



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL
DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA
INSTITUTO DE HUMANIDADES E LETRAS DOS MALÊS
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

HELEN SANTOS PINTO

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL DE SÃO FRANCISCO DO CONDE (BA):
UMA PERSPECTIVA DOCENTE**

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2023

HELEN SANTOS PINTO

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL DE SÃO FRANCISCO DO CONDE (BA):
UMA PERSPECTIVA DOCENTE**

Trabalho de Conclusão de Curso – Modalidade Monografia – apresentado ao Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), como requisito para obtenção de título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mighian Danae Ferreira Nunes.

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2023

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da Unilab
Catalogação de Publicação na Fonte

P728r

Pinto, Helen Santos.

Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas na Educação Infantil de São Francisco do Conde (BA) : uma perspectiva docente / Helen Santos Pinto. - 2023.

86 f. : il. color.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, 2023.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Míghian Danae Ferreira Nunes.

1. Educação - São Francisco do Conde (BA) - Relações étnico-raciais. 2. Educação Infantil - São Francisco do Conde (BA) - Relações étnicas. 3. Professores de Educação Infantil - Formação. I. Título.

BA/UF/BSCM

CDD 370.7108142

HELEN SANTOS PINTO

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL DE SÃO FRANCISCO DO CONDE (BA):
UMA PERSPECTIVA DOCENTE**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Graduação em Pedagogia do Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Data de aprovação: 27/01/2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Míghian Danae Ferreira Nunes (Orientadora)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Prof.^a Dr.^a Cristina Teodoro

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Prof.^a Dr.^a Zelinda dos Santos Barros

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

AGRADECIMENTOS

Expresso a minha gratidão a Deus e ao universo pela oportunidade, pelas pessoas que passaram e estão presente na minha vida e aos obstáculos que enfrentei, me permitindo evoluir.

À todas as mulheres que me antecederam, principalmente aquelas que geneticamente estão ligadas a mim e que contribuíram para que eu chegasse até aqui.

À minha mãe e minha irmã, Noemia e Kely, por quem eu sou e busco ser todos os dias.

Ao meu pai, Dorival, que já se foi, mas continua sendo o meu grande incentivo.

Ao meu companheiro de todas as horas, Thilas, pela parceria, por cada palavra de motivação e encorajamento.

À minha orientadora Mighian Nunes, que tanto admiro e me inspiro, pela relação de amizade, respeito, escuta e todos os aprendizados que me proporcionou.

À todas as professoras de Educação Infantil da rede municipal de São Francisco do Conde que se disponibilizaram a responder o questionário, contribuindo para a realização dessa pesquisa.

A todos/as os/as professores/as que tive durante esse percurso, pelos ensinamentos e dedicação, que tanto contribuíram para a minha formação.

E por fim, aos/às amigos/as e colegas de turma com quem compartilhei essa jornada, pelas trocas e sorrisos, me proporcionando uma caminhada mais leve.

RESUMO

A pesquisa buscou identificar, a partir da concepção de professoras/as da Educação Infantil da rede municipal do município de São Francisco do Conde/ BA, os desafios e perspectivas em relação às práticas pedagógicas destinadas à história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. Para isso, buscamos identificar qual o contato das docentes com o tema educação étnico-racial, as Leis e orientações preconizadas pelas Diretrizes Curriculares para uma Educação das Relações Étnico-Raciais; compreender quais práticas pedagógicas são realizadas e como as educadoras/as lidam com as questões étnico-raciais na rotina da Educação Infantil e identificar o tratamento dado pelas instituições de Educação Infantil nas quais as docentes ministram aula e pela Secretaria de Educação do município em relação à valorização e respeito a cultura africana, afro-brasileira e indígena. A pesquisa foi de caráter qualitativo e o instrumento metodológico utilizado foi o questionário virtual, constituído de questões objetivas e abertas roteirizadas a partir dos objetivos desenvolvidos no início da pesquisa. O referencial teórico partiu das seguintes abordagens; 1) Breve histórico da Educação Infantil no Brasil; 2) Relações étnico-raciais na Educação Infantil; 3) Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 na Educação Infantil; 4) Práticas pedagógicas na Educação Infantil como ferramenta para a diversidade étnico-racial. Os resultados revelaram que estamos em um processo de transformações quanto às práticas pedagógicas para uma educação étnico-racial, no entanto, é necessário políticas públicas mais efetivas quanto ao ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena na Educação Infantil de maneira macro e em específico pela Secretaria do município em questão.

Palavras-chave: educação - São Francisco do Conde (BA) - relações étnico-raciais; educação infantil - São Francisco do Conde (BA) - relações étnicas; professores de educação infantil - formação.

ABSTRACT

The research sought to identify, from the conception of Early Childhood Education teachers in the municipal network of the municipality of São Francisco do Conde/BA, the challenges and perspectives in relation to pedagogical practices aimed at African, Afro-Brazilian and indigenous history and culture. For this, we seek to identify the contact of the teachers with the theme of ethnic-racial education, the laws and guidelines recommended by the Curriculum Guidelines for an Education of Ethnic-Racial Relations; understand which pedagogical practices are carried out and how educators deal with ethnic-racial issues in the routine of Early Childhood Education and identify the treatment given by the institutions of Early Childhood Education in which the teachers teach classes and by the Secretary of Education of the municipality in relation to appreciation and respect for African, Afro-Brazilian and indigenous culture. The research was qualitative and the methodological instrument used was the virtual questionnaire, consisting of objective and open questions based on the objectives developed at the beginning of the research. The theoretical framework departed from the following approaches; 1) Brief history of Early Childhood Education in Brazil; 2) Ethnic-racial relations in Early Childhood Education; 3) Laws 10.639/2003 and 11.645/2008 in Early Childhood Education; 4) Pedagogical practices in Early Childhood Education as a tool for ethnic-racial diversity. The results revealed that we are in a process of transformation regarding pedagogical practices for an ethnic-racial education, however, more effective public policies are needed regarding the teaching of African, Afro-Brazilian and indigenous history and culture in Early Childhood Education in a macro way and specifically by the Secretariat of the municipality in question.

Keywords: early childhood education - São Francisco do Conde (BA) - ethnic relations; early childhood education teachers - training; education - São Francisco do Conde (BA) - ethnic-racial relations.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Identificação das participantes da pesquisa	33
Quadro 2	Respostas breves das professoras à questão 1	85
Quadro 3	Respostas breves das professoras à questão 2	85
Quadro 4	Respostas breves das professoras à questão 3	85
Quadro 5	Respostas breves das professoras à questão 4	85
Quadro 6	Respostas breves das professoras à questão 5	85
Quadro 7	Respostas breves das professoras à questão 7	86
Quadro 8	Respostas breves das professoras à questão 8	86
Quadro 9	Respostas breves das professoras à questão 9	86

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Cor/raça das professoras participantes	36
Gráfico 2	Cursos de formação das professoras participantes	38
Gráfico 3	Tempo de magistério das professoras participantes	39

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNEI	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
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ERER	Educação para as Relações Étnico-Raciais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ipai	Instituto de Proteção e Assistência a Infância do Brasil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano de Nacional de Educação
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	CONTEXTO DA PESQUISA	15
2.1	EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO	15
2.2	RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	20
2.3	AS LEIS 10.639/2003 E 11.645/2008 NA EDUCAÇÃO INFANTIL	24
2.4	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COMO FERRAMENTA PARA A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	27
3	CAMINHOS PERCORRIDOS	30
4	ENTRE PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: O OLHAR DAS PROFESSORAS	33
4.1	AS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE REVELAM?	33
4.2	PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NOS ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	40
4.2.1	Contato das professoras com a temática étnico-racial e as Leis 10.639/03 e 11.645/08	41
4.2.2	Práticas pedagógicas realizadas pelas professoras: como elas lidam como as questões raciais na rotina da Educação Infantil?	48
4.2.3	Tratamento dado pelas instituições de ensino e pela rede de educação às temáticas raciais	58
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
	REFERÊNCIAS	73
	APÊNDICES	80

1 INTRODUÇÃO

O tema central deste estudo são as práticas pedagógicas e as relações étnico-raciais na Educação Infantil, a partir de uma perspectiva de professoras da Educação Infantil da rede municipal de São Francisco do Conde/BA.

Por meio de pesquisas voltadas às relações étnico-raciais em espaços de Educação Infantil, desde a década de 1990, tem sido possível observar o racismo existente nas práticas escolares, seja nos livros e materiais didáticos, nas práticas pedagógicas e nos conteúdos trabalhados de forma estereotipada, bem como nas relações entre professoras/crianças e crianças/crianças no dia a dia das creches e escolas, indicando a necessidade da inserção da cultura africana, afro-brasileira e indígena nos currículos e práticas pedagógicas em escolas de Educação Infantil, e a necessidade de uma reeducação equitativa entre os diversos grupos étnicos (GODOY, 1996; DIAS, 1997; CAVALLEIRO, 1998; OLIVEIRA, 2004; PINHEIRO, 2018; GAUDIO, 2013, SILVA e SOUZA, 2013).

Nesse contexto, a Lei 10.639/03, modificada pela lei 11.645/08, que objetiva a obrigatoriedade da inclusão da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena no currículo da rede pública e privada, dos ensinos fundamental e médio de todo o país, é sem dúvida um grande avanço para a superação da desigualdade racial na educação brasileira, portanto, pesquisas apontam inúmeros fatores de dificuldades para uma implementação da Lei de forma efetiva nos espaços escolares, mesmo após tanto anos de promulgação (GOMES, 2012). Quando falamos especificamente da Educação Infantil, no que diz respeito ao tema da diversidade e das relações étnico-raciais, apenas em 2010 as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação infantil (BRASIL, 2010, p.21) trouxeram como proposta “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”.

Partindo dessas considerações e também de um forte interesse em estudar os temas, surge a pergunta de partida que deu origem à pesquisa realizada para a escrita desta monografia: **As docentes desenvolvem práticas pedagógicas promotoras de igualdade étnico-racial, do reconhecimento e valorização da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena em instituições de Educação Infantil de São Francisco do Conde/BA?**

A escolha por compreender essa questão por uma perspectiva docente se dá por entender que o processo de ensino-aprendizagem perpassa pelos profissionais de educação, que são agentes importantes na Educação Infantil e sobretudo na elaboração das práticas

pedagógicas, bem como os desafios enfrentados para elaboração de práticas que contribuam para uma diversidade étnico-racial e para implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 no cotidiano da Educação Infantil.

Para compreensão de tal questionamento, foi proposto como objetivo geral: Compreender os desafios e perspectivas de professoras da Educação Infantil da rede Municipal em relação às práticas pedagógicas destinadas à história e cultura africana, afro - brasileira e indígena, para uma educação étnico-racial; como objetivos específicos, temos: 1) Identificar qual o contato das docentes com o tema educação étnico-racial, as Leis e orientações preconizadas pelas Diretrizes Curriculares para uma Educação das Relações Étnico-Raciais; 2) Compreender quais práticas pedagógicas são realizadas e como os educadores/as lidam com as questões étnico-raciais na rotina da Educação Infantil e 3) Identificar o tratamento dado pelas instituições de Educação Infantil na qual as docentes ministram aula e pela Secretaria de Educação do município em relação à valorização e respeito a cultura africana, afro-brasileira e indígena.

O tema deste trabalho foi determinado após o ingresso na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), em que tive contato com a questão racial; até então, este tema era inexistente para mim. Foi também na UNILAB que percebi que, ao me formar como pedagoga, necessito dar importância no trabalho à temática das relações étnico-raciais, sobretudo na Educação Infantil, etapa fundamental para a construção da identidade e do aprendizado humano.

O lócus da pesquisa foi o município de São Francisco do Conde, local onde a UNILAB está instalada; ela é a terceira maior cidade do Recôncavo Baiano, constituída por uma população estimada de 40.664 habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2020). O município ainda possui uma das maiores populações declaradas negras no Censo, a saber, aproximadamente 90% dos habitantes no último censo.

