta forma, segundo o documento, os campos de experiências constituem-se num arranjo curricular que pretende acolher situações e experiências concretas da vida cotidiana das crianças, definindo objetivos a serem cumpridos pelos professores e aprendidos pelas crianças de zero a cinco anos, sendo nomeados da seguinte maneira: o eu, o outro e o nós, corpo, gestos e movimentos, traços, sons, cores e formas, escuta, fala, pensamento e imaginação. Esses campos podem acabar se transformando em objetivos de aprendizagem, segundo os quais se supõe que todos terão a mesmas condições cognitivas de aprendizagem. Conforme Pereira (2020), os campos de experiências não podem ser entendidos como disciplina escolar e sim compreendido como uma oportunidade de organizar o currículo de acordo com os interesses das crianças.

Quando a Base Nacional Comum Curricular sugere objetivos de aprendizagem para cada campo de experiência, ela retira a centralidade do planejamento na criança e coloca sobre os conteúdos da aprendizagem. As rotinas, atividades, experiências e aprendizagens passam, assim, a ter como ponto de partida aquela lista de objetivos, afastando-se do conhecimento das individualidades, potencialidades, necessidades e desejos das crianças. (PEREIRA, 2020, p. 83)

Dialogando com os preceitos do autor, no documento não há explicação sobre a necessidade do trabalho com a temática das relações étnico-raciais, o que também



expõe indiretamente, no campo, o eu, o outro e o nós, o respeito, o contato com outros grupos sociais e o reconhecimento de outras diferenças, mas sem a nomeação de quem seriam essas crianças.

O eu, o outro e o nós – É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. (BRASIL, 2017, p. 40)

Desta forma, tanto os direitos de aprendizagem quanto os campos de experiências dão a entender que o professor deve garantir e desenvolver experiências com as crianças de maneira fragmentada, não possibilitando o diálogo entre as diferentes culturas, impondo aos professores objetivos determinados, excluindo muitos outros que podem ser fundamentais para outras crianças, em outros contextos e esquecendo-se da participação ativa da criança na sua construção social.

Abramowicz, Cruz e Moruzzi (2016) fazem algumas críticas mostrando que a BNCC pretende padronizar conteúdos ao tentar homogeneizar um currículo comum a todos e ao forjar a existência de um ser único, o espaço de diálogo com a diferença passa a ser cada vez mais restrito, diante das infâncias existentes. Segundo a autora, esse documento é excludente ao fixar um modelo de sujeito universal, negando o reconhecimento de uma sociedade plural. Nesta perspectiva, nos faz pensar qual o sentido de ter uma base nacional comum curricular dentro da comunidade escolar brasileira e quem é essa criança que a base pretende formar.

Nesse modelo padronizado, ao definir quais experiências são essenciais em cada faixa etária na Educação Infantil, a BNCC acaba limitando as experiências e as tornando descontextualizadas e individualizadas, sem possibilitar às crianças diferentes relações com o mundo. Sobre o problema de padronização, Cunha e Silva (2016) expõem:

Acreditamos que há uma necessidade de resistirmos aos modelos e padrões que nos são dados, na tentativa de (re) criar e construir novas hegemonias a partir da luta por processos políticos mais justos e de igualdade social, garantindo o direito à participação na elaboração das políticas públicas e o direito legítimo de uma educação de qualidade que considere, sobretudo, as diferenças e pluralidades dos sujeitos. (CUNHA; SILVA, 2016, p. 1.246)

É nessa perspectiva que, ao elaborar uma base nacional comum que fixa conhecimentos a todas as crianças, sem fazer menção à equidade racial e abordando

de forma superficial o respeito às diferenças, sem referenciar as relações étnico-raciais, se constata um silenciamento diante das diversidades, dificultando avanços já conquistados. Nesse sentido, Macedo (2016) afirma que existe um único sentido nessa homogeneização ao não reconhecimento da diferença.

A ideia de um currículo comum a todas as crianças, independentemente de cultura, leva ao retrocesso no que já avançamos, pois esse processo fica excludente na medida em que a criança não encontra na escola um espaço escolar democrático em que ela possa viver suas singularidades e experiências. O autor ainda pontua que “não são apenas os diferentes que são privados de suas vidas para se enquadrarem na mesmidade universal, todos perdem o seu direito à diferença ao serem integrados na promessa do todos como um” (MACEDO, 2016, p. 898).

Esse pensamento provoca reflexões acerca das possibilidades de avanço ou retrocesso nas políticas públicas para esta etapa da educação, uma vez que implica uma abordagem nacional comum sobre o que se deve constar de práticas, conteúdos, conceitos, conhecimentos; ou seja, como lidar com as diferenças culturais, sociais, étnico-raciais, sendo que a base aborda uma perspectiva monocultural e padronizada, sem mencionar uma educação intercultural.

Uma educação que prioriza a interculturalidade baseia-se em crianças como produtoras de cultura, que nascem em famílias diversas e em contextos sociais diferentes, que são reconhecidas em suas brincadeiras, nas roupas que usam, em seus gestos, em suas linguagens. O documento faz referência apenas a aspectos ligados a questões motoras, movimento ou manutenção de sua saúde, não chama a atenção para a importância de valorização de outros corpos nem traz a problematização de questões referentes à construção do pertencimento étnico-racial, priorizando a hegemonia do corpo branco.

A importância de se acentuar essas questões é indicada por Gomes (1999):

Por isso, a inserção da diversidade nos currículos implica compreender as causas políticas, econômicas e sociais de fenômenos como etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia. Falar sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação. É perceber como, nesses contextos, algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas sendo, portanto, tratadas de forma desigual e discriminatória. É entender o impacto subjetivo destes processos na vida dos sujeitos sociais e no cotidiano da escola. (GOMES, 1999, p. 25)

Em seu texto, a BNCC esclarece que não invalida as leis existentes, porém o silenciamento em relação à diversidade étnico-racial, já tratada na própria LDB, nas DCNS e em outras leis conforme indicadas anteriormente, implica o retrocesso nas discussões e reflexões sobre a questão, o que quer dizer que as Diretrizes Curriculares na qual a base diz se fundamentar dispõem sobre a ideia de reconhecimento, valorização, respeito das culturas africanas, considerando aspectos e conhecimentos importantes na formação do país.

Os indicadores da BNCC, direitos de aprendizagem e os campos de experiência negligenciam e provocam a invisibilidade das diversidades étnico-raciais, o que resulta numa padronização existente que persiste em permanecer não gerando mudanças nas práticas escolares, já que este documento é considerado como referência para os professores da Educação Básica e, conseqüentemente, não oportunizando o diálogo com as diferentes culturas, desconsiderando a luta por uma educação antirracista.

Nessa discussão, a BNCC na Educação Infantil não vem abordando de forma clara o termo raça, não há a nomeação dos sujeitos, o que pode acabar caindo em pressupostos universais e colonialistas, sem levar em conta as diferenças étnico-raciais, desfavorecendo as experiências sociais, culturais e históricas de cada criança. Portanto, há muitas questões que não estão esclarecidas, pois é a mesma base para todas as regiões do país, onde as diferenças são visíveis, tanto culturais quanto sociais e econômicas.

Abramowicz, Cruz e Moruzzi (2016) colocam vários questionamentos em questão: por que a diferença necessita ser expurgada da educação? A Educação Infantil necessita de uma base comum? Por que harmonizar diferenças? Qual diferença não fará parte? O que será considerado como comum? Qual o intuito de se produzir um novo documento orientador das práticas pedagógicas da Educação Infantil uma vez que as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil ainda estão em processo de conhecimento por parte dos professores brasileiros?

Ao concordarmos e confluirmos para um suposto consenso da aceitação de uma base comum para a Educação Infantil, há uma perda para quem toma a diferença como mote pedagógico/educativo, pois a forma ou 'invólucro' no qual se assenta a base, que é o comum e o universal, impõem desde logo um conteúdo que deve ser 'homogêneo', único, comum e universal, pois a diferença não se encapsula, uma vez que sempre difere. (ABRAMOWICZ, CRUZ E MORUZZI, 2016, p. 195)

Sem fechar o debate, muito pelo contrário, é necessário mantê-lo em aberto é importante demarcar que uma base nacional comum, que procura homogeneizar as diferenças e universalizar formas de viver, conseguirá educar para as relações étnico-raciais, sem referenciar as diferenças presentes como raça, etnia, classe social, ou seja, não colabora para o combate a discriminação e o racismo.

Diante desta realidade, os professores da Educação Infantil podem e devem criar formas de resistência a este silenciamento, articulando a Educação das Relações Étnico-Raciais em todos os campos de experiências, realizando atividades que enfoquem a temática, com músicas, brinquedos, jogos, literatura infantil, enfim, experiências que contemplem a representação das diferenças, de forma positiva e emancipatória.

Nesse contexto de revisão das propostas pedagógicas por conta da BNCC, no ano de 2018, iniciou-se a elaboração do currículo paulista realizado pelo Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE), pela União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e pela União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME).

A primeira versão do Currículo Paulista resultou da leitura analítica das proposições da BNCC e da articulação dessas propostas com documentos curriculares das diferentes Redes Municipais, da Rede Privada e da Rede Estadual.

A segunda versão foi discutida em 82 seminários regionais, que contaram com a participação de 29.786 professores e gestores educacionais, representantes das redes pública e privada de 611 municípios paulistas. Durante as discussões, foram encaminhadas propostas de novas habilidades, assim como a readequação, revisão ou exclusão de habilidades em cada um dos componentes curriculares do Ensino Fundamental e na Educação Infantil.

Após a realização dos seminários regionais, os redatores do Currículo Paulista analisaram as contribuições, observações e sugestões apresentadas pelos participantes, incorporando aquelas consideradas pertinentes segundo o mesmo critério utilizado na consulta anterior. Foi elaborada, então, a terceira versão e encaminhada formalmente para apreciação do Conselho Estadual de Educação em 19 de dezembro de 2018.

O documento apresenta as orientações gerais para a construção do currículo nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental das escolas municipais, estaduais, públicas e privadas. No que se refere à Educação Infantil, o documento

inicia sua estrutura apresentando a identidade e a finalidade desta etapa, percorrendo sobre sua história no estado de São Paulo, até a homologação da BNCC, na qual o currículo paulista se sustenta.

Nesta parte, o documento expõe que o estado de São Paulo é constituído por diversas regiões do país e que devido as particularidades de cada uma é necessário considerar a diversidade cultural no momento de sua construção. No entanto, o documento torna-se frágil, pois não avança na compreensão do seu significado. De acordo com Gomes (2003), a diversidade cultural precisa ir além do reconhecimento do outro, sendo necessário pensar as relações humanas. E estas relações entre o eu e o outro é algo que exige uma ressignificação e uma superação das práticas pedagógicas que ainda estão baseadas em um único padrão cultural, social e cognitivo.

Assim, entendê-la é superar a ideia de padronização e avançar nas construções de práticas que contemplem o múltiplo, o diverso, no sentido de proporcionar o diálogo com outros espaços, como a história de vida de cada um. O reconhecimento de mudanças não é algo simples de acontecer, pois como pontua Gomes (2003),

esse reconhecimento não é algo fácil e romântico. Nem sempre o diferente nos encanta. Muitas vezes ele nos assusta, nos desafia, nos faz olhar para a nossa própria história, nos leva a passar em revista as nossas ações, opções políticas e individuais e os nossos valores. Reconhecer as diferenças implica romper com preconceitos, superar as velhas opiniões formadas sem reflexão, sem o menor contato com a realidade do outro. (GOMES, 2003 p. 73)

Logo após, o documento apresentou, vagamente, a concepção de infância e criança, que traz como reflexão sobre a infância não se referir unicamente a uma etapa do desenvolvimento ou a um tempo cronológico, mas que também seja um tempo social, construído nas diferentes culturas. Este campo teórico, sobre a construção social da infância, não é aprofundado no documento e tampouco relacionada ao fato de ser pensada a partir dos aportes étnico-raciais, o que favorece a permanência nos currículos escolares de uma visão de infância e criança colonialistas.

No que tange ao papel dos professores da Educação Infantil, o Currículo de São Paulo estabelece que a função do docente nesta etapa da Educação Básica é de priorizar o protagonismo da criança, compreendendo as suas ideias e pensamentos

nas relações estabelecidas com o adulto e com seus pares. Porém, ao se reportar às práticas pedagógicas, o documento explicita que, ao planejar suas aulas, os professores precisam conhecer o desenvolvimento de cada faixa etária para que os objetivos traçados na BNCC sejam alcançados. Dentre os vários objetivos traçados em seus campos de experiências, não há uma demarcação clara sobre cada diversidade existente, refere-se a ela como se todas fossem a mesma, dando infinitas interpretações sobre o seu termo.

Destarte, a diversidade é definida pela cultura, o que, de acordo com Abramowicz, Rodriguez e Cruz (2011), requer muito cuidado para que ela não venha ser entendida como sendo a que abre a porta para a solução dos conflitos existentes. Outra problemática exposta pelas autoras refere-se ao fato de que a cultura pode perder sua matriz singular e transformar-se em um conceito universal, apresentando nos currículos propostas de o que há em comum entre elas. “Ao fazer isso, há um processo de tornar estas culturas componentes de uma universalidade, supondo-se possível retirar a estratificação que o poder opera, ou supor que não há relações de poder.” (ABRAMOWICZ; RODRIGUEZ; CRUZ, 2011, p. 91)

Em um dos objetivos expostos nos campos de experiências: traços, sons, cores e formas, uma questão que merece atenção e cuidado nos tempos contemporâneos, está no fato de se querer enaltecer a cultura negra pelas suas músicas, danças, pelos tipos de cabelo, jeito de ser, não formular um novo racismo, na medida que organiza uma inclusão diferenciada, como no caso das datas comemorativas.

Nesta concepção, o Currículo Paulista não avança na Educação para as Relações Étnico-Raciais à medida que mantém intactos os mesmos objetivos traçados pela BNCC, não trazendo à discussão os aspectos de etnia e diversidade. Desta forma, os municípios, ao elaborarem o seu currículo próprio, não encontram em seus documentos norteadores a consideração das diferenças, não como aquele que é visto como diferente, mas sendo o ponto de referência das práticas, a partir delas mesmas e das relações entre os seus pares.

A análise da legislação e dos documentos referentes, tanto à Educação Infantil quanto à Educação para as Relações Étnico-Raciais, contribui com a compreensão das especificidades desse nível educacional e com uma forma de trabalho que torne possível desconstruir práticas pedagógicas discriminatórias, auxiliando no desenvolvimento das crianças e na valorização do seu pertencimento racial. Porém, nada do que for pensado ou realizado pode desconsiderar a criança e suas

potencialidades. Para tanto, é preciso compreender os conceitos de infância e criança, bem como a trajetória histórica, social e cultural no sentido de ampliar os conhecimentos a seu respeito. A partir das ideias e conceitos da Sociologia da Infância (SI), existe uma nova visão a respeito da criança e essa deve permear as ações pedagógicas.

#### 4 A INFÂNCIA E O RECONHECIMENTO DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL

A infância passou por diferentes condições históricas, desde a invisibilidade até o seu reconhecimento na sociedade. As mudanças que ocorreram durante os séculos ajudam a ter uma compreensão acerca da infância na atualidade, pois, de fato, a concepção de infância e criança nos estudos é recente. Analisar a construção social da infância em tempos, espaços e sujeitos significa estudar as condições sociais em que viveram e que vivem efetivamente a infância.

Durante muito tempo, o entendimento de infância e de criança que se tinha era com base em diversas ideias e modelos sociais, sendo articuladas pelas culturas, famílias e pela religião. Para a Sociologia da Infância (SI), a criança é um ser que nasce em um determinado momento histórico, está sempre em construção e possui singularidades próprias. Já a infância é um tempo social que habita várias infâncias.

Ariès (1981), um dos pioneiros na questão, estudou os caminhos percorridos pela infância. O estudo do autor é importante ao inaugurar uma nova compreensão sobre infância e ao recompor a história da Idade Média a Moderna tendo como ponto principal a infância. Para o autor, a infância foi uma invenção da modernidade, seus estudos foram realizados na Europa, tendo como fontes iconografias artísticas, literárias e culturais e alguns relatos escritos por médicos a respeito de crianças nobres.

De acordo com Ariès (1981), a infância ao longo da história, precisamente na Idade Média, ocupava um lugar de invisibilidade. Em suas pesquisas, o autor revela o período que não havia “sentimento de infância”, a sociedade não diferenciava sobre o que é ser uma criança e o que é ser um adulto, eram vistos como adultos de tamanho reduzido. Cabe explicar, conforme o autor expõe, que essa ausência de sentimento não significava falta de amor, mas sim que na Idade Média as crianças não tinham espaços para as particularidades da infância.

O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças. Corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condição de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua alma, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes. (ARIÈS, 1981, p. 1)



Somente quando entendiam que a criança estava prestes a se tornar adulto, vendo que teria condições de trabalho, era que se definia um lugar para ela no mundo social da época.

Ainda, segundo Ariès (1981), no período medieval, as crianças começaram a ser representadas de modos diversos, como se fossem alguém irreal. Apesar de algumas iniciativas de simbolizar a criança, a arte medieval desconhecia a infância; as crianças, em um primeiro momento, eram representadas como anjos, sob a aparência de um jovem adolescente. O segundo modelo descrito pelo autor seria a representação do menino Jesus, ou de Nossa Senhora como menina. E um terceiro modelo, a fase gótica, introduzindo a imagem da nudez infantil. Todas essas representações nunca foram seu modelo real.