São Francisco do Conde é uma cidade que guarda um grande patrimônio construído durante o Brasil Colonial, tendo sido uma das primeiras povoações coloniais da América portuguesa, estabelecida na segunda metade do século XVI no âmbito dos esforços da Coroa de assegurar o controle do território no entorno da Baía de Todos os Santos. Originou-se em 1618 por ordem do Conde de Linhares, e no alto de um monte foram construídos um convento e uma igreja, surgindo mais tarde, em 1968, a cidade de São Francisco do Conde. A cidade pertenceu a Salvador até 1697, quando foi emancipada.

A região onde a cidade está localizada foi conquistada pelo império português a

partir das lutas contra populações indígenas e negras que viviam às margens dos rios Paraguaçu e Jaguaribe. Essa diversidade de grupos étnico-raciais foi responsável pela constituição da população e isso se reflete na arquitetura, na culinária e nas diferentes heranças culturais. No passado a riqueza da cidade se sustentava nas plantações de cana de açúcar, hoje a extração, refino e processamento de petróleo são as principais atividades econômicas do município.

Estima-se com essa pesquisa contribuir para a efetivação de uma educação antirracista, além disso, poderá ser um referencial para o fortalecimento e aperfeiçoamento de práticas pedagógicas voltadas a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena na Educação Infantil. Ademais, a pesquisa poderá estimular a formulação de processos de formação continuada de educadores, no intuito de aprenderem a trabalhar com as questões étnico-raciais em sala de aula, aprimorando, assim, suas práticas pedagógicas, resultando em uma educação igualitária e promotora de uma nova visão sobre cultura e história da maior parte das crianças pequenas, inseridas nos espaços escolares infantis, sobretudo do município.

Para desenvolver esse estudo, utilizamos como metodologia a pesquisa qualitativa e como instrumento de pesquisa o questionário em formato digital, instrumento adaptado ao cenário atípico da pandemia de COVID-19, momento em que ocorreu a pesquisa. O questionário foi respondido por 12 (doze) professoras da educação infantil da rede municipal de São Francisco do Conde (BA), entre fevereiro e outubro de 2021.

A ideia inicial da pesquisa era realizar observação em uma escola de Educação Infantil do município; no entanto, o fechamento das escolas e a pausa nas atividades presenciais não permitiu a continuação do instrumento definido inicialmente. Nesse sentido, o questionário virtual foi visto como uma possibilidade de continuidade da pesquisa. Entendemos as limitações do questionário virtual, mas percebemos que, naquele momento, essa era a resposta mais adequada para a continuidade da pesquisa.

Este trabalho está organizado em três capítulos e a conclusão. O primeiro capítulo apresenta a definição de conceitos essenciais para o embasamento teórico da pesquisa, constituído de quatro subcapítulos que apresentam um breve histórico da Educação infantil no Brasil, as relações étnico-raciais na Educação Infantil. as Leis 10.639/03 e 11.645/08 na Educação Infantil e, por fim, trata da importância das práticas pedagógicas como ferramenta para uma educação étnico-racial. O segundo capítulo constitui-se dos percursos metodológicos apreendidos na pesquisa; o terceiro capítulo trata-se da análise e reflexão dos dados coletados e a conclusão apresenta as conclusões acerca dos dados obtidos e analisados na pesquisa.

2 CONTEXTO DA PESQUISA

Este capítulo apresenta a definição de alguns conceitos necessários para a compreensão do caminho teórico-metodológico empreendido na pesquisa. Para isso, encontra-se dividido em quatro seções: a primeira seção apresenta um breve histórico da Educação Infantil no Brasil; em seguida, abordaremos os fundamentos históricos e políticos das relações étnico-raciais na Educação Infantil; na terceira seção, discutiremos as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 na perspectiva da Educação Infantil e no quarto e último as discussões serão em torno das práticas pedagógicas na Educação Infantil e como essas práticas podem ser utilizadas como ferramenta para a diversidade étnico-racial na Educação Infantil.

2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO

Aqui no Brasil, de acordo com Miranda (2017, p.25) “o caminho percorrido pela pré-escola foi muito parecido com o americano, que num primeiro momento foi vista como “tábua de salvação” para os problemas sociais do país”. Vital Didonet (2001, p. 12 *apud* MIRANDA, 2017, p.25) “mostra que a criança (pobre) começou a ser vista pela sociedade como um problema, “(...) E com um sentimento filantrópico, caritativo, assistencial, é que começou a ser atendida fora da família.”

A partir dessas instituições filantrópicas surgem orientações de assistir a primeira infância negra e foram criados espaços como o Instituto de Proteção e Assistência a Infância do Brasil (Ipai) em 1899, que tinha como intuito atender crianças pequenas e propunha a elaboração de leis de proteção para essas crianças (DIAS *et al*, 2021). No início do século XX, com a industrialização e entrada das mulheres no mercado de trabalho, que aqui eram em sua maioria empregadas domésticas e não operárias como na Europa (KUHLMAN, 1991, *apud* MIRANDA, 2017, p. 2) surgiu a necessidade de ajuda extra familiar no cuidado das crianças. Diante disso, surgem “as criadeiras” como aponta Oliveira:

Como a maioria da mão de obra masculina estava na lavoura, as fábricas criadas na época tiveram de admitir grande número de mulheres no trabalho. O problema do cuidado de seus filhos enquanto trabalhavam não foi, todavia, considerado pelas indústrias que se estabeleciam, levando as mães operárias a encontrar soluções emergenciais em seus próprios núcleos familiares ou em outras mulheres, que se propunham a cuidar de crianças em troca de dinheiro. (OLIVEIRA, 2013, p.75)

Com a crescente procura de espaços para deixar as crianças enquanto os pais trabalhavam Santos (2012) reforça que houve a necessidade de abertura e expansão de creches; deste modo, surgiram, diferentes arranjos formalizados de serviços de atendimento às crianças, organizados por mulheres da comunidade e entidades filantrópicas, de cunho assistencialista e higienista¹ que tinham como proposta cuidar, dar banho e alimentar crianças, as quais podemos entender como as primeiras creches. Aqui, a creche enquanto modalidade educacional deixa de estar atrelada a noção de caridade, palavra interpretada como o amor de Deus, e passa ser substituída pela filantropia, termo definido como preocupação com a humanidade sem o envolvimento com o divino, de acordo com Miranda (2017)

Esses espaços destinados aos cuidados das crianças, em sua grande maioria, não possuíam boas condições de higiene e despreparo das pessoas que cuidavam das crianças, sobre essa questão, Rizzo (2003 *apud* SANTOS, 2012, p.11) ressalta que “ao mesmo tempo em que se criou uma nova oferta de emprego para as mulheres, aumentaram os riscos de maus tratos às crianças, já que essas ficaram sob a responsabilidade de mulheres não preparadas para exercerem a função”.

Nas décadas seguintes, até meados de 1950, ocorre uma maior presença das instituições e poder público, e certa preocupação com a educação física e higiênica das crianças, considerando principalmente o seu desenvolvimento, desde então surgiram as primeiras regulamentações ao atendimento das crianças em escolas maternais e jardins de infância (SANTOS, 2012).

Na segunda metade do século XX, momento em que houve um aumento das mulheres no mercado de trabalho, segundo Oliveira (2013), ocorria de forma desintegrada na sociedade brasileira o atendimento às crianças em creches, parques infantis, escolas maternais, jardins de infância e classes pré-primárias, que passaram a ser cada vez mais procurados não só por operárias e empregadas domésticas, mas também por trabalhadoras do comércio e funcionárias públicas.

Para Bento (2012), essa expansão da procura e oferta da educação extrafamiliar não se explica somente pelo trabalho materno, pois um grande número de crianças pequenas que frequentavam creches e pré-escolas eram filhas de mães que não trabalhavam fora,

¹ Higienismo: Movimento de médicos e intelectuais, que teve início no Brasil, no final do século XIX e início do século XX e objetivavam evitar e prevenir doenças e moléstias na população, além de inserir costumes, considerados higiênicos, desde a infância, por acreditarem que grande parte dos problemas da nação estavam relacionados às questões sanitárias. Essa ideologia produziu um ideal de criança, onde as crianças negras e pobres não estavam inseridas, trazendo a essas uma sensação de fracasso de não pertencimento aos valores e hábitos referenciados (AMORIM & SANTOS, 2017; MORUZZI, 2015).

independente das classes sociais, diante disso, chega-se à conclusão de que a expansão da Educação Infantil, principalmente da pré-escola, encontrasse também em razão de uma nova concepção de pequena infância que surgia.

Assim, uma movimentação importante em torno da concepção de pequenas infâncias – de suas necessidades educativas e uma reavaliação de suas competências – pode também ser observada na segunda metade do século XX que justificaria a procura de outras instituições para enriquecer a socialização do (a) filho (a): “É de um novo espaço de vida, compartilhado com outras pessoas – crianças e adultos – que as crianças necessitam. A creche e a escola maternal fornecem os melhores exemplos” (NORVEZ, 1990, p. 274). (BENTO, 2012, p.14)

Nesse contexto de expansão dos espaços de atendimentos às crianças pequenas e do surgimento de uma nova perspectiva de infância, bem como a preocupação de certos grupos sociais com a organização de instituições para evitar a marginalidade e a criminalidade de vastos contingentes de crianças e jovens da população mais carente (OLIVEIRA, 2013) ocorre em 1961 a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/61) mudança significativa no âmbito educacional que inseriu os jardins de infância no sistema de ensino (SANTOS, 2012). A respectiva Lei apresentava em seu Art.23º o seguinte texto: “A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternais ou jardins-de-infância” (BRASIL, 1961, p. 5).

Santos (2012) ainda aponta que na década de 70, houve uma alteração na forma como era compreendida a educação nas instituições de atendimento à criança, passando de um caráter assistencialista para um caráter compensatório, ou seja, um atendimento que deveria ter como objetivo sanar as carências que afetavam as crianças pobres, tendo, assim, como principal objetivo, a promoção de oportunidades educacionais de caráter social para as crianças de baixa renda. Para a autora, na realidade, estes programas de educação compensatória têm como pressuposto de que a família não consegue dar às crianças condições para seu bom desempenho na escola. “Assim, as crianças são chamadas de carentes culturalmente, já que se parte do princípio que lhes faltam determinados requisitos básicos que lhes garantam o sucesso na escola.” (SANTOS, 2012, p.12)

Em 1971 uma nova legislação sobre o ensino foi formulada (Lei 5692) que dizia: “Os sistemas velarão para que as crianças de idade inferior a 7 anos recebam educação em escolas maternais, jardins de infância ou instituições equivalentes”.(OLIVEIRA, 2013, p. 85) Sobre as leis de 1961 e 1971 Miranda declara que ambas não trouxeram mudanças importantes, segundo a autora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação só foi ser significativa em 1996, pois foi nesse ano que a Educação Infantil deixou de ser uma assistência e se tornou de fato uma

educação, um direito da criança e não favor a sua mãe. Ainda na década de 70 Oliveira (2013) aponta o processo de municipalização da educação pré-escolar pública, decorrente do aumento da procura por pré-escola, havendo em 1972 460 mil matrículas nas pré-escolas em todo o país.

A partir da década de 1980 se iniciam as principais alterações e conquistas na área da Educação Infantil, Santos (2012) aponta que nesse período os debates do poder público, sociedade civil e pesquisadores, visavam garantir à criança uma educação de qualidade, deste modo, em 1988 com a promulgação da constituição federal, denominada constituição cidadã, a Educação Infantil passa a ser reconhecida como instituição pública no âmbito da educação, esta, além de instaurar a ordem democrática, também concedeu direitos a setores sociais esquecidos, como as mulheres, os/as negros/as, os/as indígenas, os/as portadores/as de necessidades especiais, as idosas, as crianças e os adolescentes (BENTO, 2012; ROSEMBERG, 2012), após intensas lutas pela democratização da escola pública, somadas a pressões de movimentos feministas e de movimentos sociais de lutas por creches (OLIVEIRA, 2013).