Ao percorrer a história, o autor expõe outro acontecimento: quando começam a ter uma preocupação com os trajes específicos, pois até o século XIII, não havia diferenciação entre trajes dos adultos e os das crianças, a única concepção que tinham em relação aos trajes era a de manter as diferenças entre os menos favorecidos. Outros fatores que o autor relata são os brinquedos e os jogos da época, em que também não havia uma diferenciação entre o que fazia parte dos adultos e das crianças. Ambos participavam de jogos de azar sem nenhuma restrição e, contraditoriamente, os adultos, velhos e mendigos participavam de brincadeiras e jogos de que atualmente as crianças se apropriaram.

Além dessas situações, também ocorria a não preservação da criança nos assuntos sexuais, os homens a tocavam sem nenhum pudor. De acordo com Ariès, isso acontecia por dois motivos:

Primeiro, porque se acreditava que a criança impúbere fosse alheia e indiferente à sexualidade. Portanto, os gestos e as alusões não tinham consequência sobre a criança, tornavam-se gratuitos e perdiam sua especificidade sexual – neutralizavam-se. Segundo, porque ainda não existia o sentimento de que as referências aos assuntos sexuais, mesmo que despojadas na prática de segundas intenções equivocadas, pudessem macular a inocência infantil – de fato ou segundo a opinião que se tinha dessa inocência. (ARIÈS, 1981, p. 119)

No capítulo “Despudor a inocência” o autor descreve uma mudança de concepção em relação às crianças. Elas já não poderiam ouvir nem falar sobre assuntos sexuais e tinham a obrigação de dormirem sozinhas, além de afastar-se de brincadeiras que envolviam as partes íntimas. Isso demonstra o sentimento de um

novo conceito de infância. Posteriormente, surgiram dois sentimentos opostos: a paparicação e a moralização.

O primeiro dizia respeito ao fato das crianças passarem a ser um objeto de distração dos pais, sendo comparadas a um bichinho de estimação, a um bibelô, devido à sua graça, ingenuidade e delicadeza. O segundo, a moralização, apareceu fora do contexto familiar, e se refere a sentimentos influenciados pela religião, uma vez que os eclesiásticos viam as crianças como seres imperfeitos, que precisavam ser corrigidas, assim passaram a se preocupar em discipliná-las, protegê-las e adaptá-las aos novos procedimentos educativos. Os discursos sobre as crianças foram se modificando ao longo do tempo. A preocupação com a vida, com a moral, a educação, a paparicação assumem um novo papel, tornando-se um assunto importante, digno de respeito e atenção; a criança passou a assumir um lugar no mundo. Cabe observar que Ariès (1981) recebeu várias críticas devido às suas fontes serem analisadas a partir de um determinado grupo.

De acordo com Ariès (1981), no despertar da modernidade, “a família começou então a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância, que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor” (ARIÈS, 1981, p. 5). Um dos destaques feitos pelo autor foram as causas que contribuíram para o aparecimento do sentimento da infância. Entre eles, pode-se destacar a escolarização separando as crianças do ambiente no qual conviviam com os adultos. E, segundo Ariès (1981) ainda, no fim do século XVII, a escola passou a ter a função de preparar os filhos para a vida adulta, tendo sobre elas um poder disciplinar e moral. A criança passou a ser vista como um ser que deveria ser educado.

Percebe-se então, que eram os adultos que determinavam o que era relevante a ser aprendido pelas crianças e o que elas tinham que fazer – algo que vem ocorrendo até os dias atuais. As transformações que ocorreram no período medieval conduziram a várias formas de entendimento sobre família, infância e criança. Essas particularidades são expostas pelo autor buscando perceber se existia sentimento de infância entre as classes populares, uma vez que registros fotográficos da população menos favorecida era uma raridade. Compartilhando seus estudos, o autor deixa evidente que não são todas as crianças que vivem esse período da vida da mesma forma, devido às condições sociais, econômicas e culturais. Esses aspectos exigem

um olhar especial, são situações determinantes na vida das crianças, que as envolvem e interferem diretamente nos seus modos de vida.

Apesar das críticas feitas ao trabalho de Ariès (1981) devido à metodologia utilizada e ao fato de ter tomado como objeto privilegiado de estudo a infância nas elites, não se pode esquecer da importância de seu trabalho no sentido de lançar luz sobre a forma como as crianças passaram a ser consideradas na sociedade. No caso das crianças negras, os estudos priorizando as infâncias escravizadas antes do século XX acabam sendo uma raridade devido à sua invisibilidade. A seguir, com o objetivo de compreender de forma mais atenta as infâncias, será realizada uma análise a respeito das concepções provenientes dos estudos da sociologia da infância.

#### **4.1 Pensar a infância a partir da sociologia**

Os estudos da infância e da criança não são ideias novas, são conceitos que se complementam e são culturalmente determinados e historicamente construídos. Esses conceitos trazem um novo olhar sobre a criança e a infância, pois há muito tempo a criança foi estudada pela Sociologia da Educação, mas, mediante a imposição de valores do adulto sobre a criança, não eram ouvidas. A infância e a criança eram vistas de maneiras igualitárias. A Sociologia da Infância (SI), de acordo com Sarmiento (2008), foi-se fortalecendo nas últimas décadas, pois começaram a entender e a conhecer as crianças pelo contato direto com elas e suas reais condições sociais. Assim nasce um novo campo de entendimento:

A Sociologia da infância propõe o estabelecimento de uma distinção analítica no seu duplo objeto de estudo: as crianças como atores sociais, nos seus mundos da vida; e a infância, como categoria geracional, socialmente construída. (SARMENTO, 2008, p. 22)

Notadamente, a Sociologia da Infância tem contribuído para a compreensão das crianças e das infâncias, no sentido de visibilizar esses conceitos no mundo social, apresentando uma visão crítica nas concepções desenvolvimentistas que idealizam a infância como um período de vida transitório e a criança um sujeito sem protagonismo. A infância não é a idade que não se tenha pensamento, as formas de construir suas razões e entender o mundo são baseadas nas relações entre pares e reelaboradas do seu modo em que são construídas na sua realidade, diferentemente dos adultos.

Segundo o autor, em todas as épocas estiveram presentes imagens sobre a infância em diferentes períodos históricos, tendo diferentes papéis atribuídos a ela, possuindo diferenças diacrônicas, historicamente construídas e transformadas no decorrer dos anos, e diferenças sincrônicas, o que revela que, em um mesmo tempo, as formas de entendê-las podem ser distintas, conforme à localização, às religiões, à raça, à classe social, ao gênero, sendo muitas as diferenças que interferem na maneira de representar a infância. Podendo dizer que existem muitas “infâncias”.

A partir disso, é compreendido o termo “geração”, estudado pela Sociologia da Infância, que Sarmiento (2005) expõe serem os aspectos que estão associados aos fatores demográficos e econômicos da sociedade, é uma categoria estrutural. Assim, a geração da infância está em constante transformação, seja pelos atores sociais que perpassam por ela, seja pelas articulações das ações internas e externas dos fatores que a constroem e das dimensões de que se compõem.

Além disso, para o autor, faz necessário esclarecer que dentro de uma norma de desenvolvimento comum da infância, requer-se que seja considerada a diversidade de condições de vida, das quais muitas crianças enfrentam os seus efeitos e consequências sociais. Segundo o autor,

[...] as crianças são também seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o gênero, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças. (SARMENTO, 2005, p. 370)

Conforme visto, na modernidade, houve o surgimento do sentimento de infância, que aconteceu no conjunto de vários fatores, entre eles o desenvolvimento do capitalismo, a transformação do modelo de família, as prescrições na vida das crianças referentes às normas e regras, a “administração simbólica da infância” (SARMENTO, 2005, p. 5).

Todos esses acontecimentos expandiram e passaram por grandes mudanças; a escola que não surgiu inicialmente para as crianças, agora se torna um espaço propício para ela; a família alterou o lugar da criança e coloca no centro de suas prioridades; o crescimento rápido das indústrias e dos produtos voltados para as crianças invadiram o cotidiano delas. O autor enfatiza que essas mudanças têm sérios comprometimentos no estatuto social da infância e nos modos diversos e plurais na vida das crianças.

De acordo com Sarmiento (2004), a reinstitucionalização da infância passou a ser considerada em dois eixos: a produção no trabalho infantil e o *marketing* na utilização das crianças para a promoção e a publicidade de produtos para outras crianças. Com o surgimento das instituições escolares, a escola tornou-se um lugar de proteção, o que acabou ocultando as atividades de trabalho, pois as crianças, a todo momento, são vistas como alguém que ainda vai ser.

Advém que o reconhecimento da infância é associado à escola, um lugar onde ela deveria estar. Como a criança não tem voz ativa, não tem o poder de fazer suas próprias escolhas, a escola ficou sendo o seu lugar. Segundo Sarmiento (2004), apesar de termos avançado nos direitos das crianças, como na escolarização, nos dispositivos de proteção à vida, nas condições sanitárias, a infância não se tornou mais fácil, ao contrário, várias situações acabaram dificultando sua existência. As normas impostas como universais na sociedade para as infâncias reforçam as desigualdades existentes dentro da infância global, pois, num mesmo momento, as formas de entendê-las podem ser distintas, conforme a classe social, a raça, a etnia e o gênero, por exemplo.

Enfim, estamos no século XXI, assumindo vários modos de olhar a infância. Sarmiento (2008) considera a infância um campo de estudo que está sempre em desenvolvimento e progresso. Nesta perspectiva, compreende-se que reconhecer a história da infância hoje significa considerá-la como um sujeito histórico e que, ao longo dos estudos, várias concepções foram surgindo para caracterizar a infância.

Para Qvortrup (2011), a ideia de infância desenvolve-se na perspectiva de uma categoria estrutural permanente na sociedade. Um fenômeno social que ocorre nos diferentes campos sociais, econômicos, políticos, culturais e tecnológicos. Qvortrup (2011) defende a ideia de categoria geracional como aquela que prioriza o lugar da infância ocupado na sociedade, na qual admitem-se outras categorias como classe social, gênero, etnia, sendo relações geracionais dependentes. Segundo o autor, as crianças deveriam ser percebidas e estudadas com a mesma intensidade em que são notados os adultos, não vistos como um grupo inferior. Ao ouvir as crianças, é possível identificar suas reais condições de vida, analisando as características que são comuns para todas, elegendo, assim, uma geração específica ao grupo populacional das crianças.

Aprofundando essas concepções, em seu texto “Nove teses sobre a criança como um fenômeno social”, Qvortrup (2011) identifica os acontecimentos que são

comuns a todas as crianças. Esses elementos podem ser considerados constituintes da infância, como também aponta a necessidade de se incluírem as crianças nos balanços sobre a economia global, assim como nas políticas mundiais e sociais.

O autor chama a atenção ao fato de que devemos inserir as crianças em todos os acontecimentos que fazem parte da sociedade e orienta para a possibilidade de pensarmos nas reivindicações infantis, nas análises e nas defesas sobre questões sociais maiores. Outro aspecto utilizado pelo autor é o conceito de infância mais do que criança, pois acredita que o uso da palavra “criança”, por exemplo, permitiria “abordar principalmente problemas de natureza particular, comprometendo as crianças em termos de grupo ou tratando-as de modo abstrato, o que está longe de ser suficiente” (QVORTRUP, 2011, p. 202).

Desta maneira, apresentando o seu interesse ao estudo da infância como parte da estrutura social, a primeira tese do autor anuncia que a “infância é uma forma particular e distinta em qualquer estrutura social da sociedade”. A infância, neste panorama, não é caracterizada pela idade nem por suas singularidades individuais. De acordo com o autor, na sociedade moderna, dois aspectos importantes são definidores da infância: a escolarização das crianças, confinadas até o findar de sua infância, bem como o regulamento das crianças como menores, fixado pelo grupo dominante dos adultos e definido em termos legais em cada sociedade. Essa definição de infância, ao desconsiderar questões biológicas e idades fixadas, permite notar as “características comuns para as crianças”, assim como “proporciona a comparação de crianças de diferentes sociedades e culturas” (QVORTRUP, 2011, p. 204).

A segunda tese vem acrescentar à primeira e garante que a infância é, sociologicamente falando, não uma fase de transição, mas uma categoria social permanente, que não busca discordar da visão psicológica da infância nem os estudos da socialização, mas parte da compreensão de que tais concepções não acrescentam na perspectiva sociológica da infância. De acordo com Qvortrup (2011), mesmo que as crianças atinjam a maturidade, a infância não se encerra. Sendo um aspecto estrutural, ela continua a existir. As estruturas geracionais dependem de vários fatores, pois, como salienta o autor, ao modificar as relações, as formas estruturais geracionais modificam-se, o que não significa a anulação dessas unidades como formas estruturais.

A terceira tese enfoca o uso do conceito “infância” em vez de “criança”. Essa tese determina que a idade da criança, em si mesma, é problemática, enquanto a

infância é uma categoria variável histórica e intercultural. Nesta perspectiva, o autor reconhece a variabilidade histórica da infância e as diversidades de infâncias existentes. Na quarta tese a “infância é uma parte integrante da sociedade e de sua divisão de trabalho”. Segundo o autor, além de influenciar e serem influenciados pelos seus pais, professores, ou por outras pessoas, as crianças ocupam “espaço na divisão de trabalho”, assim como “[...] a presença da infância influencia fortemente os planos e os projetos não só dos pais, mas também do mundo social e econômico” (QVORTRUP, 2011, p. 205).

Em sua quinta tese, a concepção explicitada pelo autor são que “as crianças são construtoras da infância e da sociedade”. Para o autor, as atividades escolares não são as únicas atividades construtivas realizadas pelas crianças que devem ser enaltecidas, mas também quando se relacionam com todos os envolvidos na sociedade, pois contribuem ativamente na formação pessoal e no mundo social.

Na sexta tese, o autor estabelece “a infância é, em princípio, exposta (econômica e institucionalmente) as mesmas forças sociais que os adultos, embora de modo particular” (QVORTRUP, 2011, p. 207). Neste entendimento, as crianças e também os demais integrantes da sociedade, estão submetidos aos fatores econômicos, eventos do meio ambiente, decisões políticas, dentre outros aspectos. Porém, tais acontecimentos atingem a infância de um modo próprio, mesmo quando não as tem como foco. Uma das situações explicitadas pelo autor refere-se à legislação que, na maioria das vezes, é elaborada sem pensar nas crianças, mesmo as atingindo indiretamente.

A sétima tese proposta é “a dependência convencional das crianças tem consequências para sua invisibilidade em descrições históricas e sociais, assim como para a sua autorização as provisões de bem-estar” (QVORTRUP, 2011, p. 208). O autor expõe a ausência das crianças nos documentos, nas informações governamentais, o que leva à sua total invisibilidade. Tal falta é resultado de uma “capitalização da infância” e do entendimento das crianças como imaturas e dependentes dos seus pais, vistas somente na estrutura familiar, excluindo-as de um modo específico.

Em sua oitava tese, “não aos pais, mas a ideologia da família constitui uma barreira contra os interesses e o bem-estar das crianças” (QVORTRUP, 2011, p. 209). Segundo Qvortrup (2011), nas sociedades modernas, a família assume toda a responsabilidade pela infância, pois progressivamente as crianças são tratadas

relacionadas às questões domésticas, do âmbito privado-familiar. Além disso, a escolarização e a criação do sistema previdenciário são causas que não permitem as famílias de serem beneficiadas pelo trabalho de seus filhos, acarretando em padrões de vida mais baixos para famílias que possuem filhos. Desta forma, o autor defende a ideia de que a criança deveria ser de competência de toda a sociedade, colocando as famílias que tenham crianças nas mesmas condições dos casais que não possuem filhos.

A última tese afirma que “a infância é uma categoria minoritária clássica, objeto de tendências tanto marginalizadoras quanto paternalizadoras” (QVORTRUP, 2011, p. 210). De acordo com o autor, as desigualdades no trato com as crianças acabam sendo decorrentes do paternalismo, o que combina com amor e marginalização; ou seja, ao mesmo tempo que protege a criança, há um controle sobre ela, sendo sempre representada pelos adultos.

Contudo, o autor expõe desde o início de sua tese que a categoria geracional era a mais apropriada para o diálogo sobre o papel ocupado pelas crianças na sociedade e que para chegar a compreensão das infâncias plurais é imprescindível o entendimento de infância, enquanto termos geracionais.

A seguir, trataremos da relevância de entendermos as diversidades de infâncias presentes, bem como o seu protagonismo na construção de suas culturas.

## **4.2 O protagonismo das crianças e a diversidade de infâncias**

Na atualidade, muitas crianças vivem realidades diferentes de escolarização, algumas delas desde muito cedo já são encaminhadas à creche ou a outras instituições enquanto os pais trabalham. Em outros casos, crianças sequer chegam a entrar na escola, ou por falta de acesso, ou por pouco entendimento dos responsáveis ou por outros motivos. Mesmo assim, elas têm uma infância vivenciada de maneira diferente, de acordo com a cultura local.

A experiência da infância vivida por crianças negras não é a mesma vivida por crianças brancas, assim como das crianças indígenas brasileiras também não é a mesma das crianças do Rio de Janeiro, nem a mesma das crianças do interior do estado de São Paulo, e elas também se diferenciam da infância vivida por seus pais e avós, sendo compostas e influenciadas pelas relações com os adultos, muitas vezes



tidas como responsáveis pelo processo de socialização das crianças e pelas relações estabelecidas com os pares.

Neste novo entendimento, a infância é vista como plural, reconhecendo a criança como um ser atuante, um ser importante na sociedade, que cria e recria cultura, dando sentidos para o que está ao seu redor, sendo elencadas por Sarmento (2004) como cultura infantil. Por meio das culturas infantis e adultas surge a “cultura de pares”, explicada por Corsaro (2011), que é a interação entre os seus pares, na qual as crianças desenvolvem-se criando seus próprios mundos e, mesmo que elas sejam influenciadas pelo mundo dos adultos, conseguem manter seu protagonismo por meio da sua cultura dos pares estabelecidos por uma geração.