A educação passa então, a ser reconhecida como direito da criança, uma opção da família e um dever do estado, vinculando a creche e as pré-escolas à área de educação, concedendo à criança o direito a uma educação de qualidade como mostra o artigo 208, inciso IV: “Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV - atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade” (BRASIL, 1988, p. 95).

Em 1990 com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que a criança tem seus direitos reconhecidos por meio da “Lei nº 8.069/90 que considera que a criança é um sujeito de direitos, como ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de gostar, direito de conhecer, direito de opinar e de sonhar” (SANTOS, 2012, p.13). Em 1996, com a aprovação da Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Educação Infantil passa a ser a primeira etapa da educação básica, ofertando vagas a crianças de 0 a 6 anos de idade, e assegurando o seu desenvolvimento integral. A mesma deixa, então, de ser vinculada à Secretaria de assistência social e passa a integrar a política nacional da educação do Ministério da Educação (MEC). Agora pela primeira vez no contexto educacional brasileiro foi formulada uma política nacional de Educação Infantil, decorrente da constituição de 1988.

Art. 29º. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.
Art. 30º. A educação infantil será oferecida em: I – Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – Pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade. (BRASIL, 1996, p. 11)

De acordo com Oliveira (2013), nos anos seguintes surgiram novas concepções acerca do desenvolvimento da cognição e da linguagem das crianças, assim como a maneira como as propostas pedagógicas para a área eram pensadas. Diante disso, em 1999 um Referencial Curricular Nacional foi formulado pelo MEC e Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) foram definidas pelo Conselho Nacional de Educação. As respectivas diretrizes traziam uma nova concepção de criança, do cuidar e do educar, que agora eram tratados como aspectos indissociáveis, à criança agora era vista como um sujeito ativo e que possuía o direito de viver sua infância, onde o brincar era a forma de interação com o mundo; “As diretrizes ainda apontaram a concepção de avaliação, a formação dos professores e gestores, a atenção multidisciplinar à criança e a oferta de condições estruturais e conjunturais para o trabalho pedagógico” (OLIVEIRA, 2013, p. 94).

Dez anos depois, em 2009, após a realização de pesquisas em instituições públicas de Educação Infantil de diferentes regiões do Brasil, percebe-se que a qualidade do trabalho realizado ainda é insuficiente, já que muitos locais ainda mantêm uma educação assistencialista, ou a antecipação de práticas de trabalho pedagógicas, copiadas de um referencial já ultrapassado de Ensino Fundamental, diante disso, é aprovada as novas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB nº 20/09 e Resolução CNE/CEB nº 05/09), com o intuito de orientar as práticas pedagógicas cotidianas das instituições de Educação Infantil, agora traçando orientações não só apenas no território urbano, mas também nos territórios indígenas, campo, ribeirinha, quilombolas, além de dar maior atenção para a Educação inclusiva, combate ao racismo e às discriminações de gênero, socioeconômicas, étnico-raciais, de condição de desenvolvimento e religiosas.(OLIVEIRA, 2013).

Com a fixação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), agora com enfoque aos territórios antes esquecidos e as questões sociais antes não designadas como importantes nessa etapa educacional, apresentaram-se novas compreensões e concepções de currículo na Educação Infantil (TRINIDAD, 2012) e legitimam “as instituições de educação infantil como espaços de valorização da identidade racial das diferentes meninas e meninos de pouca idade” (GAUDIO e ROCHA, 2013, p.39). Vale constatar, que as mudanças e alterações no âmbito da Educação Infantil, incluindo em suas diretrizes uma nova perspectiva em torno das questões étnico-raciais provem das pressões sociais e embates do movimento negro brasileiro, além de inúmeros estudos e pesquisas voltadas a raça e infâncias, que apresentaremos na seção seguinte.

2.2 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para discutirmos as relações étnico-raciais na Educação Infantil é essencial abordarmos brevemente os conceitos-chaves dessa discussão, a saber, raça, racismo e relações étnico-raciais, definições imprescindíveis para compreensão da questão racial no Brasil e da constituição de políticas públicas e de pesquisas acerca das relações étnico-raciais no contexto da Educação Infantil.

Baseado na perspectiva de Munanga (2003) o conceito de raça foi originalmente utilizado pela ciência no século XIX e estava alicerçado na ideia de raças superiores e inferiores, criando-se uma classificação com caráter hierárquico, colocando-a numa escala de valor entre as raças, ou seja, mostrando que existe uma raça que é superior a outra, ainda segundo o autor, o conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam e, deste modo, o que denominamos negro, branco e mestiço podem mudar de acordo com o país ou localidade. Quando introduzida na perspectiva das relações étnico-raciais, o conceito de raça é utilizado a partir de uma interpretação que se baseia na sua dimensão social e política, de uma forma ressignificada, partindo de contexto político e identitário que é construído com base na análise do tipo de racismo que existe no contexto brasileiro, as suas formas de superação, considerando as dimensões históricas e culturais a que esse processo complexo nos remete (GOMES, 2011).

Sobre o racismo, Munanga (2003, p. 07) aponta: “criado por volta de 1920, o racismo enquanto conceito e realidade já foi objeto de diversas leituras e interpretações. Já recebeu várias definições que nem sempre dizem a mesma coisa, nem sempre têm um denominador comum.” Munanga (2003) ainda pontua que o racismo geralmente é abordado a partir da raça, sendo uma ideologia essencialista que divide a humanidade em grandes grupos denominados raças, a partir de suas características físicas. Para o autor o racismo é uma crença na qual existem raças hierarquizadas, onde os aspectos físicos estão intrinsecamente relacionados aos aspectos morais, intelectuais e culturais de um grupo social.

Guimarães (1999) defende a importância de compreender o racismo, sempre, nas dimensões de um conceito biológico (racialismo), da concepção moral, ou seja, no sentido de tratar pessoas de diferentes raças de formas diferentes, e da concepção estrutural, que determina a desigualdade social entre raças. Além disso, o autor pontua que o termo racismo deve ser reservado aos casos em que o preconceito e a discriminação pressupõem ou se referem a ideia

de raça de maneira central, mesmo quando seu nome não seja pronunciado (GUIMARÃES, 1999)

No que concerne o termo “relações étnico-raciais”, Gomes (2011. n.p) “define como relações imersas na alteridade, construídas historicamente nas condições de poder e das hierarquias raciais brasileiras”, onde a raça opera como forma de classificação social, divisão da diferença e interpretação da política e da identidade. Como tal, é uma relação construída em processos históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais.

No Brasil os estudos sobre as relações raciais tiveram início nos anos 50, a partir da ideia de um país harmônico entre raças, patrocinado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em parceria com a revista Anhembi de São Paulo, entre os anos de 1950-1953, por acreditarem que o país era local de interações raciais bem sucedidas internamente e externamente (TRINIDAD, 2011), com intuito de “investigar a existência ou não de conflitos e desigualdades baseados na raça” (DIAS, 2015, p. 41); mas diferentemente do esperado pela UNESCO, os resultados das pesquisas apresentam uma sociedade brasileira permeada pelo preconceito de raça/cor (DÍAS, 2015).

Apesar dos resultados obtidos, apenas em 1968 foi assinado pelo então presidente Costa e Silva, o decreto nº. 63.233 referentes a Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino no Brasil (DIAS, 2015), que trazia em seu artigo V, o seguinte item:

Os Estados partes, na presente Convenção, convêm que: a) a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao fortalecimento do respeito aos direitos humanos e das liberdades fundamentais e que deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e a todos os grupos raciais ou religiosos, assim como o desenvolvimento das atividades nas Nações Unidas para a manutenção da paz.

Após a assinatura do então decreto, presume-se o empreendido de políticas públicas no campo educacional, mas de fato, o momento mais significativo só ocorreu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de nº. 9394/96, onde em seu artigo 26, inciso 4º, determina que “o ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (DIAS, 2015). Em 2003, é sancionada a Lei nº 10.639/03, outro marco importante na área das relações étnico-raciais e no campo educacional, que instituiu a obrigatoriedade da história e da cultura afro-brasileira e africana no ensino fundamental e médio.

No ano de 2004, o Conselho Nacional de Educação aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNERER), que pressupõe um conjunto de práticas, conceitos e referenciais que pretendem formar nas instituições de ensino público e particular uma cultura de convivência respeitosa, solidária e humana entre públicos de diferentes origens e pertencimentos étnico-raciais. Em 2008, a Lei 10.639/03 é modificada pela Lei 11.645/08, que inclui também no currículo escolar o ensino da história indígena, Leis que abordaremos com maior ênfase na próxima seção.

É nesse contexto, que em 2009 surgem novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010, p. 21) trazendo como proposta: “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;” e orientações para “proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias dos povos indígenas.”

Entre os/as primeiros/as pesquisadoras(es) no debate das relações raciais e infâncias encontramos Virgínia Leone Bicudo e Aniela Ginsberg, que realizaram duas pesquisas pioneiras por volta de 1950-1953 dentro da já mencionada pesquisa patrocinada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em parceria com a revista Anhembi; essas pesquisas, apesar de não tratarem apenas das crianças pequenas, foram essenciais para o campo das relações raciais (NUNES; CORRÊA, 2016).

Pesquisas voltadas aos temas de educação e raça começaram a ser produzidas com maior relevo a partir da década de 80, por pesquisadores como Luiz Alberto Gonçalves (1985) e Ana Célia da Silva (1988); na década seguinte, temos Luiz Cláudio Barcelos (1993), Vera Moreira Figueira e Rachel de Oliveira (1990), que trouxeram grandes contribuições para compreensão da discriminação racial vivenciada pelas crianças negras na escola e como a discriminação racial afeta todos os componentes do processo educativo (DIAS, 2015).

No que concerne às relações étnico-raciais e à Educação Infantil, os primeiros trabalhos ocorreram na década de 90, entre os pesquisadores que se dedicaram a essas reflexões temos Oliveira (1994); Godoy (1996) ; Dias (1997); Cavalleiro (1998); Na década seguinte temos autores como: Oliveira (2004); Trinidad (2011); Bento (2012); Gaudio (2013); Nunes (2017); Miranda (2017); Pinheiro (2018) entre outros exemplos de ricas e importantes pesquisas sobre as relações étnico-raciais em espaços de Educação Infantil.

Voltadas às práticas pedagógicas e educativas na Educação Infantil, Fabiana de Oliveira (2004), em sua dissertação de mestrado, denominada *Um estudo sobre a creche: O que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial*, analisou as práticas educativas que ocorriam nas creches com crianças de 0 a 3 anos e o tratamento dado às questões raciais, verificando o que essas práticas revelam e produzem. Realizada em uma creche da rede municipal de São Carlos (SP), a pesquisa aponta uma diferença entre a relação das professoras com crianças negras e brancas, onde as crianças negras acabavam sendo excluídas do contato físico e carinho das professoras.

Por sua vez, Nilzete Pinheiro, (2018) na sua dissertação, *Estudos Sobre Relações Étnico Raciais Entre Crianças e Práticas Pedagógicas Na Educação Infantil*, apresenta uma pesquisa na Educação Infantil no Município de Mucurici – ES, sobre o racismo, preconceito e discriminação entre crianças de 3 a 5 anos, tendo como objetivo analisar as práticas pedagógicas dos professores da Educação Infantil quanto à inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares, encontrando desejo das crianças em mudar de aparência, ausência de cartazes que enfatizem a presença de crianças negras e despreparo e falta de formação profissional para lidar com temática étnico-racial.

Mariana Morato Miranda, em 2017 na dissertação *Diversidade Étnico-racial Na Educação Infantil: Entre Concepções E Práticas*, buscou analisar e observar como tem sido trabalhada a diversidade étnico-racial nessa primeira fase da educação básica no município de Dourados-MS com a finalidade de levantar e analisar as estratégias pedagógicas utilizadas pela instituição para construção de relações étnico-raciais sadias no ambiente escolar. Concluindo, que a existência da temática racial está apenas nos documentos escolares, mas não há disposição para trabalhá-las, além disso, foi identificado preconceito referente às religiões de matrizes africanas, falta de interesse e despreparo docente para trabalhar a temática étnico-racial.