Esse entendimento parte de uma abordagem interpretativa na qual permite a participação ativa da criança na sociedade, sendo denominada por Corsaro (2011) de “reprodução interpretativa”. Assim, o significado de reprodução “inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudanças culturais” (CORSARO, 2011, p. 32). Contribuindo para o entendimento de reprodução interpretativa, o autor destaca dois elementos importantes: a linguagem e as rotinas culturais. A vivência da rotina cultural revela a relação íntima da criança com a cultura do povo que está inserida, permitindo a apropriação dos aspectos culturais tradicionais e os novos.

Apesar das peculiaridades sociais em que as crianças estão inseridas, de acordo com Sarmento (2004), existe uma universalidade das “culturas infantis”, pois produtos culturais disponíveis para a infância – como programas, como outros produtos de consumo, como moda infantil, alimentação e brinquedos – conduzem para a globalização da infância. Nesta perspectiva, as reproduções interpretativas das crianças em relação a esses produtos acabam sendo realizadas de acordo com suas posições sociais, raciais, da cultura que cada uma faz parte.

Entendendo que as culturas das infâncias ocorrem diferentemente das culturas do mundo adulto, Sarmento (2004) considera importante o reconhecimento dos traços distintivos das culturas. A gramática das culturas da infância dá-se em várias dimensões. Antes é necessário explicar que, mesmo se referindo à gramática como metáfora de normas de estruturação simbólica, as culturas da infância não se prendem a uma característica linguística, mas integram elementos materiais, normas, valores, ritos, artefatos e disposições cerimoniais.

Desse modo, as culturas das infâncias é vivenciada pela criança de forma autônoma, na qual a criança atribui seus próprios significados:

[...] o 'era uma vez' de uma criança não tem uma denotação histórica e temporal, significando o passado, mas remete para uma temporalidade recursiva, continuamente convocada ao presente, de tal modo que 'era uma vez' é sempre a vez em que é enunciada. (SARMENTO, 2004, p. 13)

Ainda de acordo com o Sarmiento (2004), a sintaxe destaca-se nos elementos que a criança constrói, sendo o real e o imaginário. Já a morfologia indica as especificidades que a criança assume e conduz em suas brincadeiras, nos jogos, com os brinquedos, nos rituais, os seus gestos e as suas palavras.

Além dessas concepções iniciais que norteiam as gramáticas das culturas de infância, temos estruturadas pelo o autor quatro linhas que requerem o conhecimento de uma gramática própria que dão base às culturas da infância, estabelecendo formas e conteúdos representacionais diversos: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração.

Em uma ordem linear, o autor expõe que a interatividade são as relações que as crianças têm com o outro, seja na família, na instituição escolar, seja, principalmente, com seus pares, já que as crianças aprendem com outras crianças, proporcionando a elas de se apropriarem do brincar, dos espaços divididos, dos conhecimentos e dos jogos que vão sendo transmitidos e ensinados de uma geração para outra. A interação com o mundo, através de tempos, ações, representações e emoções torna-se fundamental para o seu entendimento, faz parte do processo de crescimento das crianças. Essas interações contínuas com os adultos acabam sendo também uma forma de controle dos adultos sobre as crianças, como acontece com o domínio das indústrias em relação aos jogos e brinquedos.

Em relação à ludicidade, o autor destaca a brincadeira como elemento fundamental das culturas infantis. Brincando, a criança recria o seu mundo, ela brinca o tempo todo, sem distinção do momento lúdico e do momento do trabalho como acontece com o adulto. Um exemplo disso é quando as crianças estão brincando com alguns brinquedos e, em certo momento, é pedido o recolhimento dos brinquedos, a solicitação de guardar os brinquedos é tão importante quanto o de brincar, por isso que algumas vezes acontece a resistência por parte das crianças.

Já a fantasia do real é a capacidade de recriar experiências, atribuindo significados a eles, sendo um processo de imaginação do real, constituindo as

especificidades das culturas infantis. “O fazer de conta é processual, permite continuar o jogo da vida em condições aceitáveis para a criança” (SARMENTO, 2004, p. 16).

E, para finalizar, temos a reiteração, que não apresenta a linearidade temporal, a criança reinventa esse tempo continuamente, um tempo que não é medido e que pode ser repetido várias vezes, criando várias possibilidades. As crianças reforçam as regras nas brincadeiras e nos jogos, trocam segredos, sendo possível encontrar a ligação entre o passado da brincadeira que se repete e a ligação da descoberta do novo. O “contar outra vez” para elas sempre terá novos significados.

Para Sarmiento (2004), nas voltas que as culturas geradas dão – administradas pelos adultos para as crianças e entre as culturas construídas e reinventadas pelas crianças –, que se estabelecem as culturas das infâncias. Também associamos às culturas da infância quando elas agem diretamente na educação, já que deveriam ser consideradas em seus currículos, pois as crianças são capazes de transformar as práticas pedagógicas juntos dos adultos.

Diante desses conhecimentos, a reflexão sobre infância e criança como atores sociais devem ser considerada na perspectiva das diferenças, o que deve ser considerado na cultura da infância. Esses entendimentos requerem considerar as ações e as formas como as crianças lidam no mundo, reconhecendo as capacidades de socialização e as produções culturais que acontecem com seus pares e com os adultos, entendendo que, além de sujeitos de pouca idade, as crianças possuem particularidades e conhecimentos historicamente silenciados.

Neste pensamento, as crianças produzem e reproduzem o que absorvem nas relações com seus pares, seja pelos adultos que estão ao seu redor, seja pelos programas que assistem, pela televisão, pelos livros que são lidos a ela, seja pelas brincadeiras, enfim, pela realidade vivida. Nesses diferentes contextos de heterogeneidade é que se configuram as identidades sociais nos seus espaços estruturais e as crianças expressam simbolicamente, ficando impossível de refletir sobre infância sem entender seus contextos de pertencimento. Assim, ao se falar sobre uma infância universal comete-se um grande equívoco, é apenas uma maneira de encobrir outras realidades. Por conta disso, torna-se fundamental situar o entendimento sobre infâncias e crianças, uma vez que se pretende defender uma educação baseada na concepção das diferenças e das alteridades de infância e que se idealiza o respeito à diversidade racial em suas práticas.

### **4.3 Considerações das culturas infantis para a construção de práticas pedagógicas emancipatórias**

Como visto, a compreensão sobre as infâncias e crianças foram concebidas sob o prisma das desigualdades do adultocentrismo, consideradas um ser incompleto, alguém que não era visto como agente de modificação da cultura. Nestas relações hierárquicas e invisibilizadas, às quais as crianças foram e ainda são submetidas, há também os tratos desiguais que operam no pertencimento dos diferentes grupos sociais e étnico-raciais.

Nesta perspectiva, que tende a atuação da sociedade e da Educação Infantil, torna-se emergente que o mundo adulto enxergue as culturas infantis em suas dinâmicas sociais, de modo que ouçam as suas vozes, havendo uma reeducação no trato com as crianças e, em especial, com as crianças negras, que vivem dilemas e marcas negativas no contexto escolar.

A partir dos conjuntos de elementos oferecidos e vivenciados no ambiente da Educação Infantil, como as brincadeiras, os jogos, as rodas de conversas, as cantigas, as parlendas, a literatura infantil, todos esses recursos que estão fortemente presentes nas práticas, possibilitam as percepções da dinâmica social que atravessam a cultura infantil. Desta maneira, a cultura infantil não é algo que a criança produz isoladamente, sem a participação do adulto, mas sim sujeitos que modificam e reinterpretam a cultura da sua maneira, a partir de suas interações. Neste contexto, Müller (2006) expõe a necessidade da compreensão sobre as culturas produzidas para as crianças, como a cultura infantil escolar, que lançam mão de ferramentas de apoio na execução das atividades, propiciando a reflexão sobre determinadas temáticas. Ao encontro deste processo, as desigualdades raciais, as discriminações, os preconceitos que acontecem na sociedade e que perpassam o espaço escolar, na estrutura as relações cotidianas, revelam práticas que não contribuem para a valorização da diversidade étnico-racial, trazendo sofrimento para as crianças negras. Assim, as relações de poder que são estabelecidas nas práticas incidem também nas relações estabelecidas entre as crianças:

Os gestos, os movimentos, as brincadeiras, as falas das crianças, revelam, além de sistemas de aquisição de elementos simbólicos, também outras produções culturais construídas dentro do grupo com outras crianças e nas relações com os adultos. Esse movimento nos conduz a pensar que as crianças também são sujeitos que fazem história e que constroem cultura em

condições dadas pela sociedade a que pertencem. (SANTIAGO, 2015, pp. 134-135)

Nesse movimento das relações sociais em que a criança negra está construindo seus valores, sua identidade de sujeito de direitos, pertencentes a grupos sociais diferentes, que sofrem violências caladas no espaço escolar, é necessária a compreensão de que a criança precisa ser vista de outros modos, de serem ouvidas atentamente e de uma reeducação que permita o aprendizado com elas e não sobre elas. Segundo Gomes (2019), somente uma educação emancipatória poderá dar conta de construir novas formas de agir, outros currículos, e de denunciar as formas de desumanização que existem dentro das instituições escolares, desde a Educação Infantil. Ainda, segundo a autora, para que essa transformação social aconteça, é necessária a articulação tanto na prática quanto na teoria de alguns conceitos-chaves como: “educação, relações raciais, justiça social e cognitiva” (GOMES, 2019, p. 1024). Ao construir situações e práticas emancipatórias na Educação Infantil, há uma reeducação do imaginário social que desconstrói a visão das infâncias negras somente na subalternização e inferiorização. Este reconhecimento enxerga as crianças em suas diversas formas, compreendendo as diferenças culturais na perspectiva da valorização dos avanços da história e cultura afro-brasileira.

De acordo com Trinidad (2012), a primeira atitude a ser feita pela equipe escolar é olhar o ambiente escolar e fazer as mudanças necessárias. Sendo necessário o professor ter um olhar crítico sobre as representações expostas em seus espaços e fazer uma avaliação dos materiais propostos na escola. A autora traz vários questionamentos primordiais que fazem refletir sobre a importância do ambiente escolar ser um espaço que contemple a ERER. Sendo eles:

Que mensagens sobre diversidade étnico-racial as crianças recebem? As crianças veem imagens que refletem a diversidade étnico-racial que elas observam na sociedade brasileira? Há, ainda, nessas imagens a diversidade de gênero e a diversidade socioeconômica? As imagens incluem pessoas que desenvolvem diferentes atividades profissionais com a representatividade dos diversos grupos étnico-raciais? (TRINIDAD, 2012, p. 131)

Esta questão, embora já tendo sido contemplada nos espaços escolares, ainda se faz necessária uma superação da mentalidade escravocrata para que as imagens não sejam representadas de forma negativa e, conseqüentemente, não haja somente

a visibilidade e a valorização da criança branca como padrão de beleza, em que predominam os moldes eurocêntricos da criança universal.

Outro aspecto fundamental, explorado por Gomes (2002), está relacionado ao corpo e ao cabelo. A autora pontua que, muitas vezes, o trabalho com o corpo e com o cabelo passa despercebido nas práticas dos professores, mesmo estando fortemente presentes nos contextos da Educação Infantil. Nestes espaços, as crianças relacionam-se com outros corpos, seja de seus pares, seja dos adultos e, por causa destes vínculos, aprendem positivamente ou negativamente as diferenças e as semelhanças existentes. “Parto do pressuposto de que a maneira como a escola, assim como a nossa sociedade, vêem o negro e a negra e emitem opiniões sobre o seu corpo, o seu cabelo e sua estética deixa marcas profundas na vida desses sujeitos” (GOMES, 2002, p. 43)

Sabendo que uma das características físicas evidentes nas representações raciais está relacionada ao cabelo, a maneira como as construções de experiências são ofertadas na Educação Infantil, nas brincadeiras, nos brinquedos proporcionados, nos afetos lançados, que diferem o tratamento entre as crianças, podem ocultar, reconhecer ou reforçar estereótipos que ainda estão presentes na sociedade. A partir destas situações, é possível que muitas crianças, por não receberem o mesmo carinho e atenção e não se sentirem representadas de forma que sejam valorizadas, acabam se sentindo inferiorizadas, deixando marcas em suas vidas. Nesta perspectiva, se os profissionais não souberem lidar com as situações que ocorrem no dia a dia escolar, poderá haver, como consequências, crianças que negam sua condição e, por não se sentirem valorizadas, podem, por meio das suas múltiplas linguagens, serem resistentes em oposição ao adulto, expressando suas angústia e sofrimentos com o ato de bater no outro. Conforme explica Dias (2015),

tocar a criança, explorar seus sentidos [...] pode e deve ser preocupação constante de professoras(res) críticos. As crianças, nessa etapa, estão formando a sua autoimagem com a colaboração do adulto, que lhe diz muito sobre como pensar a si mesmo e elas compreendem as mensagens explícitas ou não que recebem. (DIAS, 2015, pp. 588-589)

Nos momentos das atividades relacionadas ao reconhecimento de si mesmo, é fundamental serem trabalhadas as diferenças étnico-raciais para que, desde cedo, as crianças sejam educadas para um tratamento igualitário, reconhecendo que as

diferenças fazem parte do processo humano e que não devem ser concebidas de forma negativa.

Estes processos que fazem parte das práticas pedagógicas necessitam de constantes questionamentos em relação à forma como as experiências estão sendo propostas para que as ações tomadas com as crianças que pareçam ser inofensivas e igualitárias para todos não venham esconder ou silenciar as questões raciais que emergem desde a Educação Infantil. As dinâmicas realizadas pelos professores que de fato são tratamentos positivos e equitativos vão se concretizando à medida que há uma postura crítica sobre sua própria prática. São questionamentos que carecem de reflexões, desde situações corriqueiras que acontecem no ambiente da Educação Infantil, nos acolhimentos oferecidos, com os gestos e as palavras, os aportes culturais que fazem parte do ambiente, os jogos oferecidos, a musicalidade ofertada ou nos momentos de representações nas festividades escolares, indagando se estes momentos oportunizam todas as crianças ou só privilegiam um único modelo de criança.

Estes exemplos são algumas situações que ocorrem e que regulam as crianças de maneira conservadora ao modo que as formas de desumanização existentes acentuam-se ainda mais. Dentro dessa realidade perversa, muitos professores, presos ao contexto estrutural da sociedade, agem e enxergam com indiferença a possibilidade de existência de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Nesta direção, superar essas lógicas significa mudar radicalmente a visão pessoal, social e cultural; ou seja, revisitar as crianças, olhar para as múltiplas infâncias, priorizar as culturas infantis e repensar as práticas pedagógicas é crucial para uma educação antirracista que reconhece as diferenças de modo positivo.

Trabalhar com a diversidade étnico-racial, especialmente na educação infantil, exige, sim, que o professor assuma um compromisso ético e político. Apesar de haver nas propostas oficiais recomendações para que as instituições ofereçam esse tipo de conhecimento, sabemos que incluí-lo nas práticas pedagógicas é romper com a lógica da reprodução do racismo institucional, o que nos mostra que a professora, ao trazer a 'coragem' como um princípio importante, sentiu-se desafiada e questionada na produção de sua prática. (DIAS, 2012, p. 665)

Nesta perspectiva, o professor, ao assumir e refletir sobre as condutas e marcas negativas que o racismo institucional carrega e estando disposto a lutar por

mudanças significativas, poderá dar conta de construir novas formas de implementar uma educação com as crianças nos preceitos emancipatórios.

Na próxima seção serão explicitados os procedimentos metodológicos que delinearão o modo como a pesquisa foi conduzida, assim como a apresentação e a análise dos resultados com enfoque nas práticas discursadas pelas professoras.



## **5 A PESQUISA DE CAMPO: COMPREENDENDO A VISÃO DAS EDUCADORAS**

Esta seção discorrerá acerca dos caminhos metodológicos da pesquisa; nela, será retratado o local onde foi realizada, a caracterização do campo, os sujeitos da pesquisa, a abordagem e os instrumentos utilizados para a análise dos dados.

Para a etapa inicial, o projeto de pesquisa foi submetido ao comitê de ética em pesquisa com seres humanos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, aprovado pelo Parecer n.º 4.164.579. (ANEXO)

A escolha metodológica de uma pesquisa em educação requer conhecimentos sobre as diferentes abordagens existentes. De acordo com Lakatos e Marconi (2003), a definição do método a ser utilizado depende da articulação do problema estudado com os vários fatores da pesquisa; neste caso, priorizou-se o objeto de estudo.

Os caminhos trilhados nesta pesquisa possuem uma abordagem qualitativa, que, de acordo com Ludke e Andre (1986), busca compreender o universo de significados atribuídos ao sujeito que colabora para a compreensão dos fatos estudados e que engloba diversos contextos sociais.

Assim, para a sua realização, além das entrevistas realizadas com as professoras, o estudo também analisou o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, especificamente no que diz respeito à Educação Infantil; o que possibilitou perceber se o que está explícito no documento é corroborado pelos discursos e pelas práticas dos educadores.

### **5.1 As técnicas utilizadas: pesquisa documental e entrevistas**

A aproximação da análise documental consistiu em um instrumento necessário para a complementação de informações e articulações das análises obtidas pelas entrevistas. Segundo Ludke e André (1986), a análise documental busca colher informações específicas sobre questões de interesse. Ainda, de acordo com a autoras, há várias vantagens que esta técnica proporciona, sendo uma delas a possibilidade de estar consultando o material inúmeras vezes, obtendo mais segurança dos dados obtidos. Além do fato de que os documentos analisados podem confirmar evidências expostas pelo pesquisador. Outro aspecto relevante que Lakatos e Marconi (2003) expõem é que, antes de dar prosseguimento à análise dos documentos, é necessário

que o investigador tenha clareza dos objetivos da pesquisa para que diante de tantas informações contidas no documento não se perca qual a sua real finalidade.