A partir das pesquisas na área das relações étnico-raciais e infâncias, podemos considerar que é imprescindível que práticas pedagógicas sejam efetivadas nas instituições de Educação Infantil, visando educar as crianças para uma construção identitária, eliminando as construções até então preconceituosas adquiridas por elas, nas suas relações sociais. Assim, entre as Leis 10.639/03 e 11.645/08, que iremos abordar posteriormente, como implementações importantes no âmbito da Educação Infantil, visando proporcionar às crianças o reconhecimento da cultura e história africana e indígena, o respeito pela diversidade étnica e a valorização da identidade das crianças negras e indígenas.

2.3 AS LEIS 10.639/2003 E 11.645/2008 NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Lei 10.639/2003, um dos primeiros atos do primeiro governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, entrou em vigor no dia 09 de janeiro de 2003, alterando os artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), instituindo a obrigatoriedade da história e da cultura afro-brasileira e africana no ensino fundamental e ensino médio; ela foi promulgada após as pressões sociais, lutas e embates do movimento negro brasileiro juntamente com os demais aliados da luta antirracista (GOMES & JESUS, 2013). A respectiva Lei passou então a vigorar acrescida dos seguintes artigos:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro- Brasileira.

§ 1ª - O Conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil.

§ 2ª - Os Conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. (BRASIL, 2003)

A Lei estabelece obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Africana e Afro-Brasileira também determina, entre outras coisas, a revisão dos currículos a fim de adequá-los à Lei, a qualificação dos/as professores/as e seu constante aperfeiçoamento pedagógico, além de estabelecer que a implementação da Lei deve ficar a cargo do Poder Executivo; ao que tudo indica portanto, a Lei considerou que era necessário não somente introduzir o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos ensinos fundamental e médio, como também qualificar os/as professores/as para ministrar esse ensino (SANTOS, 2005).

Em de 10 de março de 2008, ainda como presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a Lei 11.645/2008 alterou a lei 10.639/2008, tornando obrigatório também o estudo da história e cultura indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, a fim de contemplar também as populações indígenas. Aqui cabe enfatizar que as Leis 10.639/03 e 11.645/08 alteram e não anulam a LDB de 1996 que já regulamenta, em seu artigo 26 no parágrafo 4º que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africanas e europeia.”

Apresentada as referidas leis, compreende-se que essas são marcos jurídicos

importantes para o reconhecimento da importância cultural e histórica dos negros e indígenas no Brasil, podendo ser entendidas como uma medida de ação afirmativa, ou seja, como uma forma de superação de desigualdades que atingem historicamente determinados grupos sociais historicamente excluídos (GOMES, 2001).

A introdução das relações étnico-raciais, da história e cultura africana e afro-brasileira e nesse contexto também indígena, na legislação, incentiva grandes mudanças na educação básica brasileira, articulando o respeito e o reconhecimento à diversidade étnico-racial com a qualidade social da educação, trazendo um ideal de mudanças no ensino de história nas escolas, incluindo uma perspectiva da descolonização dos currículos, construindo projetos educativos emancipatórios e deixando explícito que o cumprimento da educação enquanto direito social perpassa pelo atendimento democrático da diversidade étnico-racial e por um posicionamento político de superação do racismo e das desigualdades raciais.(GOMES, 2011; 2012).

Analisando a seara da Educação Infantil, e a proposta das Diretrizes curriculares nacionais de Educação Infantil (DCNEI) no que diz respeito às diversidades e as relações étnico-raciais de excluídos (proporcionar 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, considera-se de extrema importância a aplicabilidade das leis aqui mencionadas, uma vez que, essa é uma etapa escolar onde as crianças estão em processo de construção de suas identidades e personalidades, adquirindo valores e significados através das relações vivenciadas tanto no seu âmbito familiar, quanto nas relações externas e no contato com outros sujeitos, é nesse sentido que Pinheiro (2018, p. 29) pontua que “para se obter resultados positivos em relação às questões étnico-raciais, os trabalhos precisam ser iniciados na educação infantil, a fim de se evitar cidadãos preconceituosos, já que se parte da premissa que o sujeito não nasce racista, mas se torna”.

Ainda de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) é nas interações, relações e práticas cotidianas vivenciadas, que a criança constrói sua identidade pessoal e coletiva” (BRASIL, 2010, p 12), portanto, cabe ao espaço escolar oportunizar às crianças experiências pautadas no respeito por si e pelo outro, trazendo o reconhecimento, a valorização e o respeito pelas culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas, contribuindo, assim, para a diminuição do racismo no Brasil e uma autoafirmação identitária.

Estudos sobre as relações raciais e a Educação Infantil confirmam situações de racismo vivenciadas pelas crianças negras na Educação Infantil, onde estas enfrentam práticas

racistas e estereotipadas sobre o seu próprio grupo social, bem como o tratamento diferenciado que era dado às crianças negras na Educação Infantil, a inexperiência das professoras em lidar com situações de preconceito na sala de aula, conteúdos preconceituosos nos livros didáticos, além da observação do desejo das crianças negras em se tornarem brancas e da reprodução de práticas pedagógicas que refletem uma sociedade racista e discriminatória. (DIAS, 1996; CAVALLEIRO, 1998; SOUZA, 2002; OLIVEIRA, 2004; GAUDIO, 2013).

Por sua vez, pesquisas como as de Cavalleiro e Costa (s/d) demonstram que a temática indígena trabalhada no cotidiano das escolas ainda é carregada de estereótipos e preconceitos e os livros didáticos possuem informações equivocadas e carregadas de uma visão etnocêntrica. Dominico *et al* (2020) também apontam que, apesar das importantes conquistas dos movimentos indígenas, como a Lei 11.645/08, “a inserção da temática nos currículos escolares encontra diversos desafios e impasses, como o racismo institucional que ocorre desde o desconhecimento da referida Lei, ao descrédito com as ações que venham atender às suas exigências” (Ibid. p.06); vê-se ainda, que muitas vezes a temática está restrita a datas comemorativas. Nessa perspectiva, concordamos com Silva (2014, p. 29) ao indicar que a efetivação da respectiva Lei não aconteceu, já que as práticas pedagógicas ainda se assentam em uma imagem generalizada dos povos indígenas.

É nesse contexto, que compreende-se ser imprescindível que as orientações contidas nas Leis 10639/03 e 11645/08 façam parte do currículo e das práticas pedagógicas da Educação Infantil, tornando a escola um espaço importante para a criação de diálogos acerca não apenas da cultura negra, mas também da cultura indígena, proporcionando às crianças situações que colaborem para uma construção identitária positiva, como aponta Cavalcante (2019), assim como desenvolve novas atitudes em crianças brancas, como salienta Munanga (2005):

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra, interessa também os alunos de outras ascendências étnicas, principalmente brancas, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. (MUNANGA, 2005, p.16)

Sob essa perspectiva, entende-se a necessidade do desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, educando e cuidando de forma indissociável, resultando, entre outros aspectos, na construção da identidade e na conquista da autonomia, por parte das crianças, utilizando-as como ferramenta para uma educação que contemple a diversidade étnico-racial na Educação Infantil.

2.4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COMO FERRAMENTA PARA A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Essa sessão abre caminhos para reflexões sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil e como podemos utilizá-las como ferramenta para uma educação para a diversidade étnico-racial, repensando novos fazeres pedagógicos que promovam o reconhecimento e valorização dos diversos grupos étnicos.

A categoria “práticas pedagógicas” tratada aqui, corresponde a ações que são desenvolvidas pelas professoras e que estão conectadas com o dia a dia das crianças nas creches e escolas, conferindo um sentido mais dinâmico ao que acontece nas turmas de Educação Infantil, diferentemente do ensino fundamental que são organizadas aulas expositivas e direcionadas (NUNES, PINTO, 2022).

Segundo Souza (2004) é importante considerar a prática pedagógica em duas perspectivas: primeiro como parte de um processo social e de uma prática social maior, que não se restringe ao âmbito escolar, mas também está inserida nas dinâmicas das relações sociais que produzem aprendizagens; em segundo lugar, como expressão das atividades desenvolvidas no cotidiano da sala de aula, que podem ser planejadas com o intuito de transformar como também de apenas depositar informações. Desta forma, segundo a autora, as escolas são socialmente as instituições mais eficazes de conversão social e reprodutoras das desigualdades existentes. Portanto, o ambiente escolar e evidentemente as práticas pedagógicas estão imersas nas relações sociais que marcam a sociedade brasileira, a saber, as desigualdades sociais, as relações de poder e de alienação (SOUZA, 2004).

Há nesses espaços escolares “toda uma linguagem não verbal expressa por meio de comportamentos sociais e disposições – formas de tratamento, atitudes, gestos, tons de voz e outros –, que transmite valores marcadamente preconceituosos e discriminatórios” (CAVALLEIRO, 1998); é nesse contexto que Dias (2015) sinaliza ser impossível ignorar que as relações afetivas e psíquicas de negação e legitimação do racismo, que constituem a sociedade brasileira, trazem sérias consequências para o pleno desenvolvimento das crianças pequenas.

Nesse sentido, faz-se necessário a reformulação da práticas pedagógicas nos espaços de Educação Infantil cumprindo não somente os quesitos cuidar e educar impostas nas diretrizes da Educação Infantil, mas outros aspectos, como aquele defendidos por Gaudio (2015) quando menciona que é importante uma educação pedagógica que questiona as

"verdades universais", repensando os espaços escolares, reconhecendo e valorizando as diferenças étnico-raciais, trazendo uma nova pedagogia que analisa e questiona criticamente todas as formas de opressão sofridas, viabilizando, assim, novas maneiras de ser, viver e saber que não sejam aquelas impostas historicamente pela colonização em nosso país, e que não só compreendam as diferenças com igualdade, dignidade, equidade e respeito, mas que buscam criar outras formas de pensar, ser, estar, aprender e ensinar.

Oliveira (2011) corrobora essa ideia ao enfatizar que a organização curricular deve ser assegurada por práticas pedagógicas que permitam às crianças explorar, brincar, interagir e sentir-se seguras no ambiente educativo. Para tanto, as propostas pedagógicas precisam valorizar a construção da identidade de cada criança, reconhecendo-a como participante ativa no processo social, o que implica compreender que trabalhar com os pequenos exige do professor uma postura dinâmica e flexível (DOMINICO *et al*, 2020, p.8)

É nesta perspectiva que o livro *Na Escola se brinca! Brincadeiras das Crianças Quilombolas na Educação Infantil*² foi produzido, trazendo práticas pedagógicas para a Educação Infantil que colocam as crianças na centralidade da discussão e como produtoras de conhecimento, afirmando a brincadeira como um lugar de conhecimento e de grande importância para o desenvolvimento integral das crianças. As práticas foram desenvolvidas a partir de brincadeiras cotidianas de crianças quilombolas, o que inclui os modos de brincar dos povos africanos recriados na diáspora.

Apesar do livro não ter o intuito de ser um manual, abre caminhos para reflexões acerca dos modos de fazer, “pensando a educação como um espaço de socialização e não um espaço destinado à alfabetização e ao aprendizado de conteúdo específicos de determinada disciplina” (NUNES, 2017, p. 220). Além disso, nos permite pensar a prática pedagógica como um fazer dinâmico e flexível que pode e deve ser elaborado a partir das vivências das crianças e a partir de outros saberes não ocidentais.

Ainda nesse viés, o *Catálogo de Jogos e Brincadeiras Africanas e Afro-brasileiras*³

² O livro *Na escola se brinca! Brincadeiras das Crianças Quilombolas na Educação Infantil* é fruto de uma pesquisa aplicada em duas escolas quilombolas de Educação Infantil situadas no Recôncavo Baiano a saber Santo Amaro e São Francisco do Conde, vinculada ao projeto *Nó Bá Brinca, Vamos Brincar, Ahi Tlhangui?* Catálogo de Jogos e Brincadeiras africanas e afro-brasileiras, ganhador do edital Equidade Racial pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT). O livro encontra-se disponível em: <https://www.editoracrv.com.br/produtos/detalhes/37286-na-escola-se-brinca-brincadeiras-das-criancas-quilombolas-na-educacao-infantil>. Acesso em: 20 de janeiro de 2023.