Desta forma, este estudo trabalhou com a análise documental do PPP da instituição escolar, com a intenção de colher dados que articulassem ou não com as narrativas docentes sobre as ações e as práticas pedagógicas. No documento em geral, há informações sobre o perfil do aluno, a organização escolar, histórico institucional, perfil dos profissionais, matriz curricular e os projetos desenvolvidos.

O instrumento da entrevista foi fundamental para a coleta de dados desta pesquisa. De acordo com Lakatos e Marconi (2003), a entrevista tem por finalidade a obtenção de concepções sobre determinados assuntos ou problemas. Essa técnica pode ser desenvolvida de diferentes maneiras, ficando a critério e do propósito do pesquisador. Neste trabalho, elegeu-se a entrevista semiestruturada por entender que seria a mais adequada para a obtenção dos dados. Segundo Ludke e André (1986), este tipo de entrevista permite ao pesquisador conduzir suas perguntas sem que haja tanta rigidez, podendo sofrer modificações no decorrer de sua execução.

O primeiro contato com as participantes aconteceu por ligação telefônica, devido à pandemia mundial da Covid-19.<sup>2</sup> Assim, foram explicitados os objetivos da pesquisa, sua relevância e esclarecido que as informações colhidas seriam utilizadas unicamente para esse estudo. Houve uma boa aceitação por parte das participantes, tendo em vista que, por ser professora da Educação Infantil e ter uma relação recíproca e igualitária com elas, houve a possibilidade de um diálogo tranquilo, sem muitos constrangimentos nas falas das entrevistadas, que puderam narrar suas concepções sobre a temática, as atividades e os projetos desenvolvidos, assim como os conflitos que são enfrentados nas suas práticas em relação à Educação das Relações Étnico-Raciais.

As entrevistas, de acordo com Termo de Consentimento (APÊNDICE A), ocorreram nas datas escolhidas pelas entrevistadas, de forma *on-line*, utilizando a chamada de vídeo do aplicativo *WhatsApp*.

Para a construção das entrevistas, foi elaborado um roteiro com perguntas abertas (APÊNDICE B), tendo como foco os objetivos propostos da pesquisa. As entrevistas aconteceram no fim do segundo semestre do ano letivo de 2020, sendo

---

<sup>2</sup> Segundo o Ministério da Saúde, a Covid-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves.

gravadas e, após, transcritas para a análise. Esse momento foi crucial e rico para a pesquisa.

A escolha dos sujeitos está condicionada ao fato de serem professoras da Educação Infantil, especificamente da pré-escola (Pré I e Pré II), como também a aceitação das professoras em participarem da entrevista.

Nesta pesquisa, contamos com a colaboração de quatro professoras da pré-escola, sendo duas professoras do Pré I e duas professoras do Pré II.

Visando a assegurar o anonimato dos participantes, foram utilizadas as siglas P1, P2, P3 e P4 (Quadro 1) para representar as professoras participantes da pesquisa, sendo P1 respectivo à narrativa 1, P2 à narrativa 2, P3 à narrativa 3 e P4 à narrativa 4.

Quadro 1 – Participantes do estudo

Professores	Turmas
Professora 1	Pré I
Professora 2	Pré I
Professora 3	Pré II
Professora 4	Pré II

Fonte: elaborado pela própria autora

As características dos professores da Educação Infantil podem ser visualizadas no Quadro 2.

Quadro 2 – Características dos participantes

Participantes	Gênero	Tempo de atuação na Educação Infantil	Formação Inicial e ano de conclusão.
Professora (P1)	Feminino	25 Anos	Magistério e Pedagogia: 2012 a 2015
Professora (P2)	Feminino	5 Anos	Matemática: 2008 a 2010 2.ª licenciatura Pedagogia: 2014 a

			2016
Professora (P3)	Feminino	6 Anos	Pedagogia: 2011 a 2015
Professora (P4)	Feminino	4 Anos	Pedagogia: 2005

Fonte: elaborado pela própria autora, a partir das entrevistas em 2020

## 5.2 O campo da pesquisa investigado

A pesquisa desenvolvida realizou-se em uma escola municipal no interior do estado de São Paulo, na cidade de Santa Mercedes. Este município pertence à região administrativa de Presidente Prudente, na microrregião de Dracena, possuindo uma área territorial de 167,3 km. Os municípios limítrofes são: Panorama, Paulicéia, São João do Pau d`alho, Nova Guataporanga, Tupi Paulista e Ouro Verde. De acordo com o *site* da prefeitura municipal, a economia local baseia-se na prestação de serviços, principalmente na área rural, seguida pela agropecuária. Dentre as atividades que mais se destacam, está a cana-de-açúcar, cuja produção vem se expandindo nos últimos anos, com a instalação na região de algumas usinas para a produção de açúcar e álcool.

De acordo com os dados do IBGE, a população da cidade é composta por 2.943 habitantes. O município contém duas creches municipais e uma escola de Educação Básica I. Atualmente, a escola pesquisada oferece o ensino para crianças da pré-escola com idade de quatro a cinco anos (Pré I e Pré II) e o Ensino Fundamental I para crianças de seis a onze anos. A escola também possui uma sala de pré-escola descentralizada no distrito do município de Terra Nova D`Oeste. Recebe alunos tanto do setor urbano quanto do setor rural. São crianças pertencentes a todas as classes sociais, desde o aluno originário de famílias humildes até os de melhor situação socioeconômica.

O período de funcionamento da instituição está sendo distribuído entre matutino e vespertino. A escolha pelo período acontece mediante a disponibilidade de vagas na instituição e pela preferência dos responsáveis. Atualmente, a instituição possui oitenta crianças matriculadas na Educação Infantil e 190 no Ensino Fundamental. Sendo duas salas de pré-escola (I e II) no período da manhã, o que se repete no período da tarde.

A escolha pela instituição como local da pesquisa está no fato de atuarmos como professora da escola, o que facilitou o processo de aceitação da secretaria de educação, da direção escolar, como também dos professores, em participarem da pesquisa. Ao iniciar a pesquisa, foi solicitado ao assessor de direção escolar o acesso ao Projeto Político Pedagógico da instituição para que, por meio da análise do documento, pudéssemos conhecer quais eram ações propostas, a existência de projetos relacionados ou não à temática, realizando um diálogo com as entrevistas colhidas com as professoras de como isso está sendo efetivado em suas práticas.

### **5.3 A dinâmica do Projeto Político Pedagógico e o diálogo com as entrevistadas acerca da Educação para as Relações Étnico-Raciais**

Para entender como a Educação para as Relações Étnico-Raciais está contemplada na instituição escolar, recorre-se ao projeto político pedagógico da escola para a discussão das práticas desenvolvidas. De acordo com Gadotti (2000), o PPP pode ser apontado como aquele que tem o caráter de trazer renovações para a escola, sendo necessário o envolvimento de todos os membros da comunidade escolar em sua construção, o que requer a superação da ideia de que a escola pública pertence unicamente ao estado para que haja o desenvolvimento de uma gestão democrática. Ainda de acordo com o autor supracitado, a escola não deve ter um modelo como referência, pois não existem escolas iguais, a autonomia e gestão democrática necessitam ser um dos pilares para a construção do projeto político pedagógico e que pequenas mudanças podem gerar resultados maiores.

Houve uma época na qual eu pensava que as pequenas mudanças impediam a realização de uma grande mudança. Por isso, no meu entender, as pequenas mudanças deveriam ser evitadas e todo o investimento deveria ser feito numa mudança radical e ampla. Hoje, minha certeza é outra: penso que, no dia a dia, mudando passo a passo, com pequenas mudanças numa certa direção, podemos operar a grande mudança, a qual poderá acontecer como resultado de um esforço contínuo, solidário e paciente. E o mais importante: isso pode ser feito já. Não é preciso mais esperar para mudar. (GADOTTI, 2000, p. 5)

Relacionando a reflexão do autor com a Educação para as Relações Étnico-Raciais e após a análise do documento, foi possível encontrar no Projeto Político Pedagógico da instituição pesquisada, alguns pontos que constam as ações, ainda que tímidas, mas que estão sendo realizadas pela instituição.

O Projeto Político Pedagógico da instituição expõe que a Educação Infantil está embasada nas Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2009a), que tem como função principal cuidar e educar, valorizando a aprendizagem para a conquista da cultura da vida, por meio de atividades lúdicas em situações de aprendizagem – jogos e brinquedos –, formulando propostas pedagógicas que considere o currículo como conjunto de experiências em que se articulam os saberes e a socialização do conhecimento em seu dinamismo. Tal proposta mostra o comprometimento com o desenvolvimento das crianças, considerando suas vivências e particularidades.

Segundo o documento, as atividades são planejadas semanalmente pelos professores, nos horários de estudos estabelecidos pela escola, com o acompanhamento da assessora de coordenação pedagógica. Nestas reuniões, os professores encontram a oportunidade de trocar experiências, preparam atividades coletivamente e buscam alternativas para os desafios enfrentados em sala de aula.

Conforme descrito no PPP da escola, a escola desenvolve dois projetos relacionados à temática sendo denominado: “Quem sou eu” realizado no início do ano letivo e o projeto: “De mãos dadas contra o preconceito”, desenvolvido no mês de novembro em alusão ao mês da consciência negra.

O documento expõe que as crianças trazem para o ambiente escolar suas particularidades, vivências, e elas provêm de diferentes e singulares contextos socioculturais, socioeconômicos e étnicos. Esses são aspectos que precisam ser levados em consideração quando se trata da construção da identidade das crianças negras. A construção identitária, ao ser ampliada na escola, necessita da valorização da cultura afro-brasileira e de referenciais positivos para o reconhecimento do seu pertencimento racial. Desse modo,

os sujeitos do processo educativo dessa etapa da Educação Básica devem ter a oportunidade de se sentirem acolhidos, amparados e respeitados pela escola e pelos profissionais da educação, com base nos princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade. Deve-se entender, portanto, que, para as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, independentemente das diferentes condições físicas, sensoriais, mentais, linguísticas, étnico-raciais, socioeconômicas, de origem, religiosas, entre outras, no espaço escolar, as relações sociais e intersubjetivas requerem a atenção intensiva dos profissionais da educação, durante o tempo e o momento de desenvolvimento das atividades que lhes são peculiares: este é o tempo em que a curiosidade deve ser estimulada, a partir da brincadeira orientada pelos profissionais da educação. (PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO, 2019, p.13)

Diante do documento, é possível perceber que o trato com as questões étnico-raciais recebe um tratamento didático no interior do seu currículo escolar, porém sua execução somente pode acontecer quando há consciência e conhecimento da equipe escolar sobre a importância da referida temática, reconhecendo as múltiplas infâncias presentes no ambiente escolar para que haja lugar para a prática. Esse contexto torna necessário ser abordado, pois evidencia que, na maioria das vezes, o racismo estrutural impede que professores desconstruam o modelo colonial constituído na sociedade.

A investigação em torno da EREER requer um aprofundamento em questões complexas – como o mito da democracia racial já dito anteriormente – que estão enraizadas nos discursos da sociedade e que são carregados de preconceitos, racismo e discriminações.

Diante do contexto brasileiro, em que após muitas lutas houve uma conquista em relação à legislação específica para a EREER, foi dado início ao processo das perguntas realizadas para as professoras acerca do conhecimento da Lei n.º 10.639/03. Entre as quatro participantes entrevistadas, temos como análise a fala da primeira entrevistada que, logo de início, foi franca ao dizer: “Eu já li a Lei, mas nunca me aprofundei no assunto, pra te falar a verdade eu lembro que li a lei quando estava estudando para os concursos, sei que ela trata de um assunto importante e sempre caia nas provas” (PROFESSORA P1).

Diante do exposto, a professora (P1) relata somente o conhecimento sobre a existência da Lei, não menciona a obrigatoriedade da efetiva inclusão da temática nos currículos escolares e qual o assunto que deve ser trabalhado. Ainda em sua narrativa, destaca ser uma lei importante, justificando que em vários concursos públicos realizados a Lei estava presente nas questões enunciadas.

Como é nítido perceber na fala da entrevistada, há um vago conhecimento da legislação, pois quando se refere às questões das provas realizadas nos concursos prestados, deixa claro que em certo momento precisou consultar a legislação. O diálogo acima remete a entender que muitas vezes o conhecimento da Lei torna-se uma obrigação sem reflexão, o que pode representar uma resistência no seu cumprimento.

Gomes (2012) descreve de forma bem clara que o conhecimento perante a Lei necessita de um aprofundamento pelos professores, pois a disseminação do saber influencia nas concepções sobre a população negra.

A sanção de tal legislação significa uma mudança não só nas práticas e nas políticas, mas também no imaginário pedagógico e na sua relação com o diverso, aqui, neste caso, representado pelo segmento negro da população. (GOMES, 2012, p. 20)

Nesta concepção, entende-se que há a necessidade de mudanças de pensamentos para que haja o reconhecimento da diversidade étnico-racial.

A mesma situação ocorre com a segunda professora (P2), que, ao ser questionada sobre seu conhecimento referente à Lei, discorre:

Conheço sim a lei, por causa de uma colega de outra escola também ter realizado a pesquisa de mestrado na mesma temática, só que a pesquisa dela foi realizada no Ensino Fundamental I, e como eu atuava na Educação Infantil não tive muito conhecimento sobre o assunto, só ouvi falar sobre a lei, mas não conheço detalhadamente. (PROFESSORA P2)

Ao refletirmos sobre as palavras das professoras, fica evidente que esse conhecimento perante a Lei acaba sendo superficial, não tendo um aprofundamento no que de fato se faz urgente de ser explorado nas instituições escolares. Essa superficialidade, segundo Gomes (2012), está condicionada à ideia de que tal conhecimento pode ficar restrito ao indivíduo negro, não sendo reconhecido como uma das principais questões a serem trabalhadas por todos os professores. Neste sentido, é importante pensar como essas abordagens, ao longo das práticas pedagógicas, vêm sido contempladas no que diz respeito à compreensão das infâncias brasileiras. Como discutir qualquer assunto na escola, inserir o recorte racial em sua centralidade, uma vez que essa questão afeta sobremaneira as crianças?

Dando prosseguimento, a terceira professora (P3) entrevistada, ao ser questionada sobre a existência da Lei, diz que: “Até sei da sua existência, mas não adianta termos as leis se não há suporte suficiente para que possamos desenvolver um trabalho eficaz, como é o caso dessa Lei que você mencionou” (PROFESSORA P3).

Essa fala nos remete aos estudos de Dias (2007) quando ela menciona que as secretarias de educação precisam estar mobilizadas e prontas a desenvolver um trabalho de formação continuada com os professores. Em sua tese, a autora analisou cursos realizados em estados diferentes, sendo um no estado de São Paulo, no município de Campinas, e outro pela secretaria do estado do Mato Grosso do Sul, sendo possível perceber que, por meio dos cursos realizados, as professoras



refletiram sobre suas experiências vividas em sala de aula, como também as situações de vida. Neste trabalho, fica perceptível que, após a oferta dos cursos, os professores tiveram novas concepções sobre a temática. Deste modo, nos parece essencial o investimento em cursos sobre a EREER para que mudanças significativas aconteçam nas práticas dos professores.

A última entrevistada demonstrou sinceridade ao reconhecer que não possuiu conhecimento sobre a Lei n.º 10.639/2003 e se disse “desatualizada” (PROFESSORA P4). Sua fala nos remete à compreensão de que ter consciência sobre a ignorância em algum assunto pode ser positivo, desde que o indivíduo busque esse conhecimento, seja nas leis, seja na literatura. Essa falta de preparo e conhecimento perante a lei não é algo recente e, mesmo com os avanços conquistados, ainda se escutam diálogos semelhantes como nas pesquisas realizadas em diversos estados contemplados com a Coleção Para Todos, organizada por Gomes (2012).

As entrevistas realizadas confirmam a necessidade de se pensar numa reeducação para as relações étnico-raciais a fim de que os professores sejam, em primeiro lugar, despertados para a importância de se lidar com essa questão em sala de aula e, depois, estejam melhor preparados para fazê-lo.

É importante perceber também que todas as entrevistadas da pesquisa relataram que em suas formações iniciais não houve o trato com as questões raciais, o que pode levar a uma invisibilidade diante da EREER. Independentemente desse fato, com o crescimento das pesquisas sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais, o professor não pode ficar preso a esse argumento a ponto de se silenciar diante de situações que ocorrem cotidianamente nas escolas.

Segundo as entrevistadas, a falta de cursos sobre a temática faz com que elas não saibam direito se estão lidando corretamente com as crianças sobre o assunto, muitas vezes sentem-se inseguras com algumas situações que ocorrem em sala de aula e com medo de falarem algo que possa constrangê-las. Algumas situações e posicionamentos podem ser observados na fala das docentes. Quando questionada sobre qual era o seu entendimento sobre uma educação que contemple a temática étnico-racial, uma das professoras respondeu contextualizando com uma situação vivenciada:

Você sabe que eu nunca tive problema com aluno por causa da cor. Sabe por quê? Porque eu trato todos iguais, então eu não tenho problema nenhum. Quando eu tinha a minha escola (escola particular), tinha uma menina

branquinha, linda, linda, linda, linda, ela não chegava perto de um menininho bem moreninho. Então o que a gente fazia? A gente beijava ele, abraçava, sabe? E aí sabe que ela vendo isso, acabou. Então é você tratar todos iguais, porque a gente que está na sala tomando conta, você tem que fazer a criança entender que nós somos todos iguais, independente de cor, raça, de qualquer coisa. (PROFESSORA P1)

Em sua resposta, a professora narra as suas convicções que considera serem relevantes para a EREER. De início, a docente revela nunca ter tido conflitos em sala de aula devido à cor da pele, o que já mostra a fragilidade de perceber situações de discriminação que ocorrem em sala de aula, pois, de acordo com a revisão bibliográfica realizada por Bento (2012), diversas pesquisas apontam que crianças desde a tenra idade percebem suas diferenças físicas, fazem comparações e com suas atitudes expressam situações de preconceito racial. Esse contexto trazido pela autora vem ao encontro de que, em seguida, a professora lembrou-se de um fato acontecido quando teve sua escola particular. Em seu depoimento, (P1) exalta a beleza da criança branca, repetindo várias vezes a palavra “linda”, nos levando a compreender que estava se referindo ao modelo-padrão de criança constituído na sociedade. Já quando se refere à criança negra, usa a palavra “moreno”, sem fazer referência a beleza da criança, demonstrando saber que a criança branca não queria se aproximar do menino porque ele era negro, ou seja, ela tem consciência que a raça é uma variável importante na relação entre as crianças. Ela escolhe uma maneira de atuar sobre a situação, demonstrando para a criança branca que aquele corpo negro é passível de carinho, é quase como se nas suas atitudes enviasse a mensagem para criança branca de que aquele menino era gente também. Importante, que não se absteve de agir sobre a situação, no entanto, o fato não a fez refletir que a ausência de EREER no seu trabalho cotidiano é responsável por manter e reproduzir a atitude da menina branca.