³ O *Catálogo de Jogos e Brincadeiras Africanas e Afro-brasileiras* foi produzido a partir da escuta de mulheres e homens do Brasil e dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOPs), com idade entre 40 e 60 anos, sobre os jogos e brincadeiras que conhecem. Também vinculado ao projeto *Nó Bá Brinca, Vamos Brincar, Ahi Tlhangui?* Catálogo de Jogos e Brincadeiras africanas e afro-brasileiras, ganhador do edital Equidade Racial pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT). O livro encontra-se disponível em:

compreende os jogos e brincadeiras como um lugar de aprendizagem de diálogos e comparações sobre as práticas e culturas infantis entre o Brasil e o continente Africano. O catálogo apresenta brincadeiras africanas e afro-brasileiras como ferramenta para o desenvolvimento de práticas pedagógicas pelos/as professores/as da rede pública de ensino, compreendendo os jogos e brincadeiras como inseridos em um processo histórico e social, logo, como uma prática cultural, que permite a troca e o desenvolvimento de um repertório de saberes, habilidades e expressões. (CUNHA, 2022)

Segundo Rocha (2019 *apud* Nunes, 2017), para termos uma educação de qualidade em nossas escolas, é necessário a inserção de um currículo e um discurso da diferença, sobretudo a partir de princípios pautados na afrocentricidade que são: Integração, Ancestralidade, Circularidade, Comunitarismo e Corporeidade. Nunes (2017) afirma “o reconhecimento dessas práticas e assunção de uma postura que chamo de Ekò-itòju, faria com que nossas crianças pudessem continuar tendo contato, na escola, com uma educação que incluísse a visão de mundo de seu grupo racial e social”. (NUNES, 2017, p.221)

De acordo com Franco (2022, p.87), através das “brincadeiras, acionamos a memória, ancestralidade, circularidade, corporeidade, musicalidade e outros valores civilizatórios afro-brasileiros que mostram que construímos outras formas de ser e de estar no mundo”. Portanto, utilizar as brincadeiras para a elaboração de práticas pedagógicas, inserindo o lúdico como estratégia para a diversidade étnico-racial é “uma forma criativa e propositiva de fruir outras relações sociais pautadas na reciprocidade, no respeito e na afirmação da diversidade e da diferença como direitos” (CUNHA, 2022, p. 6).

Se entendemos que o direito à diferença é o que nos constitui enquanto seres humanos e sociais,, podemos ver vermos a pedagogia como um espaço propício para este aprendizado e, para isso, o planejamento pedagógico deve ser elaborado a partir, para e com a diferença, tendo como princípio a diversidade humana (NUNES,2017), sendo, portanto, imprescindível a elaboração de práticas pedagógicas que promovam o respeito mútuo e o reconhecimento às diferenças, compreendendo a escola como um espaço de afirmação de identidades e de pertencimento, formando para além da escola as famílias e a comunidade e a diferença como um lugar de aprendizagem (CAVALLEIRO, 2015; NUNES, 2017) e, acima de tudo, reconhecendo as crianças como produtoras de conhecimento, sendo portanto as práticas pedagógicas elaboradas para e a partir delas.

3 CAMINHOS PERCORRIDOS

Este estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa, conceituada por Malhotra (2006 *apud* CHAER, DINIZ, RIBEIRO, 2011, p.257) como uma “metodologia de pesquisa não-estruturada e exploratória, baseada em pequenas amostras que proporcionam percepções e compreensão do contexto do problema”. De acordo com Rees (2008) a pesquisa qualitativa busca interpretar, de forma holística, o significado das experiências de uma pessoa, de um evento, ou de um grupo, sendo, portanto, considerada a subjetividade um fato integral de qualquer pesquisa humana, uma vez que a realidade é dinâmica e construída.

Para atingir os resultados e respostas acerca da problematização apresentada neste estudo, o instrumento metodológico utilizado foi o questionário virtual. Vale salientar que esse não era o instrumento inicial da pesquisa, que tinha a intenção de realizar uma pesquisa de cunho etnográfico e a realização de entrevistas; o contexto atípico da pandemia de COVID-19, todavia, nos fez desviar os rumos já pré-estabelecidos e buscar outros instrumentos possíveis, para dar continuidade a pesquisa.

O questionário, segundo Andrade (2009 *apud* OLIVEIRA *et al.* 2016, p.13) “é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. De acordo com Gil (1999, p.128 *apud* CHAER, DINIZ, RIBEIRO, 2011), o questionário tem como objetivo ter acesso a opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e situações vivenciadas, desta forma, o questionário é uma técnica que permitirá coletar as informações da realidade, em questões de cunho empírico.

A utilização do questionário como instrumento de pesquisa permite que a pesquisa esteja exposta tanto às vantagens como às desvantagens que instrumento metodológico apresenta, como os apontado por Gil (1999, p.128 *apud* CHAER, DINIZ, RIBEIRO, 2011) e por Andrade (2009 *apud* OLIVEIRA *et al.* 2016). Entre as vantagens temos: a) possibilidade de atingir grande número de pessoas; b) há maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato; c) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; d) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado; e) obtenção de respostas mais rápidas e precisas; quanto às desvantagens, os autores apontam a) porcentagem pequena dos questionários que voltam; b) grande número de perguntas sem respostas; c) impede o auxílio ao informante quando este não entende corretamente as instruções ou perguntas e d) impede o conhecimento das circunstâncias em que foi respondido;

Refletindo sobre estas vantagens e desvantagens para compreender como elas poderiam surgir nos momentos de análise, foi elaborado um questionário por meio digital, através da ferramenta *Google Forms*, constituído por uma apresentação inicial da pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁴, que tem por finalidade possibilitar aos sujeitos da pesquisa, um maior esclarecimento sobre a investigação a ser realizada, seus riscos e benefícios, para que a sua manifestação de participar ou não seja livre e consciente. A fim de manter o anonimato dos/as respondentes, foi solicitado no questionário que cada respondente definisse um nome fictício ou não para que esse fosse utilizado na pesquisa.

O roteiro foi previamente elaborado e dividido em duas etapas, possuindo inicialmente questões objetivas para identificação dos/as respondentes, com o intuito de fazer uma identificação pessoal e profissional de cada respondente, contendo questões como nome, idade, raça, formação, etapa escolar e escola em que trabalham; posteriormente, haviam ainda questões abertas, proporcionando respostas de maior profundidade e uma maior liberdade de resposta. As questões subjetivas, por sua vez, foram divididas em três eixos. O primeiro eixo continha perguntas para identificar o contato das professoras com a temática étnico-racial e as Leis 10.639/03 e 11.645/08; o segundo eixo foi pensado para compreender o tratamento dado pelas instituições de ensino de Educação Infantil e pela rede de educação às temáticas raciais; o terceiro eixo objetivava identificar as práticas pedagógicas realizadas pelas professoras e como lidam com as situações cotidianas que envolvem as questões raciais na Educação Infantil.

A abordagem se deu a partir do envio e compartilhamento do questionário para professoras da Educação Infantil da rede municipal de São Francisco do Conde - BA, por *e-mail* e *Whatsapp*, juntamente com uma apresentação inicial a fim de uma compreensão inicial da finalidade da pesquisa, para maior adesão. Algumas professoras foram contatadas e abordadas a partir de colegas e pessoas conhecidas, outras responderam por livre escolha após compartilhamento do questionário por professoras que já haviam respondido; além disso, realizei a chamada do questionário através de grupos de *Whatsapp* da minha conta pessoal que sabia que poderiam ter professoras da rede ou pessoas que as conhecessem.

Para a análise dos dados coletados, as respostas foram divididas em duas categorias: Respostas Objetivas e Respostas Subjetivas. As respostas objetivas trazem os dados gerais da pesquisa e a identificação dos/as participantes; as respostas subjetivas apresentam as concepções das docentes referente às relações étnico-raciais nos espaços de Educação Infantil,

⁴ Apesar dessa pesquisa não ter sido submetida a Plataforma Brasil, todos os passos descritos na resolução 466/2012 e 510/2016 foram seguidos.

essas, para análise optamos por nos inspirarmos na técnica de análise de conteúdo defendida por Laurence Bardin (2011 *apud* SOUZA e SANTOS, 2020, p. 1397) que “objetiva analisar o que foi dito em meio a uma investigação, construindo e apresentando concepções em torno de um objeto de estudo”. Apesar de termos ciência de que a proposição metodológica de Bardin (2011) necessitaria de muito mais aprofundamento para uma real incorporação da técnica, buscamos considerar em nossas análises as três fases por ela apresentadas quando da elaboração do método, a saber: “1) pré-análise; 2) exploração do material, categorização e codificação; 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação” (p.1400). Nesse sentido, as respostas subjetivas foram categorizadas a partir dos eixos previamente elaborados na roteirização do questionário, criados a partir dos objetivos desenvolvidos no início da pesquisa, estimando atingir os resultados acerca da problematização ao qual o estudo se debruça.

A escolha pelo instrumento de coleta aqui empregado, trouxe à pesquisa algumas desvantagens, sendo as mais evidentes a) uma determinada quantidade de questões sem resposta e b) questões sem aprofundamento; nesse sentido, fez-se necessário uma subcategorização das respostas subjetivas de cada eixo, definidas como respostas breves e extensas permitindo uma melhor organização e aprofundamento dos dados coletados.

4 ENTRE PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: O OLHAR DAS PROFESSORAS

4.1 AS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE REVELAM?

Quadro 1 - Identificação das participantes da pesquisa

Nome	Idade	cor/raça	Tempo no magistério	Etapa Escolar	Curso de formação
Jeane	40	Preta	Sem resposta	Creche	Magistério e normal superior
Jan	36	Preta	5 á 10 anos	Sem resposta	Licenciatura em pedagogia
Lu	44	Preta	Mais de 15 anos	Pré-escola	Magistério e licenciatura em pedagogia
Fernanda	30	Branca	10 á 15 anos	Creche	Licenciatura em pedagogia
Daniela	43	Preta	Mais de 15 anos	Creche	Licenciatura em pedagogia
Kátia	28	Preta	1 á 5 anos	Creche	Licenciatura em pedagogia
Lana	43	Preta	Mais de 15 anos	Pré-escola	Magistério
Sônia	51	Parda	5 á 10 anos	Pré-escola	Magistério e Licenciatura em pedagogia
Rose	38	Preta	10 á 15 anos	Creche	Licenciatura em pedagogia
Sandra Leal	49	Preta	Mais de 15 anos	Pré-escola	Licenciatura em pedagogia
Cristiana	39	Parda	1 á 5 anos	Pré-escola	Licenciatura em pedagogia
Professora A	35	Preta	1 á 5 anos	Creche	Licenciatura em pedagogia

Fonte: Respostas obtidas através do questionário elaborado para pesquisa (2021).

Os dados aqui analisados foram coletados a partir das respostas de doze professoras com idade entre 28 e 51 anos, todas da rede municipal de Educação Infantil do município de São Francisco do Conde (BA), havendo 50% de creche e 42% de pré-escola, levando em conta que uma delas não respondeu qual é a etapa da Educação Infantil que trabalha. Cabe destacar que os nomes das/dos participantes aqui apresentados, são nomes fictícios, previamente definidos por elas, no momento de preenchimento do questionário (QUADRO 1).