Em sua narrativa, ao dizer que a criança branca não quis aproximação com a criança negra devido à cor de pele, nos leva à reflexão e à indagação de como as crianças estão sendo socializadas e como elas se socializam. De acordo com Abramowicz e Oliveira (2012),

a socialização é um processo social de exercício de poder e saber que se impõe sobre a criança, para produzi-las. A partir dos pressupostos da sociologia, 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. (ABROMOWICZ; OLIVEIRA, 2012, p. 50)

Diante da experiência vivida pela professora e trazendo as reflexões das autoras, a socialização, ao se iniciar na cultura a qual a criança está inserida e sendo um sujeito social que atua não apenas reproduzindo a cultura do adulto, mas produzindo também a cultura da infância, traz o entendimento de que a ideia de criança ingênua precisa ser superada, pois essa concepção colaborou para que a questão racial há muito tempo não fosse pautada na Educação Infantil. Quando a professora relata o distanciamento da criança em relação ao seu colega, entende-se que em algum momento de sua vida ela teve algum tipo de referência negativa sobre o pertencimento étnico-racial. Segundo Dias (2007), essas experiências muitas vezes estão relacionadas ao corpo, pois aprende-se desde cedo a ver o mundo em uma perspectiva branca. A representatividade positiva exalta apenas um único modelo de infância, tornando-se um espaço hegemônico, prevalecendo a branquitude na sociedade e no ambiente escolar o tempo todo.

No caso das crianças negras, quando elas têm alguma representação, nas imagens, nos cartazes, nos livros de literatura escolhidos, muitas vezes está relacionada a elementos desfavoráveis e negativos referentes a elas, o que pode causar na criança uma baixa autoestima e conseqüentemente a negação de seu próprio pertencimento racial. Em relação à criança branca, manifestam que sentem medo e rejeição, como o caso citado pela professora.

Assim, a escola sendo a primeira experiência coletiva das crianças, torna-se fundamental uma reflexão de como estão sendo realizadas as iniciações de representatividade para as crianças e em quais momentos as instituições escolares estão pensando na identidade da criança negra.

A professora (P1) narra que a sua atitude foi demonstrar, em forma de afeto, com beijos e abraços, para a criança branca, que o seu colega era querido e que não tinha motivos para sentir medo. A afetividade foi o único caminho encontrado para a desconstrução do medo e da rejeição que a criança estava demonstrando ao seu colega.

Essas manifestações de sentimentos têm papel importante nas relações estabelecidas entre professores e alunos, situação já constatada há mais de vinte anos por Cavalleiro (2000) quando identificou que as crianças negras recebiam menos carinho, atenção e incentivo no desenvolvimento das atividades, o que, conseqüentemente, acarretava um sentimento de rejeição. São ações que demonstram quanto o contato com os corpos, as interações entre professores e

alunos e a demonstração de emoções, que são intensas na Educação Infantil e que dependem do contexto escolar para a produção de experiências positivas, sejam desenvolvidas com as crianças. Segundo Gomes (2003), as relações estabelecidas com os alunos não se concretizam somente com o conhecimento científico, mas também pelo toque, pela escuta, pela visão, por toda a linguagem expressada com o corpo.

Apesar de ser uma atitude positiva da professora, ela evidencia que esta ação foi a única realizada com as crianças, o que demonstrou ter dificuldades em sua prática de encontrar outras possibilidades de intervenção.

Neste contexto, recorre-se aos estudos de Dias (2007) quando aponta outras abordagens que devem ser trabalhadas no cotidiano da instituição. Primeiramente, precisa de coragem para lidar com a temática, o que implica tornar visíveis as questões de raça, cor e etnia, sendo um dos compromissos fundamentais para que a luta antirracista constitua-se como prática. Após essa compreensão, o recorte racial precisa ser tema central do planejamento dos professores. A ludicidade também vem sendo contemplada pela autora como um dos caminhos fundamentais para o trabalho com a EREER. Esse princípio, para ser efetivado com êxito, exige a desconstrução da ideia de trabalhar com as crianças somente os aspectos negativos da escravidão. A abordagem requer vivências de experiências que apresentem a valorização do patrimônio cultural afro-brasileiro, seja com jogos, brincadeiras, músicas e com as diferentes linguagens artísticas.

Outro fator que chama a atenção na fala da professora (P1) está no tratamento de igualdade referido por ela. Essa ideia que ela quis mostrar às crianças de que somos iguais nos leva à reflexão sobre o terceiro princípio discorrido por Dias (2007, 2012) ao explicitar que é preciso reconhecer as diferenças como algo valioso. A ideia de oferecer um tratamento igualitário a todas as crianças requer que seja exercida no quesito de direitos, já nas práticas escolares a valorização das diferenças necessita de discussão. Diante dessa concepção,

construir com as crianças pequenas a concepção de que as diferenças observadas na convivência entre seus pares é algo positivo está na contramão da política de identidade que deseja estabelecer hierarquias entre as pessoas. Uma instituição de educação infantil, sempre que pautar seu trabalho por esse princípio estará interrogando a si mesma e aos outros espaços sociais sobre o tratamento dado a essa questão, possibilitando que as crianças pensem nas diferenças como experiência ao mesmo tempo

particular e coletiva, que se estabelece na relação entre os sujeitos e não se constitui marca determinada de algum grupo específico. (DIAS, 2012, p. 667)

Nesta perspectiva, as práticas relacionadas ao EREER não podem estar limitadas ao mês de novembro como sendo o único período a serem trabalhadas as questões raciais. O seu desenvolvimento deve acontecer o tempo todo em sala de aula, desde as discussões provocadas por situações corriqueiras vivenciadas, como o caso relatado pela professora, até questões trazidas a partir do planejamento dos professores. Essas questões necessitam de um diálogo constante na Educação Infantil e independentemente da presença de crianças negras para serem trabalhadas no ambiente escolar. Quando essa tomada de consciência permeia os espaços institucionais, novas premissas são nutridas nas práticas escolares.

Seguindo com as narrativas, outra situação enfrentada semelhante ao caso explicitado de não aproximação e não interação do seu colega devido à cor de pele, aconteceu com a professora (P2):

Eu já tive uma vez, quando peguei uma sala em substituição, uma aluna não quis brincar com aluno moreninho e ela é loirinha dos olhos azuis e ela não quis brincar com ele, ela chegou a falar que ele era negrinho. Assim, pra gente é muito difícil, né? Saber como lidar com essa situação. Eu conversei muito com ela, perguntei porque ela estava agindo assim, de onde ela tinha tirado isso e ela bem emburradinha em tudo, sabe? Demorou muito para que ela pudesse pedir desculpa para ele. Mas, assim, pra falar verdade pra você, é uma situação que a gente nunca espera de uma criança, é algo que já havia colocado na cabeça dela e ela já estava com aquilo, mas aí, depois de conversar muito com ela, consegui que ela pelo menos chegasse perto dele, mas ela já tinha uma opinião formada e era uma menininha o quê? De 5 anos de idade. (PROFESSORA P2)

Logo em sua narrativa inicial, a professora (P2) também demonstrou uma incerteza quanto ao tratamento que deveria usar ao se referir à criança negra, o que supõe que, devido ao seu desconhecimento e medo de estar praticando uma fala racista, recorreu ao termo “moreninho”. Porém, ao se referir à criança como “moreninho”, acabou caindo no pressuposto do embranquecimento, reforçando a negação da identidade racial e criando uma fuga para o enfrentamento dos conflitos vivenciados.

Este posicionamento de insegurança está fortemente ligado à forma estrutural sobre a qual a sociedade foi se constituindo, com normas e valores pré-estabelecidos. A desconstrução do que foi naturalizado durante séculos torna-se uma tarefa árdua, urgente, mas necessária para o combate das diversas formas de discriminação.

Compreende-se que esta luta não se concretiza somente com as mudanças e com as responsabilidades assumidas pelos profissionais da educação, porém estes são os sujeitos que fazem parte do processo da construção identitária.

Neste pensamento, apoiam os estudos de Gomes (2003), que apresentam a ideia de que a identidade negra se constitui pela construção socialmente vivida, histórica e culturalmente, sendo formada pelos aspectos experimentados diariamente em todos os espaços sociais. Assim, a instituição escolar, sendo um desses espaços, colabora ou não para aceitação do seu pertencimento racial. Quando a professora relata a expressão utilizada pela criança como “negrinha”, subentende-se que a menção utilizada foi uma forma de a criança expressar o racismo já existente. Neste contexto, as palavras proferidas trazem informações importantes para o ambiente escolar, possibilitando discussões sobre o assunto quando devidamente oportunizadas, proporcionando reflexão a todos os envolvidos na situação. Por outro lado, a desconsideração dessas questões não possibilita às crianças a oportunidade de expressarem seus questionamentos, a forma como elas têm aprendido a enxergar a vida, bem como as relações estabelecidas com o mundo adulto, mantendo-as imersas no processo de homogeneização.

Nesta situação, a professora expressou quão complexo foi para ela lidar com esse episódio, recorrendo ao diálogo, indagando à criança o porquê de tal comportamento. Em relação a essa questão, Dias (2007) explicita que diversas vezes o distanciamento entre as crianças acontece na hora de fazer escolhas durante as brincadeiras, demonstrando suas preferências de pares ao brincarem. Por meio desta situação, a criança que vivenciou este fato negativo pode ter expressado diversos sentimentos e atitudes, às vezes recusando-se a participar das atividades ou encontrando no ato de bater em outras crianças uma forma de se proteger das ações que vivencia. Muitas vezes, as crianças, por não serem compreendidas, são vistas como agressivas, e as instituições, por não enxergarem as mazelas do racismo, reforçam as hierarquizações sociais constituídas. Essa ideia também é compartilhada por Santiago (2015) quando diz que

por meio de inúmeras linguagens, os meninos pequeninhos e as meninas pequeninhas produzem uma cultura infantil, que demonstram sua insatisfação frente à discriminação e ao rechaçamento a que são expostos/as, não sendo passivos/as a esse processo; por meio de diferentes linguagens demonstram essa violência que marca seus corpos, criando movimentos que possibilitam serem vistas, mesmo que para isto seja

necessário promover ações que à primeira vista possam parecer estranhas ou inadequadas. (SANTIAGO, 2015, p. 148)

São nestes momentos de conflitos institucionais que a EREER mostra quanto precisa ser implementada de forma eficaz, necessitando de reflexões coletivas sobre qual está sendo o posicionamento institucional frente a todas as formas exclusão.

Percorrendo o PPP da instituição pesquisada, as orientações sobre a organização da Educação Infantil direcionam os professores a programarem situações de aprendizagem que conduzam à superação de problemas individuais e coletivos, por meio de atividades lúdicas, como os jogos, os brinquedos e as brincadeiras. Fazendo um paralelo com o episódio vivido pela professora, observa-se que o diálogo poderia ser ampliado com todos da sala de aula e oportunizadas experiências positivas. No entanto, a fragilidade na abordagem do problema e no desenvolvimento de práticas pedagógicas foram observadas por meio da fala da docente.

A esse respeito, Dias (2012) mostra quão significativos foram os cursos realizados por professoras em sua pesquisa sobre a EREER e, por mais que a formação dos professores seja um dos elementos que muito têm sido falados nas literaturas, ainda se faz necessário reforçar este aspecto. Desse modo, as dificuldades encontradas pelas professoras poderiam ser minimizadas, pois nas várias situações poderiam recorrer ao que tivessem estudado, transformando suas práticas. Além disso, haveria uma maior articulação com o PPP da escola, segundo o qual os momentos de planejamento provocariam o debate sobre as questões de diversidade racial, facilitando aos educadores suas abordagens em sala de aula.

Cursos como os analisados têm caráter de ampliação nos modos de atuar dos professores, causando impacto benéfico nas suas práticas em sala de aula e influenciando a dinâmica de ensino-aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento. Foi isso que nos relataram as professoras que criaram metodologias, organizaram de modo autônomo os currículos, influenciaram na reformulação dos projetos pedagógicos, dominaram a metodologia de projetos e exigiram a compra de materiais, demonstrando esse impacto positivo em sua prática pedagógica, potencializando atitudes criativas e formuladoras de políticas. (DIAS, 2012, p. 192)

Como apontado, vários resultados positivos foram alcançados com a formação continuada e, embora não haja uma receita que possa ser seguida, houve elementos importantes que ajudaram as educadoras a conseguirem premissas para a EREER. Desse modo, os relatos das dificuldades encontradas por P1 e P2 são semelhantes aos apontados por outros trabalhos, mostrando que há carência de formações.

Em mais um relato, a professora (P3) discorreu sobre a percepção das crianças a respeito de cor de pele e cabelo. Esta questão é vista por Gomes (2003) como sendo um dos aspectos que mais predominam na construção da identidade. Segue o relato da professora P3:

Eles percebem sim, alguns não dão tanta atenção para o assunto, mas outros já ficam mais atentos. Que nem o ano passado, eu peguei uma salinha de maternal lá na creche, nós estávamos lá fora medindo o tamanho deles. E aí foi quando um começou a falar 'aí, o meu cabelo é loiro, aí seu cabelo é preto, professora'. Então eles percebem sim que há diferenças entre eles na cor da pele, até porque a gente trabalha isso, né? Quando eu vou pedir para pintar, eu explico para eles que não existe uma só cor de pele, porque eles já têm aquela opinião formada sobre o lápis de cor, de ser aquele tom salmão, né? Eles querem pintar todas as pessoas daquela cor. (PROFESSORA P3)

Ao trazer seu depoimento, a professora (P3) levanta vários aspectos que necessitam de reflexões pontuais. Quando aborda que alguns ficam bem atentos, ela aponta para a necessidade de se ter um olhar sensível sobre as crianças. No caso apresentado, ao trabalhar noções de medida de comprimento, houve o surgimento do assunto sobre as características físicas levantadas por uma criança. Neste momento, a criança indagou a professora sobre a cor do seu cabelo, destacando que havia diferença entre eles. Esta reflexão feita pela criança conduz à desconstrução de práticas que limitam o desenvolvimento em atividades pontuais. Nesta concepção, as vozes das crianças são ouvidas e observadas em suas construções sociais.

O caso vivenciado dialoga com essa reflexão, pois no desenvolvimento da aula as diferenças físicas foram abordadas pelas crianças, o que conduz o professor a oportunizar outras experiências, neste caso a ERER. Havendo esse entendimento, as discussões em sala de aula não se prendem a momentos fixos como no caso das datas comemorativas do tema.

Outro aspecto abordado pela professora (P3) relaciona-se à pintura realizada pelas crianças no desenvolvimento das atividades. Como mencionado pela docente, as crianças chegam à pré-escola com uma opinião formada sobre o lápis salmão como sendo a referência da cor da pele. Como a pintura, na Educação Infantil, acontece rotineiramente, seja nos desenhos que são proporcionados, seja nos momentos de desenhos livres, durante os quais as crianças expressam sentimentos e modos de ver o mundo, que, em outras situações, não são perceptíveis.

Como a professora (P3) relata, mesmo explicando que não existe uma única cor de pele, sempre acontece uma resistência por parte das crianças em escolherem



outro lápis além do salmão para pintar os desenhos. Esse exemplo ilustra o que Farias (2016) narra sobre representação padronizada, sendo a cor da pele naturalizada pelo lápis salmão e que, embora essa naturalização não seja iniciada na Educação Infantil, essa etapa educacional pode contribuir com seu fortalecimento, proporcionando o silenciamento da diversidade racial e, conseqüentemente, vir a reforçar atitudes discriminatórias.

Este depoimento da professora (P3), que interage diariamente com as reproduções interpretativas das crianças, trouxe lacunas que implicam a reflexão de como as experiências estão sendo conduzidas nas creches escolares, devido à docente afirmar que as crianças já vêm para a pré-escola com uma ideia formada sobre a cor de pele.

Nesse contexto, várias situações contribuem para o esquecimento e o preconceito com a criança negra no ambiente da creche e da pré-escola. O que impulsiona a reflexão de como está sendo o acolhimento dos profissionais em relação a essas crianças. Recorrendo aos estudos de Santiago (2015), é possível compreender que

o corpo negro do bebê é marcado pela desigualdade desde o primeiro choro. Afinal, ele não necessita de tanto dengo, ele não representa o modelo de beleza e uma pequena mordida em um/a colega pode levá-lo ao estigma de futuro/a criminoso/a. (SANTIAGO, 2015, p. 113)

Desta forma, o autor expõe que umas das primeiras experiências racistas acontece exatamente nas creches quando os profissionais da educação perdem de vista o acesso aos corpos negros, o direito ao colo, o direito da criança a se sentir querida. Assim, dar voz à criança implica o reconhecimento das diferentes manifestações que são expressas, colaborando com uma educação antirracista.