Apesar de não ser o tema central desta pesquisa, a predominância de mulheres na Educação Infantil é uma discussão que merece atenção, considerando que 100% das professoras que responderam ao questionário eram mulheres (QUADRO 1). Apesar do sexo não aparecer como pergunta no questionário, a quantidade de mulheres foi inferida pelos nomes dos/as

participantes que, em nossa sociedade, são nomes atribuídos à mulheres. A predominância de mulheres nos espaços de Educação Infantil envolve questões sociais de gênero, que acabam sendo reproduzidas nesses espaços escolares e refletidas nas práticas pedagógicas do cotidiano da Educação Infantil. É importante considerar que as desigualdades existentes na sociedade interferem diretamente no âmbito escolar e na formação das crianças, levando em conta que a escola é um espaço de reprodução das estruturas sociais (BOURDIEU, 2002) que legitimam as desigualdades sociais, sejam elas de gênero, classe ou raça.

Diante disso, pensar as relações de gênero existentes nos espaços de Educação Infantil permite compreender também as concepções do que é ser criança, ser homem e ser mulher perante a sociedade (NUNES, 2017). Nessa perspectiva, Hentges afirma: “as relações de gênero que ocorrem no espaço escolar são centrais na construção das identidades das crianças, assim como o/a professor/a tem papel fundamental na construção das significações do que é ser homem e ser mulher.” (2015, p.11).

Dados da Unesco referentes ao ano de 2008 apontam que na maioria dos países, entre os graduados/as na área de educação, 70% são mulheres (ALTMANN, MONTEIRO, 2014); ainda segundo o censo de 2017, 96,6% dos profissionais de Educação Infantil eram mulheres enquanto apenas 3,4% eram do sexo masculino (MARTINS, SOUZA, MELLO, 2020). Tais dados reforçam a predominância de mulheres no âmbito educacional assim como na Educação Infantil e nos leva a questionar por quais motivos o espaço educacional, em específico na etapa da Educação Infantil, há uma quantidade tão ínfima de homens.

Trazendo a trajetória histórica do magistério, Telles (2019) salienta que inicialmente o espaço docente, até mesmo por questões ideológicas, era ocupado exclusivamente pelo gênero masculino. O surgimento da mulher como educadora se deu por volta do século XIX com a instalação da Corte Portuguesa no Brasil e atribuição da mulher à responsabilidade pelo bem-estar físico, moral e espiritual de suas famílias e de sua pátria. Além disso, as guerras que ocorreram nesse período e o processo da revolução industrial, contribuíram para a decrescente de homens na educação; de fato, a feminização do magistério foi consolidada com a inauguração da seção feminina da Escola Normal em São Paulo destinada a jovens com poucos recursos e órfãs que aos 18 anos não haviam se casado e não quisessem se empregar como domésticas em casas de família (ALMEIDA, 1996; CAMPOS, 2002 *apud* NUNES, 2017) Nesse contexto, após a inauguração da seção feminina da Escola Normal, fazia-se necessário tutores do mesmo sexo dos alunos, surgindo a necessidade de incorporar a mulher ao projeto educacional da nação (RABELO E MARTINS, 2010).

A docência, por sua vez, tornou-se uma profissão feminina socialmente aceita, por estar, *a priori*, ligada à tarefa de cuidar de crianças, se configurando em um espaço onde as mulheres poderiam trabalhar sem descaracterizar a sua principal função na sociedade: “aquela que cuida” (TELLES *et al*, 2019, p.) Almeida (1996 *apud* HENTGES, 2015, p.12) reforça que “ser professora representava a continuação das funções domésticas fora do lar, era a maneira de sobrevivência aceita pela sociedade, onde a conotação negativa do trabalho remunerado feminino era ofuscada pela nobreza do magistério”. Diante disso, e levando em conta uma sociedade patriarcal, segmentada por classes sociais, não era mais vantajoso para os homens, permanecer inseridos no sistema educacional, trabalho que era desvalorizado pelo Poder Público, sendo inclusive desonroso para o homem, permanecer exercendo tal função (TELLES *et al*, 2019).

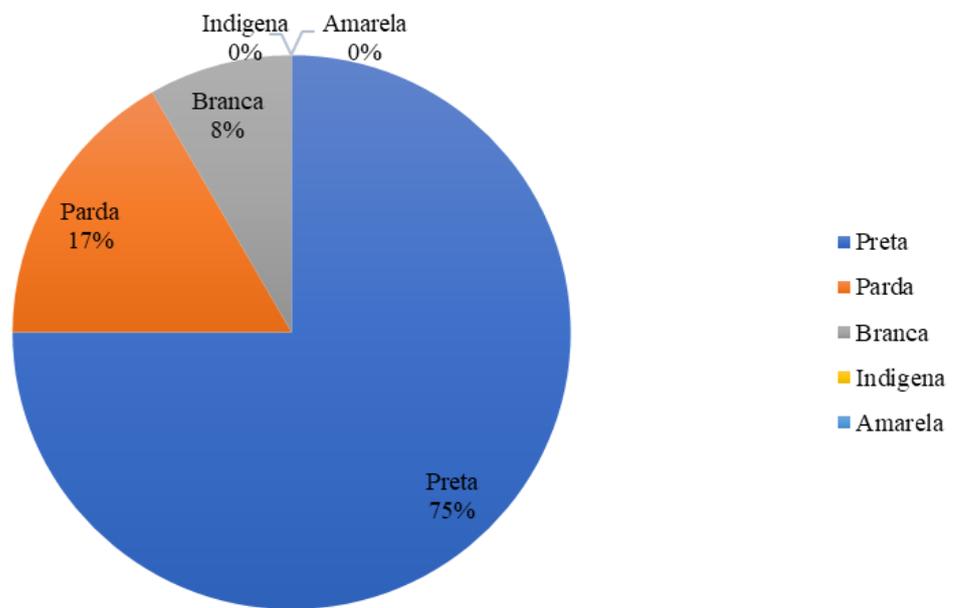
Deste modo, Telles (2019) afirma que “o processo de feminização do magistério não ocorreu somente por razões econômicas. Havia aspectos sociais da condição feminina e das relações de gênero construídas historicamente” (p.44) Partindo desse pressuposto, podemos compreender que a ausência de homens nos espaços de Educação Infantil está indubitavelmente associado a um perspectiva de divisão sexual do trabalho como apontam Monteiro e Altmann (2014), onde as mulheres estão relacionadas à esfera reprodutiva e os homens à esfera produtiva, tornando a Educação Infantil um espaço associado ao trabalho doméstico, sendo assim, naturalizada como uma área de atuação feminina.

Gonçalves e Faria (2015), partindo da perspectiva dos responsáveis por crianças pequenas matriculadas em creches e pré-escolas, trazem outras questões que envolvem a figura masculina na Educação Infantil e que reforçam as crenças, valores e representações relacionadas ao gênero nos espaços de educação, ressaltando “uma sociedade marcada por uma visão assistencialista de atendimento a criança pequena”. (MONTENEGRO, 2005 *apud* GONÇALVES E FARIA, 2015). Entre os achados apresentados pelas autoras, temos a estranheza, a falta de vocação para o cuidar e o medo da pedofilia. Nunes (2017) também aponta, a partir de pesquisas, que os motivos que fazem os homens não estarem presentes nesses espaços são as práticas de maternagem que ocorrem no interior da escola, que estão supostamente associadas às mulheres, a falta de motivação por conta de baixos salários e a falta de reconhecimento profissional.

A predominância de mulheres negras na Educação Infantil foi outro fator observado na pesquisa, já que das professoras participantes 92% eram negras, entre mulheres pretas e pardas, como demonstrado no gráfico (GRÁFICO 1). É importante ressaltar que o termo

negra/o aqui empregado, está de acordo com a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), onde as categorias preta e parda se inserem enquanto um conjunto de pessoas negras. Sobre essa questão Osório (2003), justifica:

Gráfico 1 - Cor/raça das professoras participantes



Fonte: Respostas obtidas através do questionário elaborado para pesquisa (2021).

A agregação de pretos e pardos e sua designação como negros justificam-se duplamente. Estatisticamente, pela uniformidade de características socioeconômicas dos dois. Teoricamente, pelo fato de as discriminações, potenciais ou efetivas, sofridas por ambos os grupos serem da mesma natureza (OSÓRIO, 2003, p. 24).

Tal discussão não pode deixar de ser ressaltada, uma vez que, “tal processo de ingresso da mulher no magistério foi ainda mais complexo para a mulher negra, já que historicamente ela foi tolhida de ter acesso ao espaço escolar” (TELLES, *et al*, 2019, p.45) sendo a estas destinadas à condição de não mulher (TRUTH, 2012).

Míghian Nunes em seu livro *Histórias de Ébano: professoras negras da Educação infantil da cidade de São Paulo*, fruto de sua dissertação de mestrado, citando Almeida (1998) traz, com base na trajetória das mulheres na educação brasileira, que para as mulheres negras a oportunidade de entrar no magistério se tornou um espaço almejado, por se tratar de um lugar onde era possível ascender, visto que, enquanto as mulheres brancas podiam se sustentar financeiramente através do casamento ou fortuna familiar as mulheres negras, sem a

possibilidade de casar, dependiam da boa vontade de amigos e parentes ou do trabalho doméstico em casas ricas para sustento próprio. Referente a distinção de cor e utilização dos termos brancas e negras, Nunes (2017) salienta que Almeida (1998) não o faz em seu livro, mas dá indícios sobre a cor destas mulheres nas entrelinhas dos escritos.

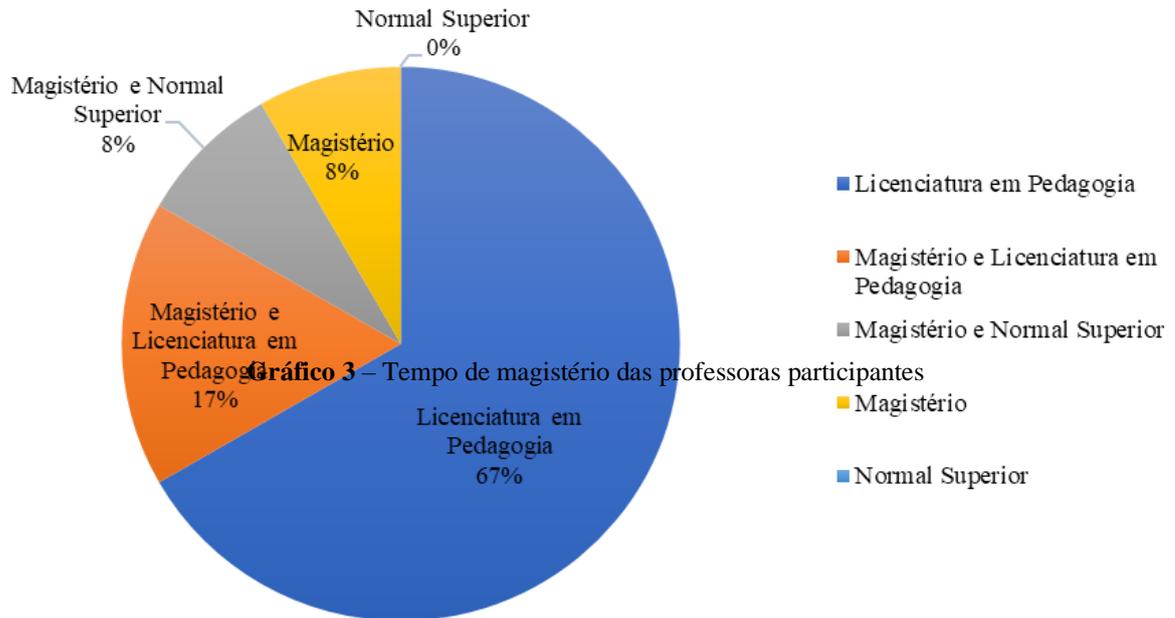
Perante a isso, “para essas mulheres o magistério surgiu como alternativa possível e a ocupação desse espaço profissional se deu quase sem transição.” (ALMEIDA, 1998 *apud* NUNES, 2017) Nunes (2017) em outra citação de Almeida (1998) pontua que para as mulheres negras o estigma da escravidão durou um longo período, havendo apenas opções de trabalhos inferiores, além da total ausência de instruções.

Partindo dos fatos já aqui apresentados, em torno da trajetória de ocupação do espaço público e do magistério para as mulheres negras, compreende-se que a presença das mulheres negras no espaço educacional é um ato de resistência, como afirma Gomes (1995):

Ser mulher negra e professora expressa uma outra maneira de ocupação do espaço público. Ocupar profissionalmente esse espaço, que anteriormente era permitido só aos homens e aos brancos, significa muito mais que uma simples inserção profissional. É o rompimento com um dos vários estereótipos criados sobre o negro brasileiro de que ele não é capaz intelectualmente. (GOMES, 1995, p.115 *apud* NUNES, 2017, p.147)

Mulheres negras, ao se fazerem presentes nos espaços educacionais enquanto docentes, "legítima, para alunos e alunas, o fato de que eles e elas podem e devem estar nesses espaços, evidenciando a possibilidade de ascensão social" (NUNES E DUARTE, 2021, p. 206), já que ao se relacionar afetivamente com suas professoras, as crianças da Educação Infantil tendem a ter o desejo de ser como elas, imitando-as em suas brincadeiras simbólicas (NUNES, 2017). Além disso, segundo Nunes e Duarte (2021), quando conscientes do modelo de ensino existente, que visa a manutenção da inferioridade e exclusão dos grupos considerados minoritários, essas professoras negras tendem a ser motivadas por ações educativas e práticas pedagógicas que vão de contra a educação organizada curricularmente, a saber, hegemônica e ocidental.

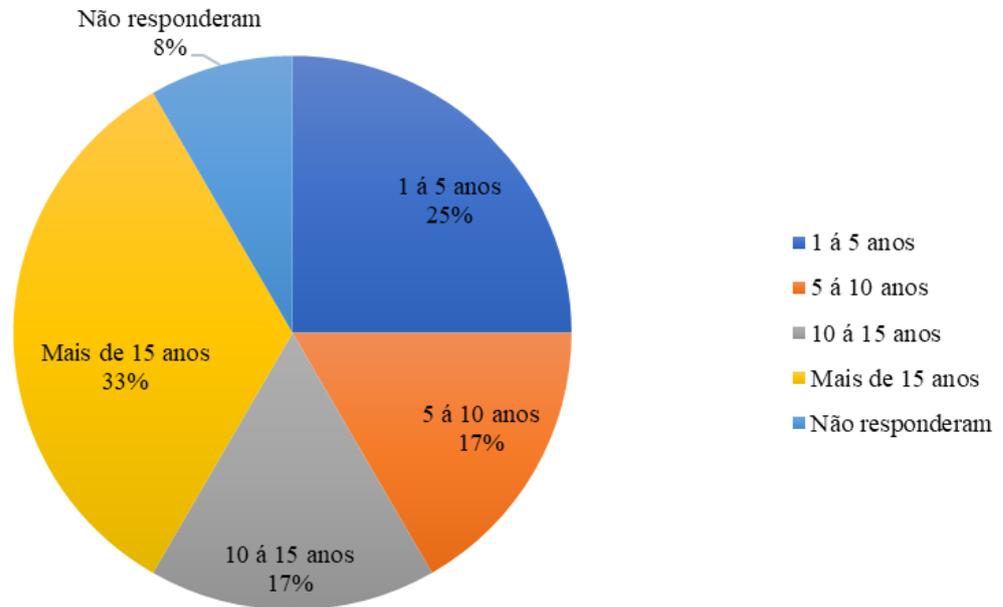
No gráfico anterior (GRÁFICO 2), encontram-se os cursos de formação das professoras participantes, sendo o número de professoras que cursaram licenciatura em pedagogia muito maior que os demais cursos, a saber 67% das participantes. Das respondentes, ainda 17% disseram ter feito magistério e licenciatura, 8% magistério, e 8% magistério e normal superior. Nenhuma fez apenas o normal superior.

Gráfico 2 - Cursos de formação das professoras participantes

Fonte: Respostas obtidas através do questionário elaborado para pesquisa (2021)

Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) aponte o curso de licenciatura como exigência para professores/as da Educação Infantil, as escolas continuaram admitindo profissionais com formação nos cursos normais de nível médio como preparação mínima para o desempenho nos anos iniciais do ensino fundamental e na Educação Infantil (SILVA, 2011). Em 2014, o Plano Nacional de Educação⁵ (PNE) (2014-2024) estabeleceu como uma das suas metas universalizar até 2016 a Educação Infantil e ampliar a oferta de Educação Infantil até o final de sua vigência. Para atender essa demanda tinha-se como estratégia promover a formação inicial e continuada de professores da Educação Infantil, ficando estabelecido que no prazo de um ano de vigência do PNE todos/as os/as professores/as da educação básica possuiriam formação de nível superior em curso de licenciatura na área de conhecimento que atuam (BRASIL, Lei 13.005/14). Há ainda, portanto, vários sistemas de ensino com um número expressivo de profissionais sem sequer o curso normal, sendo esse um dos desafios que precisam ser enfrentados para a melhoria da qualidade da educação diante do aumento da oferta da educação básica nas últimas décadas (SILVA, 2011).

⁵ O Plano Nacional de Educação determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional de todo o país em todos os níveis (infantil, básico e superior) com vigência de 10 anos.

Gráfico 3 - Tempo de magistério das professoras participantes

Fonte: Respostas obtidas através do questionário elaborado para pesquisa (2021)

O gráfico anterior (GRÁFICO 3) nos apresenta os resultados acerca do tempo de magistério das professoras participantes; Na qual 25% possuem de 1 a 5 anos, 17% de 5 a 10 anos, 17% de 10 a 15 anos, 33% possuem mais de 15 anos e 8% não responderam.

Os números obtidos podem se justificar, uma vez que, “alguns programas de bonificações salariais dados às professoras por seu desempenho educacional, em muitas cidades brasileiras levam em conta a permanência das mesmas nas escolas por mais de um ano” (NUNES, 2017, p.81); no município da pesquisa, por exemplo, há o plano de cargos e a progressão horizontal que permite ao/à professor/a movimentação de uma referência salarial para outra no mesmo nível do cargo a que pertence ou de um nível para outro, desde que atendidos os pré-requisitos previstos e submetidos à avaliação de desempenho, aumentando assim sua remuneração; esse plano de cargos exige que o profissional cumpra sua jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar por no mínimo 3 anos de efetivo (DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO DE SÃO FRANCISCO DO CONDE, 2015)

Permanecer na escola pode significar o fortalecimento de laços de trabalho que colaboram com o andamento do trabalho realizado, bem como pode nos direcionar a reflexão a respeito de como o tempo de magistério pode influenciar na realização das práticas pedagógicas, uma vez que com o passar do tempo de trabalho, o fazer docente se modifica,

proporcionando o(a) professor(a) dominar de forma progressiva os saberes necessários para melhor realização do fazer docente. (NUNES, 2017; TARDIF E RAYMOND, 2000).

4.2 PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NOS ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Para análise das respostas subjetivas, essas foram inicialmente agrupadas em três eixos norteadores que são: I) Identificar o contato das professoras com a temática étnico-racial e as Leis 10.639/03 e 11.645/08; II) Identificar as práticas pedagógicas realizadas pelas professoras e como lidam com as situações cotidianas que envolvem as questões raciais na Educação Infantil; III) Compreender o tratamento dado pelas instituições de ensino de Educação Infantil e pela rede de educação às temáticas raciais. Posteriormente, as respostas foram subcategorizadas em respostas breves (respostas com até 7 palavras) que estão dispostas nos apêndices, já que essas não aparecem no corpo do texto (APÊNDICE B); e respostas extensas (respostas com 8 ou mais palavras) que serão apresentadas ao decorrer do texto. As perguntas de cada eixo temático do questionário foram transformadas em frases, para sintetizar as ideias das perguntas e não perdemos a fluidez do texto aqui apresentado; neste material de análise, chamamos estas frases de subeixos. Na tabela abaixo, temos os eixos, os subeixos criados a partir das perguntas e as respostas categorizadas.

Tabela 1 - Categorização metodológica dos dados

EIXOS	SUB-EIXOS	RESPOSTAS		
		Breves	Extensas	Sem resposta
Contato das professoras com a temática étnico-racial e as Leis 10.639/03 e 11.645/08	a) Temática étnico-racial na formação inicial	42%	58%	
	b) Conhecimento das Leis 10.639/03 e 11.645/03	42%	50%	8%
	c) O que é educação para as relações étnico-raciais	8,3%	83,3%	8,3%
Práticas pedagógicas realizadas pelas professoras: como elas lidam com as questões raciais na rotina da educação infantil?	a) Inclusão da temática étnico-racial nas práticas pedagógicas da Educação Infantil	25%	75%	
	b) Realização de atividades que abordem a temática étnico-racial	17%	83%	
	c) Situações cotidianas que envolvem conflitos raciais		100%	
Tratamento dado pelas instituições de ensino e pela rede de educação às temáticas raciais	a) Ações voltadas à valorização e respeito às culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas	8%	92%	
	b) Disposição de materiais pedagógicos voltados à história e cultura africana, afro-brasileira e indígena	8%	59%	33%
	c) Curso de formação continuada/atividade pedagógica que tenha abordado a temática racial.	42%	58%	

Fonte: Respostas obtidas através do questionário elaborado para pesquisa (2021).

4.2.1 Contato das professoras com a temática étnico-racial e as Leis 10.639/03 e 11.645/08

Compreendendo a importância das Leis e diretrizes preconizadas para uma Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), no primeiro eixo foram abordadas as vertentes da formação inicial, o conhecimento das Leis para uma educação étnico-racial e a percepção docente no que se refere à educação para as relações étnico-raciais. Este eixo foi subdividido

da seguinte forma: a) Temática étnico-racial na formação inicial; b) Conhecimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08 e c) O que é educação para as relações étnico-raciais.

Em se tratando da temática étnico-racial do período de formação inicial, como já mencionado anteriormente, a sanção das Leis 10.639/03 e 11.645/08 estabelece não apenas a inserção da História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena, mas também, a partir das Diretrizes Curriculares a elas vinculadas, temos a importância de qualificar os/as professores/as para ministrar esse ensino. Nesse sentido, cabe compreender em que medida a temática foi abordada nos cursos de graduação das professoras participantes. Das respostas obtidas, todas as professoras disseram ter tido um contato com a temática no período de formação, mas, quando solicitadas a falar um pouco mais sobre o assunto, 42% delas não se aprofundaram apresentando respostas breves, enquanto 58% apresentaram respostas extensas e mais desenvolvidas.

As respostas breves indicam a presença da temática étnico-racial nos cursos de formação inicial, cumprindo a resolução CNE/CP nº 01/2004 instituída nas DCNERER, que estabelece que as instituições de ensino superior devem incluir nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, entretanto, vemos que esse é um tema ainda pouco trabalhado nas instituições de ensino superior e quando realizam tal ação ou, quando fazem a inclusão, se restringem à oferta de apenas uma disciplina.

As respostas extensas reforçam essa ideia, a partir de relatos como os da professora Sandra e Kátia que apontam a realização de apenas uma disciplina no período de formação inicial, assim como as respostas das professoras Fernanda e Jan que confirmam o contato com a temática na graduação, no entanto, a partir das respostas não foi possível apurar em que medida o conteúdo foi abordado pela instituição.