Prosseguindo com a análise das narrativas das professoras, temos outro caso narrado pela professora (P4) referente à percepção das crianças frente à questão racial:

Eu nunca notei. Não entre eles. Quando a gente entra nessa temática, em algumas situações, eu nunca percebi que isso pudesse afetar algum deles, ou que eles não gostassem. Até porque alguns não dão tanta importância, então quando a gente entra no assunto eles se dispersam, sabe? Isso com os pequenos. Que nem por exemplo uma vez no 2.º ano eu já ouvi uma menina de cor, assim da minha cor, falar que é branca, mas aí eu não discuti com ela, eu deixei ela, assim eu nem soube como lidar com essa situação,

né? É como se ela não estivesse se aceitando. Essa foi uma situação que eu não soube nem o que falar no dia. (PROFESSORA P4)

Diante deste depoimento, pode-se perceber que as professoras evidenciam em suas falas algumas contradições, porque, em alguns casos, compartilharam os conflitos enfrentados e, em outros momentos, narram que as crianças não têm percepção negativa frente às diferenças raciais e que não dão tanta importância ao fato. Nesta fala, a docente conduz a reflexão do esvaziamento que ainda opera nos espaços institucionais, reproduzindo os moldes da colonização. De acordo com Gomes (2019),

ao negar que crianças pequenas discriminam racialmente umas às outras e não intervir pedagogicamente para a superação dessa situação, damos espaço para o racismo crescer e se tornar um constituinte das suas identidades. Quer sejam negras ou brancas – afetadas de forma específica pelo racismo – ele precisa ser indagado, problematizado e combatido. (GOMES, 2019, p. 1.027)

Este aspecto já discutido no trabalho, mas que, conforme é possível verificar, se mostra bem forte nas falas das professoras, está na incompreensão ou até mesmo no desconhecimento sobre quanto as crianças, desde a Educação Infantil, produzem e reproduzem o preconceito e o racismo. Diante disso, o discurso sobre a percepção das diferenças e as atitudes racistas só acabam sendo percebidas pelos docentes no Ensino Fundamental, por entenderem que somente nesta faixa etária as crianças já compreendem as atitudes discriminatórias vindas pelos seus pares, como no relato acima, em que a professora (P4) afirma ter percebido somente no segundo ano do Ensino Fundamental. Diante desse caso, a professora entrevistada, que se autoidentifica como negra, discorre sobre a não aceitação de uma aluna sobre o seu pertencimento racial.

A docente, querendo deixar claro para a pesquisadora, compara sua cor com a da sua aluna, explicitando que eram iguais, mas que a criança se autodeclarava de cor branca. Contudo, percebe-se que a docente, em nenhum momento, usou a palavra negra; quando queria proporcionar esse entendimento, expressava-se dizendo que “era de cor”. Essa postura provavelmente seja consequência da violência colonial que a professora também possa ter sofrido, e o encobrimento da palavra possivelmente esconde as dores que foram vivenciadas. Continuando o seu

depoimento, a professora (P4) relata que não quis entrar em discussão com a aluna e preferiu o silenciamento, não sabendo como poderia intervir e ajudar.

Diante desse caso ocorrido no Ensino Fundamental, comprova-se, dentre os vários episódios citados pelas professoras, quão importante e necessário é a educação para, e nas, relações étnico-raciais desde a Educação Infantil, como defendem e lutam os autores Souza, Dias e Santiago (2017). Ao promover práticas antirracistas desde a primeira infância, as experiências sutis que são tidas como sem importância e que não causam grandes prejuízos às crianças são revistas e, como consequência, as metodologias são pensadas para as diversas infâncias presentes, libertando-se do modelo idealizado nas escolas.

Partindo de tais reflexões e lacunas formativas expressadas nos depoimentos das professoras, prosseguimos com os diálogos, trazendo para a análise as indicações de atividades e os materiais usados pelas docentes em seu cotidiano.

#### **5.4 A urgência de atividades e instrumentos afirmativos nas salas de Educação Infantil**

Trazendo para o diálogo quais os materiais que estão sendo utilizados nos ambientes da Educação Infantil, de maneira a compreender como a Educação das Relações Étnico Raciais ocorrem nestes espaços, em especial na instituição pesquisada, nesta perspectiva, um dos questionamentos durante as entrevistas foi: quais os materiais que estão sendo oportunizados às crianças e que colaboram com a execução de práticas pedagógicas fazendo jus à luta antirracista? Diante deste questionamento, temos o relato da professora (P1), que, após responder à sua pergunta, logo refletiu sobre a questão:

Temos alguns materiais, mas é muito discrepante em relação aos outros. Realmente, acho que temos algumas bonecas. Sabe que agora, devido à pandemia, muitos livrinhos em PDF estão sendo disponibilizados e eu estou vendo bastantes livrinhos sobre a temática, mas eu sei que não adianta ver e não trabalhar né. Sua pesquisa é muito interessante, um assunto que confesso pra você que passava despercebido. (PROFESSORA P1)

Percebe-se na fala da docente o pouco investimento dado para o acervo de materiais em relação à temática social. O único recurso citado foram as bonecas, porém expressou dúvidas em sua resposta sobre a real existência e a quantidade. Essa situação mostra o descaso da instituição com a questão, possivelmente ainda

presa aos moldes da colonização. Diante desse depoimento, surgiram outros questionamentos: será que somente a inserção de bonecas/os negras/os possibilita ações eficazes de valorização da igualdade racial e de combate ao racismo. Sobre essa questão, Araujo e Dias (2019) oferecem algumas reflexões:

A brincadeira com bonecas tem sido um fértil momento em que as crianças falam e, a partir da escuta dessas vozes, instiga-nos a pensar sobre suas experiências: o que estão sendo oferecidas pelo mundo adulto para que elas possam construir múltiplos aportes acerca da vida e dos grupos étnico-raciais aos quais pertencem. (ARAUJO; DIAS, 2019, p. 9)

Porém a autora alerta para o fato de que somente o oferecimento de bonecas negras/os, sem a observação de uma escuta ativa sobre o que as crianças dizem e como reagem às experiências vividas entre os seus pares, não é suficiente para alcançar os resultados desejados. Diante disso, a inserção das bonecas negras necessita de uma reeducação de como disponibilizar e intervir nos espaços educativos, de maneira que as crianças possam expressar suas culturas infantis e, ao mesmo tempo, reproduzi-las ao seu modo, com experiências positivas que são compartilhadas com o mundo adulto, neste caso os professores.

A declaração da professora mostra que a EREER está tendo uma visibilidade maior, algo que há muito tempo estava forjada e esquecida. Com a propagação nas redes sociais, devido a tantas infâncias perdidas e sofridas, os meios de comunicação têm sido uma das formas de resistência dos movimentos, como o “Vidas Negras Importam”, que ajudam a trazer a discussão a ambientes e a pessoas que antes não paravam nem pensavam sobre o assunto.

Nestas circunstâncias, as instituições escolares, como importantes integrantes desta luta, necessitam de investimentos para que os profissionais tenham opções em propor experiências e atividades que contemplem as multiplicidades de infâncias. Diante desse fato, temos o relato da professora (P2):

Não temos muito materiais, mas eu vejo o que consigo fazer dentro das minhas condições. Eu costumo trabalhar com fotos das crianças e de suas famílias, porque assim eu já trabalho as diferenças. Também tento procurar músicas. Neste ano, eu mandei pelo *WhatsApp* o vídeo da brincadeira: roda africana com a música da África do DVD do Palavra Cantada. Agora, na escola, temos fantoches que dão pra trabalhar este assunto. E tem alguns livros na biblioteca que dão pra trabalhar também. (PROFESSORA P2)

O ato de ir em busca de novas estratégias em suas práticas de ensino pressupõe a resistência da professora em não se silenciar diante dos poucos materiais disponíveis na instituição. Esta prática de ensino, que segue em busca de outros meios de aprendizagem, possibilita às crianças de diferentes realidades enxergarem positivamente novos modelos de existência.

Este movimento construído pela professora (P2) explicita sua posição frente ao trabalho com a diversidade. Ao oportunizar as crianças de trazerem fotos de seus familiares, a docente está dando voz para as crianças contarem sobre suas culturas. Mesmo trabalhando com a diversidade de uma forma mais ampla, ao ouvir as crianças, está proporcionando que o diálogo com a temática racial também seja trabalhado. Além disso, o oferecimento de diferentes estilos musicais, possibilita o conhecimento e a compreensão da diversidade, como também conduz a conhecimentos básicos sobre a cultura popular, tornando-se uma ferramenta a mais para o professor em defesa da luta antirracista. Ainda sobre musicalidade, Trindade (2005) expõe a necessidade de cuidado nas escolhas musicais para que não caia em estereótipos que não considerem as diversidades de infâncias:

Vamos ouvir músicas que falem da nossa cultura, que desenvolvam nossos sentidos, nosso gosto para a música e, com isso, não produzirmos alienados musicais desde a tenra idade. Nosso país é riquíssimo em ritmos musicais e em danças, que tal investirmos neste caminho? Conhecer para promover. (TRINDADE, 2005, p. 34)

Entende-se, desta forma, que a música, fortemente presente nas instituições de Educação Infantil, pode ser um dos caminhos para a promoção da igualdade racial; porém, para que este recurso não tome outros sentidos, faz-se necessário o estudo e o conhecimento para que esta prática venha a ser uma ação transformadora.

Ainda sobre os materiais utilizados, a professora (P3) faz o seguinte relato:

Não me lembro de ter muitos materiais sobre esse assunto, acho que é porque a escola, nós mesmo, a gente se prende muito com o desenvolvimento da criança, se ela está aprendendo ou não, e acaba não dando tanta atenção para este assunto, mas deveríamos, por ser um tema tão importante. Agora que você está fazendo esta pesquisa, fica mais fácil pra gente pensar nas aulas, né? (PROFESSORA P3)

A narrativa exposta pela professora (P3) remete à reflexão sobre o que de fato está sendo considerado como desenvolvimento de ensino e aprendizagem para a instituição. De acordo com Silva (2007), torna-se necessário compreender como os

processos de ensinar e aprender foram se constituindo ao longo da história para que outras práticas pedagógicas venham a ser realizadas em prol da EREER. Ainda segundo a autora, ao falar em aprendizagem, faz-se necessário refletir sobre as identidades presentes nos diversos contextos de cultura para que as experiências proporcionadas nas escolas não se baseiem somente em um único grupo étnico, mas que outros contextos sejam conhecidos.

O desconhecimento das experiências de ser, viver, pensar e realizar de índios, de descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, faz com que ensinemos como se vivêssemos numa sociedade monocultural. Isto nos torna incapazes de corrigir a ilusão da democracia racial, de vencer determinações de sistema mundo centrado em cosmovisão representativa de uma única raiz étnico-racial. Impede-nos de ter acesso a conhecimentos de diferentes origens étnico-raciais, e ficamos ensinando um elenco de conteúdos tido como o mais perfeito e completo que a humanidade já teria produzido. (SILVA, 2007, p. 501)

No tocante à Educação Infantil, quando há a superação desses preceitos, as histórias não se limitam somente aos contos de fadas tradicionais como Branca de Neve, Cachinhos Dourados, Chapeuzinho Vermelho, dentre outras. As crianças são revisitadas em suas infâncias, as instituições são capazes de perceber quais experiências culturais necessitam ser proporcionadas a elas e começam a observar e a reconhecer as várias formas de aprender. Diante disso, uma Educação Infantil que preconize a qualidade do ensino precisa estar pautada nas crianças, no que elas nos dizem, nos seus gostos, precisa-se seguir as crianças e constantemente ressignificar os planos de aulas.

Na sequência de sua narrativa, a professora (P3), após o reconhecimento de que a temática não acontece na mesma igualdade do que outros direitos de aprendizagem preconizados na BNCC, refere-se à pesquisadora como alguém que, ao estar estudando sobre o assunto, poderá ajudar no planejamento das futuras aulas. Essa fala remete aos estudos de Silva (2015) quando ele menciona que na maioria das vezes a pauta nas escolas fica sendo exclusiva de um único professor, geralmente de pesquisadoras negras que estão engajadas nesta luta. Ainda segundo a autora, faz-se urgente o fortalecimento da negritude, demonstrando as contribuições dos africanos e de seus descendentes, sem deixar de enaltecer os outros povos.

Dando prosseguimento aos depoimentos, tivemos a fala da última professora, (P4), entrevistada que expôs a literatura infantil como sendo uma das ações importantes no trabalho com a diversidade étnico-racial:

Eu gosto de trabalhar com projetinhos como a história da *Menina bonita do laço de fita* e *Bruna e a galinha d'angola*. Ano passado, eu e uma amiga na creche fizemos recriações dos contos de fadas, e dentro do projeto passamos o filme da 'Princesa e o Sapo'. Foi bem legal, as crianças adoraram. (PROFESSORA P4)

A docente entrevistada relata alguns clássicos da literatura infantil que abordam as questões raciais. Os livros citados estão presentes em diversas pesquisas como a de Dias (1997) e a de Oliveira (2019), que, mesmo sendo pesquisas que aconteceram há algum tempo, demonstram que essa literatura ainda significa um importante material. Observa-se que o clássico livro de Ana Maria Machado (2011), *Menina bonita do laço de fita* surgiu antes da Lei n.º 10.639/2003, o que leva ao entendimento de que a história abordada no livro passou a ser uma referência para as escolas no desenvolvimento de suas atividades. Embora este livro tenha sido e ainda é muito utilizado, existem pesquisadoras do campo da literatura de temática africana e afro-brasileiras que teceram críticas importantes e por isso, é tempo de atualizar as referências de literatura para trabalhar ERER, cada vez mais é importante levar produções de autoria negra e de ilustradores/as negros/as que trazem novas referências para a crianças.

Além dessa história, a professora (P4) citou a obra *Bruna e a galinha d'angola*, produzida no ano de 2011, de autoria de Gercilga de Almeida. A história em questão também foi referenciada em pesquisas como as de Silva e Souza (2013) como sendo um dos contos bastante explorados pelos professores em suas aulas. Em suas análises, os autores apresentam aspectos positivos sobre o livro ao trazer, tanto em seu enredo quanto nas personagens e ilustrações, conhecimentos sobre a africanidade. Sendo assim, a professora, ao proporcionar estas histórias, certamente contribuiu para o reconhecimento da diversidade racial, porém é necessário tomar cuidado para que a literatura não venha a ser somente um meio didatizante, pois, de acordo com Dias e Bento (2019),

se o que mais almejamos é uma literatura infantil que subverta lógicas didatizantes e se apresente às crianças como um produto cultural, garantir a elas o acesso a obras com valorização da diversidade étnico-racial (e não apenas a partir de um grupo) é também reivindicar qualidade literária. (DIAS; BENTO, 2019, p. 17)



Espera-se, com isso, que os dois livros escolhidos e utilizados pela professora em suas práticas tenham colaborado para o conhecimento de novas culturas e que as vozes das crianças tenham sido ouvidas, compreendendo que muitas vezes fica no oculto e que somente por meio das narrativas consegue-se proporcionar experiências positivas e emancipatórias, mas seria importante que a professora tivesse contato com mais obras e materiais.

A narrativa exposta pela professora (P4) sobre a realização de projetos que abordem a temática está contemplada no PPP da instituição, contendo a seguinte justificativa: “Torna-se necessária a realização de projetos no cotidiano da escola, por ser um ambiente privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e por ser um assunto da nossa cultura que exige atenção especial” (PPP DA INSTITUIÇÃO).

Diante do exposto, a última pergunta feita às professoras foi referente aos projetos que estão inseridos no PPP da instituição, sendo eles: “Quem sou eu” e o projeto “De mãos dadas contra o preconceito”. Foi perguntado quais tinham sido desenvolvidos no ano de 2020 e se elas acreditavam que isso contemplava a EREER. Dentre as respostas, a professora (P1) disse:

Nós vamos trabalhar agora um projetinho que inclusive está na apostila que nós mandamos para os pais, agora na pandemia, é ‘De mãos dadas contra o preconceito’. É um projeto que fala sobre a cor da pele, o cabelo, para que as crianças entendam que há vários tipos de pessoas, que todos nós somos diferentes, mas todos somos especiais. (PROFESSORA P1)

Não apenas P1, mas as outras professoras confirmaram a realização desse projeto. Apontaram que há um plano de trabalho que desenvolvem com a temática na Educação Infantil inserido no Projeto Político Pedagógico da escola, sendo denominado “De mãos dadas contra o preconceito”, que as norteiam nas ações a serem desenvolvidas.

Relataram vários desafios que surgiram durante seu desenvolvimento, devido principalmente às aulas remotas em virtude da pandemia da Covid-19, porém declararam ser um projeto importante que deveria ser mantido.

O projeto institucional “De mãos dadas contra o preconceito” teve seu início na rede municipal no ano de 2019 e, de acordo com o PPP da instituição, o trabalho vem sendo desenvolvido no mês da consciência negra, contendo os seguintes objetivos:



Compreender que a nossa sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e histórias próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história; romper as imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação contra os negros e os povos indígenas. (PPP DA INSTITUIÇÃO)

A descrição dos objetivos acima aborda que o foco deste trabalho está direcionado ao desenvolvimento de ações que possibilitem o reconhecimento das diversidades culturais, como a desconstrução de estereótipos que foram construídos ao longo da história. Conforme o documento, esses preceitos foram construídos de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o que torna o projeto um rico instrumento e aliado para o planejamento das práticas pedagógicas.

Apesar de ser um projeto importante realizado pela instituição, faz necessário reforçar que o trabalho com a EREER precisa estar na centralidade para que as ações não sejam organizadas isoladamente, com momentos separados para a discussão da temática. Segundo Gomes (2002), um dos grandes desafios dos profissionais da educação está sendo a articulação de práticas que não transformem metodologias e técnicas de ensino somente para os que são ditos como “diferentes”. Ainda, segundo a autora,

[...] os profissionais que atuam na escola e demais espaços educativos sempre trabalharam e sempre trabalharão com as semelhanças e diferenças, as identidades e as alteridades, o local e o global. Por isso mais do que criar novos métodos e técnicas para se trabalhar com as diferenças é preciso, antes que os educadores e as educadoras reconheçam a diferença enquanto tal, compreendam-na à luz da história e das relações sociais, culturais e política da sociedade brasileira, respeitem-na e proponham estratégias e políticas de ações afirmativas que se coloquem radicalmente contra toda e qualquer forma de discriminação. (GOMES, 2002, p. 20)

Partilhando das mesmas premissas, Dias (2007) ressalta a necessidade de que os projetos não sejam trabalhados de forma isolada, como também não sejam o único caminho para a realização das práticas. Assim, conforme as orientações das autoras, para que um bom trabalho na EREER venha a acontecer nas instituições escolares, faz-se necessária a articulação da temática com os projetos desenvolvidos durante todo o ano letivo.

Diferentemente do Ensino Fundamental, em que há a separação de conteúdo, na Educação Infantil há uma liberdade maior em seus planejamentos, que não impede que outros projetos desenvolvimentos venham dialogar com a temática.

No caso da instituição pesquisada, o projeto citado pela professora (P1) vem acontecendo no mês de novembro, conforme o PPP da instituição, como também há outro trabalho que envolve a temática informada no documento, ocorrendo no mês de fevereiro, já no início do ano letivo, denominado “Quem sou eu”.

Observa-se que a professora (P1) relata somente o projeto “De mãos dadas contra o preconceito”, o que subentende que ainda há uma concepção de trabalho com projetos específicos para contemplar a questão racial. Esta ideia tradicional, envolvendo a realização de temáticas fechadas, necessita ser desconstruída, uma vez que no trabalho com projetos podem surgir curiosidades envolvendo outras áreas do conhecimento, que possibilitam ao professor a inclusão da temática.

É relevante pontuar que o documento da escola, em seu projeto “Quem sou eu”, não faz menção à terminologia “relações étnico-raciais”, mas há uma expressão da palavra diversidade, o que gera um questionamento e uma reflexão sobre a quais diversidades o projeto está se referindo e se o uso da palavra “diversidade” não está reforçando o modelo de infância considerado único. Neste contexto, acredita-se que, ao referenciar a nomenclatura no documento das diversidades presentes, há um favorecimento na compreensão dos profissionais sobre as múltiplas infâncias existentes. Ainda neste caminho, concorda-se com Dias (2007) quando diz que somente a abordagem nos documentos oficiais não garante o compromisso do professor em promover ações antirracistas, é necessário um olhar sensível para o enfrentamento ao racismo, aliado aos preceitos documentais.

Neste sentido, a professora (P2) fala que,

no início do ano, trabalho com o projeto ‘Quem sou eu’, que a gente fala sobre as características físicas como um todo: gordo, magro, alto, baixo, moreno, negro, branco. E em novembro, devido ao mês da Consciência Negra, trabalho o projeto *Bullying*. Mas, no decorrer do ano, realizo leituras, rodas de conversa ou sempre que surge alguma situação com relação a algum tipo de preconceito. Dentro do projeto *Bullying* é trabalhado ‘De mãos dadas contra o preconceito’, com leituras de história como *A bonequinha preta* e *o Cabelo da Lelé*. (PROFESSORA P2)

Nesta narrativa, a docente (P2), logo de início de sua fala, expôs o projeto envolvendo a “identidade e autonomia”, dando ênfase ao trabalho com as diferenças

físicas, após narra sobre o projeto desenvolvido no mês da consciência negra relacionando com o *bullying*. Percebe-se que, na fala da docente, há uma mistura de ideias sobre o conceito *bullying* e preconceito, relacionando-as como sendo atitudes igualitárias. Para o entendimento sobre os conceitos, Gomes (2005) esclarece que o preconceito racial está ancorado na visão negativa que as pessoas exercem direta ou indiretamente com relação a um determinado grupo racial, etnia ou religião. Entre as muitas atitudes que existem, a maioria ainda não é reconhecida como preconceito racial. Trazendo o diálogo para a infância, Gomes (2005) pontua:

O preconceito como atitude não é inato. Ele é aprendido socialmente. Nenhuma criança nasce preconceituosa. Ela aprende a sê-lo. Todos nós cumprimos uma longa trajetória de socialização que se inicia na família, vizinhança, escola, igreja, círculo de amizades e se prolonga até a inserção em instituições enquanto profissionais ou atuando em comunidades e movimentos sociais e políticos. Sendo assim, podemos considerar que os primeiros julgamentos raciais apresentados pelas crianças são frutos do seu contato com o mundo adulto. As atitudes raciais de caráter negativo podem, ainda, ganhar mais força na medida em que a criança vai convivendo em um mundo que a coloca constantemente diante do trato negativo dos negros, dos índios, das mulheres, dos homossexuais, dos idosos e das pessoas de baixa renda. (GOMES, 2005, p. 54)

A autora conduz à reflexão de que as mesmas condutas negativas reproduzidas pela criança na socialização com o mundo adulto podem ser revertidas em atitudes de respeito em suas relações raciais, na medida em que, em seu cotidiano, as ações vivenciadas estejam sendo compartilhadas em prol de uma educação que priorize uma cultura antirracista.

Além do preconceito racial, o termo *bullying* esteve presente na fala da professora (P2) que, em sua concepção, possuem os mesmos significados. Segundo Batista (2013), há uma necessidade de ter um certo cuidado ao utilizar o termo *bullying* para que não haja o encobrimento de questões que devem ser abordadas dentro de suas particularidades. Um exemplo que demonstra essas diferenciações pode ser observado quando uma criança nega-se a brincar com outro colega devido à sua cor da pele, o que indica que já há um preconceito racial instaurado.

Observa-se que apesar da professora (P2) referir-se ao projeto “De mãos dadas contra o preconceito” como sendo um trabalho desenvolvido contra as práticas de *bullying* em sala de aula, em seu relato verificou-se que as práticas em torno da ERER estão acontecendo nas horas de leitura, nas rodas de conversas e em situações de conflito surgidos em seu cotidiano. Além disso, no depoimento, a docente

relata as histórias utilizadas no projeto, *A bonequinha preta*, de Alaíde Lisboa de Oliveira (2004), e *O cabelo de Lelé*, de Valéria Belém Companhia (2007).

Dando sequência aos relatos, temos a fala da professora (P3), que narrou as dificuldades em desenvolver projetos na Educação Infantil neste cenário de pandemia da Covid-19. Ela também expôs experiências vividas de outros anos:

Está sendo difícil desenvolver qualquer projeto agora na pandemia. Esse mesmo 'De mãos dadas contra o preconceito' irá acabar virando igual às outras, uma sequência didática. Porque a gente enviou as apostilas para as famílias e vamos passando as orientações pelo grupo de *WhatsApp*. Nos outros anos, eu e as outras professoras fizemos bonecas Abayomi<sup>3</sup>, colocávamos músicas de origem africanas para elas ouvirem, brincávamos de salão de beleza por causa da história de *O cabelo de Lelé*. Esse ano não fizemos tudo. (PROFESSORA P3)

Nesta situação caótica que assolou o mundo, mudanças foram necessárias, e o desenvolvimento de práticas pedagógicas, que antes eram realizadas presencialmente e já apresentavam dificuldades para sua realização envolvendo a temática, neste momento possuem barreiras ainda mais acentuadas. As estratégias de aprendizagem que envolviam as interações, os afetos e as trocas como as citadas pela professora (P3) não ocorreram, sendo inevitável a instituição lançar mão de estratégias que fossem possíveis neste contexto para um trabalho de reflexão com as crianças e com as próprias famílias referentes a ERER.

No tocante à Educação Infantil, enfoque deste trabalho, as práticas tornam-se ainda mais complexas e desafiadoras, e é preciso levar em consideração as questões apontadas por Kramer (2020) de que

cada instituição, seja ela pública ou particular, está se dirigindo às famílias e às crianças a partir do seu referencial de educação, da sua concepção de infância, da sua visão de mundo e da sua compreensão do mundo hoje. Há as que mandam 'deveres' e aquelas que têm uma visão de Educação Infantil como formação cultural, assumem seu dever, sua obrigação, e interagem de outra forma, com a arte, a cultura, a literatura. Mas nem por isso estão fazendo sucesso com as crianças. As crianças, na expressiva maioria das vezes, querem mais brincar, brincar sozinhas, umas com as outras, brincar com os adultos que estão lá, e com os irmãos que estão lá também, então, elas também estão nos dizendo o que é ser criança. Pelo que tenho observado, as crianças mais querem continuar brincando do que interagindo com materiais escolares. (KRAMER, 2020, p. 788)

---

<sup>3</sup> As bonecas Abayomi são bonecas de tecido de pano que podem ser confeccionadas de diversos tamanhos, produzidas com cordinhas com nós sem costura alguma ou com tecidos. Para saber mais, acesse o site <http://www.afreaka.com.br/notas/bonecas-abayomi-simbolo-de-resistencia-tradicao-e-poder-feminino/>.

Neste diálogo, temos o relato da professora (P4), que expôs algumas propostas que realizou de acordo com o projeto e que considera ter obtido resultados positivos diante do momento enfrentado:

Eu consegui realizar algumas atividades práticas com a ajuda da família, né? Mas demorou um tempinho até criar um vínculo com elas. Engraçado que no presencial era mais distante essa relação com os pais. Então, neste projetinho, eu propus para os pais falarem sobre as suas histórias de vida para que as crianças conhecessem suas origens. Aí, depois, eu mandei as duas histórias do projeto e as músicas também, tudo pelo *WhatsApp*, e tem a apostila também, né, com as atividades. E para finalizar, eu gravei um vídeo meu com algumas brincadeiras que têm no projeto que era fácil para as famílias estarem realizando com eles. Vários pais me mandaram as fotos das brincadeiras. Uma delas pedi para que fosse feito com as crianças um dia de salão e que as famílias fizessem diferentes tipos de tranças. Também enviei o vídeo da brincadeira da amarelinha africana. Eu acho que, mesmo que pouco, contribuiu. (PROFESSORA P4)

O relato acima discorre sobre a participação e a colaboração dos familiares no envolvimento e na realização de algumas etapas do projeto. A professora (P3) ainda faz uma pequena observação sobre sua comunicação com os pais, acontecendo de forma mais constante. Este relato vem ao encontro do que o PPP da instituição expõe sobre as abordagens e as propostas de trabalho com a comunidade escolar. Segundo o documento, os profissionais da instituição precisam ter conhecimento sobre a realidade dos familiares de seus alunos, além de estarem sempre mantendo uma participação e uma comunicação constante com as famílias para que o trabalho não aconteça de forma isolada, alienada à realidade local.

Neste cenário atípico que a população mundial está enfrentando, o conhecimento da equipe escolar sobre sua comunidade, e as múltiplas infâncias contempladas, reduz os prejuízos e possibilita o oferecimento de um ensino mais humanitário. Nesse sentido, a instituição escolar, conscientizada de que os grupos familiares são diversos e no momento vivenciado, foi atingida de diferentes formas, e terá a compreensão de que as propostas necessitam de novas estratégias. No caso das crianças que vivem suas infâncias em plenas condições, conseguiram ter a oportunidade de escutarem as histórias, ouvirem o relato de suas famílias, apreciarem outros estilos musicais, assim como assistirem aos vídeos e vivenciarem diferentes brincadeiras culturais.

A proposta de trabalho realizada antes da pandemia, apresentada pela professora P3, e a proposta da professora P4, de desenvolvimento durante a pandemia, remetem-nos às, indicado por Dias (2012), experiências exitosas. Muito ainda pode ser feito, mas diante de uma realidade de pouco conhecimento sobre a Lei e sobre a importância da EREER, é possível identificar essas duas professoras como profissionais que possuem alguma preocupação em relação ao assunto: falar sobre a importância de toda a escola, aderir às práticas e preocupar-se com a conscientização dos professores.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O momento chegado remete à reflexão de experiências vivenciadas durante este percurso. O desafio de findar um mestrado, aliado à vida profissional, acadêmica e familiar, requer dedicação, estudos e, em alguns momentos, renúncias. Articulada a todos esses momentos, uma pesquisa necessita de planejamento, tomada de decisões e de coragem para lidar com questões educacionais que outrora foram esquecidas, silenciadas ou até mesmo intimidadas por situações que fogem ao conhecimento.

Mesmo diante de um caos pandêmico, as pesquisas continuaram com seus estudos, muitas precisaram de reformulações em suas metodologias, outras demandaram encarar o momento vivido e dar continuidade no que havia planejado. A pesquisa em questão é uma destas que, na colheita dos dados, necessita abdicar de algumas técnicas programadas e recorrer às entrevistas virtuais para atingir o objetivo proposto.

Em um de desigualdades históricas, contendo uma sociedade perversa e preconceituosa, pautada no ódio, e que afeta diretamente as infâncias negras, esta pesquisa une-se a outros estudos para propagar a luta por uma Educação para as Relações Étnico-Raciais. Sendo assim, a presente pesquisa teve por objetivo principal identificar quais práticas pedagógicas estavam sendo desenvolvidas pelos professores no município de Santa Mercedes que contemplam ou não a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Para isso, a pesquisa partiu de alguns questionamentos realizados com os profissionais da Educação Infantil, que compartilharam suas concepções e experiências desenvolvidas com crianças de quatro a cinco anos de idade. Alinhado às narrativas dos profissionais, recorreu-se ao PPP da instituição para a identificação de ações desenvolvidas na escola.

Com base nos diálogos compartilhados, entende-se que existe alguma preocupação, ainda que bem tímida, com Educação das Relações Étnico-Raciais na instituição, porém, em alguns momentos, elas se mostram fragilizadas diante de alguns conceitos e concepções que ainda não foram superados ou tem se tornado conhecidos pelas professoras. Durante o estudo, constatou-se que, ao mesmo tempo em que os docentes percebem situações de conflito em sala de aula, o mito da democracia racial ainda perpetua em suas narrativas, como o tratamento igualitário

oferecido a todas as crianças e como a falta de percepção racista que opera entre os pares.

Outro fator que vem debilitando o trabalho docente nas práticas pedagógicas da escola ainda está na velha problemática relacionada à falta de materiais pedagógicos suficientes para a realização do trabalho. Neste aspecto, entende-se que, para os avanços tornarem-se cada vez mais constantes, fazem-se necessários, maiores investimentos por parte da secretária da educação para que as ações concretas sejam articuladas com o Projeto Político Pedagógico da instituição e, conseqüentemente, corroborem para as práticas pedagógicas dos professores.

Desta questão resulta outro aspecto relevante a ser considerado para a consolidação da EREER que é a importância das instituições escolares, preverem o desenvolvimento de ações e o cuidado em seu próprio Projeto político Pedagógico. Conforme visto na pesquisa de campo, mesmo precisando de ajustes em suas ações, para que a ênfase da EREER não se concretize somente em datas comemorativas, o fato de ser contemplada no PPP, fez diferença para a reflexão e proposta de ação das professoras. Essas premissas enriquecem as práticas dos professores, não tornando as ações isoladas, como se o desenvolvimento do projeto fosse somente um anexo da instituição.

Nesta perspectiva, quando há um esclarecimento no PPP sobre a importância de a temática estar na centralidade, há um favorecimento nas intervenções pedagógicas que concedem pistas para que um bom trabalho venha a acontecer. Além disso, quando os profissionais da instituição estão articulados com os preceitos no PPP, a realização do trabalho abrange a realidade da comunidade escolar, o que possibilita diferentes olhares para a concretização das propostas pedagógicas.

Ainda se faz necessário incluir a formação continuada como parte da realização do PPP e que possa ser realizada na própria instituição envolvendo a temática. Assim por meio da reflexão e discussão, as concepções podem ser revistas e o medo que aparece como um componente impeditivo para o trabalho com EREER possa ser superado, rompendo com o modelo único de infância que foi constituído ao longo da história, tornando o momento da reflexão coletiva um dos caminhos para importantes ações contra o racismo e o preconceito nas instituições de educação infantil. Como toda pesquisa de mestrado, o tempo é breve e, inevitavelmente, outros tensionamentos vão surgindo, o sentimento das infâncias clama por escutas verdadeiras e pela libertação de suas vozes. Ouvir as crianças e conhecer de perto



seus olhares sobre o assunto se mostra de grande importância para que os professores e demais adultos que atuam junto às crianças nas instituições de educação infantil se mostrem mais alertas para a questão. As narrativas das professoras nos deixaram férteis indícios de que as crianças têm o que dizer sobre o tema e podemos, aliás devemos, conhecer quais são os sentimentos de infância construído por crianças negras em uma sociedade estruturalmente racista

Este pode ser objeto de pesquisas futuras, por enquanto, vamos seguir na luta por uma escola mais atenta às diversidades, que combata o preconceito e o racismo, valorizando as crianças em suas múltiplas infâncias.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C.; CRUZ, A. C. J. da. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea** – Revista de Sociologia da UFSCar. São Carlos, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, 2011, n. 2. pp. 85-97.
- ABRAMOWICZ, A.; CRUZ, A. C.; MORUZZI, A. Alguns apontamentos: a quem interessa a Base Curricular Nacional? **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, pp. 46-65, 2016.
- ALMEIDA, G. S. De. **Bruna e a Galinha D´angola**. Rio de Janeiro-RJ: Pallas, 2011.
- ARAÚJO, D. C. de; DIAS, L. R. Vozes de Crianças Pretas em Pesquisas e na Literatura: esperar é o verbo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, e88368, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/88368>. Acesso em: 2 fev. 2021.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BATISTA, E. H. M. *Bullying* e preconceitos étnico-raciais. **Unisul**, Tubarão, v. 7, n. 12, p. 302-323, dez. 2013. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index>. Acesso em: 15 abr. 2021.
- BENTO, M. A. S. (org.) **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT. São Paulo: 2012.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 19 abr. 2020.
- BRASIL. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças** / Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. – 6.<sup>a</sup> ed. Brasília: MEC, SEB, 1995.
- BRASIL. Planalto do Governo. Lei de Diretrizes e Bases. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 19 ago. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998, 3 v.
- BRASIL. Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/LEIS\\_2001/L10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm). Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: 10 jan. 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNP/CP n.º 3, de 10 de março de 2004. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.º 1, de 17 de junho de 2004. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, MEC, 2004b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer n.º 2, de 31 de janeiro de 2007. **Parecer quanto à abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SECADI; SEPPPIR, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a Base**. Brasília: MEC; CONSED; UNDIME, 2017.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação racial na Educação Infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, MEC/SEB, 2009.

COMPANHIA, V. B. **O cabelo de Lelê**. São Paulo: Editora Nacional, 2007.

CORSARO, W. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: ARTMED, 2011.

CUNHA, K. S.; SILVA, J. P. da. Sobre base e bases curriculares, nacionais, comuns: de que currículo estamos falando? **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 4, pp. 1.236-1.257, 1.º out. 2016.

DIAS, L. R. **Diversidade Étnico-Racial e Educação Infantil. Três Escolas, Uma Questão, Muitas Respostas**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 1997.

DIAS, L. R. **No fio do horizonte: educadoras da primeira e o combate ao racismo**. 2007. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

DIAS, L. R. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, pp. 661-674, 2012.

DIAS, L. R. Considerações para uma educação que promova a igualdade étnico-racial das crianças nas creches e pré-escola. **Revista Eletrônica de Educação** (São Carlos), v. 1, pp. 256-267, 2015.

DIAS, L. R.; BENTO M. A. da S. **Educação infantil e relações raciais: conquistas e desafios**. 2019. Disponível em: <http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/EDUCAÇÃO%20INFANTIL%20E%20RELAÇÕES%20RACIAIS%20-%20Maria%20Aparecida%20Bento%20e%20Lucimar%20Dias.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2020.

FARIAS, A. C. B. de. **Loira você fica muito mais bonita: relações entre crianças de uma EMEI da cidade de São Paulo e as representações étnico raciais em seus desenhos**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação – Sociologia da Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

GADOTTI, M. **O projeto político-pedagógico na escola: na perspectiva de uma educação para a cidadania**. 2000. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4672890/mod\\_resource/content/1/PPP%20GADOTTI.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4672890/mod_resource/content/1/PPP%20GADOTTI.pdf). Acesso em: 22 dez. 2020.

GOMES, N. L. Educação e relações raciais: discutindo algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, 1999.

GOMES, N. L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, pp. 40-51, 2002.

GOMES, N. L. Educação e diversidade étnocultural. In: RAMOS, M.; ADÃO, J. M.; G. M. N. (org.) **Diversidade na educação: reflexões e experiência**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003, pp. 67-77.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei federal n.º 10.639/03**. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005.

GOMES, N. L. (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003**. Brasília: MEC, UNESCO, 2012.

GOMES, N. L. Raça e educação infantil: à procura de justiça. **Revista E-Curriculum**, [S.L.], Portal de Revistas PUC-SP, v. 17, n. 3, pp. 1015-1044, 28 set. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p1015-1044>. Acesso em: 20 dez. 2020.

KRAMER, S. (coord.) *et al.* **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a educação infantil. 6.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Ática, 1993.

KRAMER, S. Precisamos estar preparados para brincar muito. [Entrevista concedida a NASCIMENTO, A.; SALUTTO, N.; BARBOSA, S. N. F.]. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 6, n.º.2, pp. 775-791, 2020.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação Infantil**: uma abordagem histórica. 6.<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, A. M. **Menina bonita do laço de fita**. (Coleção: Barquinho de Papel). Editora: Ática, 2011.

MACEDO, E. Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n.º 2, pp. 45-68, 2016.

MÜLLER, F. Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, pp. 553-573, ago. 2006. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/20>. Acesso em: 24 jul. 2020.

MUNANGA, K. Educação e diversidade étnico-racial: a importância da história do negro e da África no sistema educativo brasileiro. *In*: MULLER, T. M. P.; COELHO, W. de N. B. **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niterói: EDUFF, 2013.

OLIVEIRA, A. L. de. **Bonequinha preta**. Editora: Lê, 2004.

OLIVEIRA, F. S. de. **Vozes da docência**: o desafio da implementação do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na prática pedagógica. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

PEREIRA, F. H. Campos de experiência e a BNCC: um olhar crítico. **Zero-A-Seis**, Florianópolis, v. 22, n.º 41, pp. 73-89, jan. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosseis>. Acesso em: 15 jan. 2021.

PINHO, V. A. de; TOMAZZETTI, C. M. Infâncias, saberes e diversidade: um diálogo com a educação infantil. **Saberes e identidades: povos, culturas e educações**. Cuiabá, v. 26, n.º 62/2, pp. 617-638, 1.º maio 2017.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola Presidente Castello Branco, 2019.

QVORTRUP, J. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. **ProPosições**, Campinas, v. 22, n.º 1, pp. 199-211, jan./abr. 2011.

ROCHA, L. C. P. da. **Políticas afirmativas e educação: a lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo**. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2006.

ROSEMBERG, F. Raça e educação inicial. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.º 77, pp. 25-34, 1991.

ROSEMBERG, F. Criança pequena e desigualdade social no Brasil. *In*: FREITAS, M. C. de. **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTIAGO, F. **Meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado!** Hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil. 2014. 127f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP, 2014.

SANTIAGO, F. Gritos sem palavras: resistências das crianças pequenininhas negras frente ao racismo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, pp. 129-153, 2015.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2.ª modernidade. *In*: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A.B. **Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, v. 26, n.º 91, maio-agosto, 2005. Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, pp. 361-378, 2005.

SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. S. de. **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. 1.ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008, pp. 17-39.

SILVA, P. B. G. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. Porto Alegre: Ano XXX, n.º 3, set/dez/2007, pp. 489-506.

SILVA, P. B. G. e. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. **Revista Eletrônica de Educação**, [S.L.], v. 9, n.º 2, pp. 161-188, 31 ago. 2015. FAI-UFSCar. <http://dx.doi.org/10.14244/198271991137>. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1137>. Acesso em: 1.º ago. 2020.

SILVA, S. R. da. A trajetória do negro no Brasil e a territorialização quilombola. **Revista Nera**, Presidente Prudente, v. 19, pp. 73-89, 1.º jul. 2011.

TRINIDAD, C. T. Diversidade étnico-racial: por uma prática pedagógica na educação infantil. *In*: SILVA, M. A. (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos jurídicos, políticos e conceituais**. São Paulo: Ceert, 2012, pp. 119-137. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos\\_pedagogicos/edinf\\_igualdade.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_pedagogicos/edinf_igualdade.pdf). Acesso em: 14 jul. 2020.

TRINDADE, A. L. Valores civilizatórios afro-brasileiros na Educação Infantil. *In*: **Boletim 22 [do] MEC** – Valores Afro Brasileiros na Educação, nov. 2005.

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **“A Educação Infantil e as Relações Étnico-Raciais: as práticas pedagógicas no município de Santa Mercedes-SP”**, que tem como intuito analisar como ocorre a educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil no município, buscando analisar as práticas dos professores em relação à diversidade étnico-racial presente em sala de aula. Você foi selecionado(a) por ser professor ou professora de Educação Infantil, e a sua participação é opcional. A pesquisa será executada por Crisley de Souza Almeida Santana, RG: 44.579.194-9, pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Três Lagoas, sob orientação da professora Ione da Silva Cunha Nogueira. A sua participação consistirá em responder uma entrevista com perguntas sobre como é desenvolvido o seu trabalho em sala de aula sobre a temática e as ações desenvolvidas sobre as relações étnico-raciais na Educação Infantil.

A entrevista será de uso exclusivo para fins da pesquisa e, após a conclusão dela, será arquivada de forma sigilosa pelo período respaldado em Lei. Fica assegurada a garantia de esclarecimentos, antes e durante o curso da pesquisa, como também o livre acesso a todas as informações adicionais sobre o estudo. A pesquisa poderá trazer ao participante riscos mínimos, como desconforto durante a realização da entrevista. Os procedimentos para a minimização desses riscos serão: garantir o total acesso aos dados cedidos ao projeto da pesquisa e a plena liberdade ao participante de retirar ou modificar seu consentimento a qualquer momento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional em sua relação com o pesquisador, nem com a instituição em que trabalha, nem com a universidade.

Os dados dos sujeitos e da escola em que trabalham são sigilosos, sendo que serão utilizados nomes fictícios para a referência aos dados coletados. Para participar deste estudo o sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, diante de eventuais danos, identificados e comprovados, decorrentes da pesquisa, o sr.(a) tem assegurado o direito a indenização.

Rubrica do participante	Rubrica da pesquisadora
-------------------------	-------------------------



Salientamos que a entrevista foi submetida à apreciação do Comitê de Ética da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. O benefício esperado dessa pesquisa será no sentido de alargar as reflexões que os docentes vêm realizando sobre sua prática pedagógica, particularmente o que envolve a educação das relações étnico-raciais, contribuindo com o fortalecimento da implementação das políticas públicas que visam ao combate do racismo.

Caso tenha dúvidas sobre a pesquisa, pode nos contatar pelos endereços abaixo. Caso aceite participar dessa pesquisa, o sr.(a) deverá preencher e assinar o termo em duas vias, sendo uma entregue a você e outra ao pesquisador. Solicitamos também a rubrica em todas as páginas não assinadas. Sua instituição receberá um exemplar da pesquisa após a finalização dos estudos.

#### **CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO:**

Recebi orientações e fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) e entendi a natureza, os objetivos, possíveis riscos e benefícios de minha participação na referida pesquisa e concordo, manifestando meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar por minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Santa Mercedes, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

---

Assinatura do(a) participante

---

Pesquisadora: Crisley de Souza Almeida Santana

Qualquer dúvida quanto aos aspectos éticos poderão ser esclarecidas no telefone (67) 3345-7187 ou pelo e-mail [cepconep.propp@ufms.br](mailto:cepconep.propp@ufms.br). Endereço: Cidade Universitária – Campo Grande. Caixa Postal 549. CEP: 79.070-110 ou diretamente com o pesquisador no telefone (18) 997416939 ou e-mail [crisley.breno@hotmail.com](mailto:crisley.breno@hotmail.com)

## APÊNDICE B – ENTREVISTA PROFESSORES

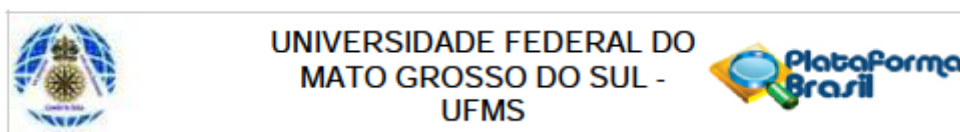
**PESQUISADORA:** Crisley de Souza Almeida Santana

**Orientadora:** Ione da Silva Cunha Nogueira

Inicialmente serão fornecidas informações aos entrevistados sobre o objetivo da pesquisa e esclarecimento de possíveis dúvidas.

- 1) Você conhece a Lei n.º 10.639/2003, qual o seu entendimento?
- 2) Você já observou situações de conflitos em sua sala de aula que tenham ocorrido devido à questão racial?
- 3) Caso isso tenha acontecido, qual foi seu posicionamento?
- 4) Em sua opinião, as crianças percebem as diferenças entre as pessoas (cor, tipo físico, textura do cabelo). Como demonstram essa percepção?
- 5) E se elas percebem, quais destas diferenças são vistas de forma negativa entre as crianças?
- 6) A escola possui materiais pedagógicos, como livros de literatura infantil, brinquedos que levem em consideração as diferenças raciais? Quais?
- 7) Você desenvolve atividades/projeto voltados para a temática da diversidade étnico-racial no seu dia a dia? Poderia dar exemplos de atividades desenvolvidas.

## ANEXO – PARECER CONSUBSTANCIADO N.º 4.164.579



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A Educação Infantil e as Relações Étnicas e Raciais: As práticas pedagógicas no município de Santa Mercedes-SP.

**Pesquisador:** Crisley de Souza Almeida Santana

**Área Temática:**

**Versão:** 5

**CAAE:** 29359320.7.0000.0021

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.164.579

#### Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa encontra-se vinculado ao estudo das ações educacionais praticadas por professores da Educação Infantil no município de Santa Mercedes-SP, tendo por objetivo conhecer e analisar as práticas dos professores em relação às questões étnico-raciais, observando sua maneira de lidar com a diversidade em sala de aula e a forma como influenciam as relações entre as crianças. A pesquisa será realizada em uma instituição escolar de Educação Infantil, contemplando alunos da pré-escola com quatro e cinco anos e 50 professores. A metodologia abordará a pesquisa de campo, utilizando as técnicas da observação, questionário, diário de campo, fotografias e filmagens.

#### Objetivo da Pesquisa:

Conhecer e analisar como ocorre a educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil no município de Santa Mercedes-SP buscando perceber como os professores influenciam e lidam com a diversidade presente em sala de aula.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora menciona em relação aos riscos que: "a presente pesquisa envolve riscos mínimos, tais como: riscos de constrangimento durante a observação das atividades em sala de aula". Já em

**Endereço:** Cidade Universitária - Campo Grande  
**Bairro:** Caixa Postal 549 **CEP:** 79.070-110  
**UF:** MS **Município:** CAMPO GRANDE  
**Telefone:** (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 4.164.579

relação aos benefícios que a pesquisa: "Visa contribuir com a diminuição de discriminações e preconceitos presentes na prática pedagógica e a importância da conscientização de mudanças nas práticas, mobilizando olhares, posturas, ideias, apresentando possibilidades de mudança em relação às práticas pedagógicas do cotidiano escolar como forma de eliminação das discriminações e preconceitos em relação ao assunto."

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa visa a conscientização de mudanças nas práticas, mobilizando olhares, posturas, ideias, apresentando possibilidades de mudança em relação às práticas pedagógicas do cotidiano escolar como forma de eliminação das discriminações e preconceitos em relação ao assunto.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos de apresentação obrigatório foram apresentados

**Recomendações:**

-

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Todas as pendências foram atendidas.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Solicitamos aos pesquisadores que se atentem e obedeçam as medidas de segurança adotadas pelos locais de pesquisa, pelos governos municipais e estaduais, pelo Ministério da Saúde e pelas demais instâncias do governo devido a excepcionalidade da situação para a prevenção do contágio e o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (Covid-19).

As medidas de segurança adotadas poderão interferir no processo de realização das pesquisas envolvendo seres humanos. Quer seja no contato do pesquisador com os participantes para coleta de dados e execução da pesquisa ou mesmo no processo de obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido-TALE, incidindo sobre o cronograma da pesquisa e outros.

Orientamos ao pesquisador na situação em que tenha seu projeto de pesquisa aprovado pelo CEP e em decorrência do contexto necessite alterar seu cronograma de execução, que faça a devida "Notificação" via Plataforma Brasil, informando alterações no cronograma de execução da pesquisa.

Endereço: Cidade Universitária - Campo Grande  
 Bairro: Caixa Postal 549 CEP: 79.070-110  
 UF: MS Município: CAMPO GRANDE  
 Telefone: (67)3345-7187 Fax: (67)3345-7187 E-mail: cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 4.164.579

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1508674.pdf	11/07/2020 22:10:52		Aceito
Outros	Carta_Resposta.pdf	11/07/2020 22:09:38	Crisley de Souza Almeida Santana	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_CORRIGIDOJULHO.pdf	11/07/2020 22:08:49	Crisley de Souza Almeida Santana	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_ABERTO CORRIGIDO .pdf	11/07/2020 22:08:26	Crisley de Souza Almeida Santana	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_FECHADO CORRIGIDO .pdf	11/07/2020 22:07:22	Crisley de Souza Almeida Santana	Aceito
Outros	Carta_Resposta2.pdf	03/06/2020 11:42:47	Crisley de Souza Almeida Santana	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_CORRIGIDO3.pdf	03/06/2020 11:38:56	Crisley de Souza Almeida Santana	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_CORRIGIDO3.pdf	03/06/2020 11:37:59	Crisley de Souza Almeida Santana	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_RESPONSAVEIS CORRIGIDO3.pdf	03/06/2020 11:37:27	Crisley de Souza Almeida Santana	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PROFESSORES CORRIGIDO.pdf	03/06/2020 11:36:42	Crisley de Souza Almeida Santana	Aceito
Outros	ANUENCIA_SECRETARIA.PDF	18/03/2020 20:02:11	Crisley de Souza Almeida Santana	Aceito
Outros	ANUENCIA_INSTITUICAO.pdf	18/03/2020 19:58:18	Crisley de Souza Almeida Santana	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_Consentimento.docx	16/02/2020 11:22:41	Crisley de Souza Almeida Santana	Aceito
Folha de Rosto	Folha_Rosto.pdf	16/02/2020 11:21:13	Crisley de Souza Almeida Santana	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

Endereço: Cidade Universitária - Campo Grande  
 Bairro: Caixa Postal 549 CEP: 79.070-110  
 UF: MS Município: CAMPO GRANDE  
 Telefone: (67)3345-7187 Fax: (67)3345-7187 E-mail: cepconeppropp@ufms.br



Continuação do Parecer: 4.164.579

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CAMPO GRANDE, 20 de Julho de 2020

---

**Assinado por:**  
**Fernando César de Carvalho Moraes**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Cidade Universitaria - Campo Grande  
**Bairro:** Caixa Postal 549      **CEP:** 79.070-110  
**UF:** MS      **Município:** CAMPO GRANDE  
**Telefone:** (67)3345-7187      **Fax:** (67)3345-7187      **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br