Sim. Na disciplina de Antropologia, no I Semestre na Faculdade, no ano de 2004. Foi proposto a leitura do livro de Eliane Cavalleiro " Do silêncio do lar, ao silêncio escolar" e posteriormente um Seminário sobre a Lei 10.639/03, para a turma. A minha equipe fez um estudo sobre a legislação. Na época, eu trabalhava na SMED/ Salvador, fizemos um levantamento sobre a implementação da lei no município de Salvador. Sobre a abordagem das relações étnico - raciais na Educação na Faculdade, se resumiu a essa disciplina no referido semestre. E na Especialização (2013) não houve abordagem. (SANDRA, 2021)

Durante a minha formação cursei a disciplina Educação e relações étnico - raciais. Nesta disciplina, foi abordado as questões sobre a reorganização curricular para trabalhar esta temática com os alunos, visando garantir uma educação que supere o racismo e as desigualdades. O trabalho com o reconhecimento também é um fator muito importante, para que os alunos possam construir uma autoimagem positiva,

respeitando e valorizando as ou diversidades. Realizei diversas atividades envolvendo estudos com a literatura africana. (KÁTIA, 2021)

Sim. Sou professora especializada em Educação Especial e Inclusiva. (JAN, 2021)

Sim. Entrei no curso de Pedagogia no ano de implementação da lei e das cotas na Universidade. (FERNANDA, 2021)

Ferreira (2018), em suas considerações a partir de um levantamento sobre as produções acadêmicas entre 2004 a 2014 voltadas às questões raciais nas universidades e nos cursos de pedagogia aponta que o assunto é tratado nas licenciaturas por intermédio de disciplinas eletivas e optativas, cumprindo com a obrigatoriedade legal de incluir o assunto no currículo da instituição; a autora questiona essa forma de abordagem, pois ao disponibilizar essas disciplinas como optativas corre-se o risco dos/as estudantes optarem por não cursá-la. Ainda de acordo com a autora, alguns fatores como a falta de docentes nos quadros das universidades e a prevalência das disciplinas obrigatórias na distribuição da carga didática impossibilitam recorrentemente a oferta de disciplinas optativas sobre a temática racial. Deste modo, a forma de lidar com a temática é uma escolha política a ser feita no âmbito dos cursos de formação de professores/as.

O fato das disciplinas que tratam das temáticas étnico-raciais não serem obrigatórias coloca o assunto como algo irrelevante e de escolha do/s estudantes cursá-las ou não, fazendo com que muitos professores/as após a formação não estejam aptos a lidar com questões raciais e indígenas no dia-a-dia da sala de aula, fazendo com que reproduzam ideias racistas e higienistas no contexto escolar, mesmo sem pretensão, além de práticas pedagógicas que abordam questões raciais apenas em momentos pontuais e datas comemorativas, reproduzindo práticas pedagógicas voltadas às culturas africanas, afro-brasileira e indígenas de forma estigmatizada e folclorizadas. A obrigatoriedade de uma disciplina que trate das questões étnico-raciais nos cursos de pedagogia, portanto, não é suficiente para uma boa formação de novos/as pedagogos/as. Mais do que isso, é necessário um novo arranjo curricular dos cursos, ou seja, um currículo interdisciplinar (FERREIRA, 2018).

As professoras Lana e Cristiana em suas respostas, apresentam a temática racial sempre presente na sua formação inicial, a professora Cristiana ainda pontua o quanto a presença de conteúdos e debates sobre uma educação étnico-racial contribuíram para sua formação como professora e cidadã e sugere a expansão da temática para além dos muros escolares.

Sim. Sempre tinha tema relacionado pois oriunda escola pública a todo momento éramos provocados a pensar nesse contexto. (LANA, 2021)

Este tema sempre esteve presente na faculdade. Tivemos vários debates e estudos, que

muito contribuíram para minha formação como pessoa, professora e cidadã. Porém, ao meu ver, esta temática deveria expandir, sair dos muros da Universidade com mais força, chegando o mais longe possível. A população no geral tem pouco acesso a estes debates, a grande mídia se aproveita disso para distorcer a realidade, enfraquecendo assim a construção da auto-identidade. As relações étnico-raciais estão tendo avanço e precisa de mais, a começar pela escola, lá no começo, na educação infantil. (CRISTIANA, 2021)

Cardoso (2016) corrobora com essa reflexão ao pontuar que a inserção da questão étnico-racial em disciplinas do núcleo comum de formação profissional teórica e em disciplinas pedagógicas possibilita ao/à aluno/a realizar reflexões e conexões teóricas nas perspectivas políticas, econômicas, históricas e culturais, permitindo práticas embasadas e a consciência acerca das armadilhas conceituais e históricos nelas envolvidas. A resposta da professora Daniela confirma os argumentos aqui apresentados quando, enquanto docente que teve uma formação inicial que abordasse a temática racial, consegue identificar a importância da abordagem dos povos negros e indígenas no âmbito escolar.

Ela fala da obrigatoriedade de se incluir o ensino sobre étnico racial dentro das escolas, para fazer que nosso povo possa ser entendido como fundamental no processo da formação humana e sua resistência diante de tantos descasos e sofrimentos a que nossa gente foi acometida. (DANIELA, 2021)

Seguimos agora para o segundo subeixo, que intencionava identificar o conhecimento das professoras no que tange às Leis 10.639/03 e 11.645/08, visto que, compreender as relações étnico-raciais, sobretudo na educação, perpassa pelo conhecimento das Leis preconizadas pelas DCNERER, além disso, as respectivas Leis são marcos importantes para as relações étnico-raciais e a educação, possibilitando o debate e inclusão da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena na Educação Infantil, através das DCNEIs (2010); por esse motivo, foi questionado se as docentes conheciam as respectivas Leis, solicitando-as a falar sobre elas.

Das respostas obtidas, 42% trouxeram respostas breves; 50% respostas extensas e 8% não responderam. Nas respostas breves, as professoras afirmam o conhecimento das Leis 10.639/03 e 11.645/03, porém, nenhuma delas explicam do que as Leis tratam. A ausência de respostas, bem como o índice de respostas sem explicação, pode nos revelar determinada falta de conhecimento dessas Leis de modo efetivo.

Em pesquisa para entender como tem sido trabalhada a temática das relações étnico-raciais na rede pública de Educação Infantil e do ensino fundamental Rodrigues, Oliveira e Santos (2016) apontam que o principal obstáculo enfrentado para o avanço da implementação

de uma educação étnico-racial é o desconhecimento dos/as professores/as sobre o conteúdo das Leis e das diretrizes sobre a temática, totalizando mais da metade dos/as professores/as participantes, o que acaba dificultando sua inserção no planejamento pedagógico.

As respostas extensas apresentam dois grupos de respostas. O primeiro grupo (33%) apresenta informações contundentes que de fato trazem o conteúdo das Leis, como a resposta da professora Kátia e da professora Sônia, que apesar de não especificar em termos formais, apresenta de forma bastante geral o conteúdo das Leis:

A Lei 10.639/2003 é a LDB que inclui o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, e a outra lei inclui o ensino da cultura indígena. Conheci essas Leis no período de formação em Pedagogia. (KÁTIA, 2021)

Sim, trabalha as questões étnico-raciais e a história e cultura das diferentes matrizes que formam a sociedade brasileira. (SÔNIA, 2021)

O segundo grupo (67%) apresenta respostas que trazem em partes o conteúdo das Leis, onde algumas respostas não apresentam a inclusão da história e cultura africana; outras não fazem referência à história e cultura indígena; há ainda respostas de forma bastante genérica, revelando determinada dificuldade por parte das professoras em explicar as Leis, como mostra as respostas das professoras abaixo.

Sim. A lei 10.639, sancionada em 2003 estabelece como obrigatório o ensino da História e cultura afro-brasileira no currículo. Essa legislação resultou de uma trajetória de luta! A lei 11645/2008 da legislação modificou a lei 10.639/03 incluindo a obrigatoriedade do ensino da História e cultura afro-brasileira e indígena no Currículo. Essas leis são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Mas, é preciso sua materialização!!!” (SANDRA, 2021)

Sim. Lei que estabelece obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira dentro das disciplinas que fazem parte da grade curricular. (LU, 2021)

Sim, estabelece o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena. (CRISTIANA, 2021)

Sim, leis que estabelecem as diretrizes e bases da educação. (JEANE, 2021)

De modo geral, percebe-se que algumas professoras de Educação Infantil, apesar de conhecerem as Leis 10.639/03 e 11.645/08 ainda têm dificuldades em falar sobre elas, seja por falta de abordagem desses conteúdos na sua formação inicial, seja por falta de formação continuada por parte das instituições onde trabalham ou por desinteresse pessoal, desinteresse esse, que segundo Gomes (2012) não diz respeito apenas a questão do racismo e demais formas de discriminação, também envolve a forma como os/as professores/as “lidam com as questões gerais de ordem política e pedagógica, por exemplo, formas autoritárias de gestão, descompromisso com o público, desestímulo a carreira e a condição do(a) docente, bem como

visões políticas conservadoras” (Ibid.p.348). Nesse sentido, revela-se a necessidade da formação continuada de professoras no que diz respeito à temática étnico-racial e as Leis que a regulamenta, considerando a falta de informação que ainda existe sobre o tema.

Sobre a compreensão de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais, 8,3% das respondentes apresentaram respostas breves, 83,3% respostas extensas e 8,3% não responderam. De um modo geral, as respostas breves indicam que, apesar da dificuldade por parte de algumas professoras em falar sobre as Leis que regulamentam uma Educação das Relações Étnico-Raciais, aqui manifesta-se certo conhecimento sobre a EREER, mesmo que apresentadas de forma sintética. O que nos leva a compreender que as professoras podem não ver uma relação direta entre as Leis promulgadas e que tratam da temática com a política para uma Educação das relações Étnico-Raciais; esta compreensão, no entanto, demanda mais pesquisa para constataremos as inferências aqui estabelecidas. Em todo caso, entende-se que enfatizar essa relação, seja na formação inicial ou continuada, parece fundamental.

As respostas extensas, confirmam a análise realizada nas respostas breves, dando indicativos de avanços quanto ao conhecimento da temática étnico-racial por parte das professoras de Educação Infantil do município. Sobre o que seria uma educação das relações étnico-raciais as professoras A, Lu, Rose e Jeane apresentaram as seguintes respostas:

É o reconhecimento e a valorização do patrimônio histórico cultural afro-brasileira e indígena. (LU, 2021)

É uma ação educacional de atendimento à demanda da população afrodescendente, por meio de políticas e ações afirmativas e pedagógicas. (PROFESSORA A)

E Educação pautada na cultura dos nossos ancestrais, povos que contribuíram para nossa formação não só os negros, como indígenas. (ROSE, 2021)

A relação que visa igualdade de direitos para a sociedade. (JEANE, 2021)

As respostas apresentadas acima, caminham em direção da proposta de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais que Carth (2018) conceitua como:

um conjunto de práticas, conceitos e referências implícitos e explícitos que pretende formar no âmbito das instituições de ensino público e particular uma cultura de convivência respeitosa, solidária, humana entre pessoas de diferentes origens e pertencimentos étnicos, presentes no Brasil e que se encontram nos espaços coletivos de aprendizagem (escolas, faculdades, centros formativos). (p.01)

De acordo com Carth (2018), a EREER intenciona o combate ao racismo e a todos os tipos de preconceitos e intolerância que geram violências na sociedade e conseqüentemente nos espaços educacionais. O autor ainda aponta que a conquista de uma política para a Educação das Relações Étnico-raciais é decorrente de demandas levantadas historicamente pelas ditas

minorias, a saber mulheres, negros(as), homossexuais, indígenas, ciganos e entre outros públicos, os movimentos de libertação, emancipação e Movimento Negro. Nesse sentido, a resposta da professora Cristiana dialoga com a abordagem do autor e a complementa, apontando a importância da EREER para a conscientização docente e os benefícios para as crianças.

É uma vitória para a educação, muitas lutas foram necessárias para que este tema de extrema importância, fosse implementado na rotina escolar. Trata da luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira na formação da sociedade nacional. Permite que tenhamos com os nossos alunos a conscientização enquanto humanidade e conhecimento da verdadeira história brasileira. Com isso, permitir que cada estudante tenha conhecimento de sua história e que desenvolva a criticidade para que possa lutar por uma sociedade justa e igualitária. (CRISTIANA, 2021)

Ainda sobre uma Educação para as Relações Étnico-Raciais, a professora Daniela trouxe a seguinte resposta: “Já, ela estabelece diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo da rede de ensino a obrigatoriedade do ensino da História e cultura afro-brasileira e indígena.” A professora apresenta o artigo das Leis 10.639/03 e 11.645/08 para explicar a EREER, mas de fato, não há como falar desta sem destacar as respectivas Leis, pois como aponta Carth (2018, p.2), “uma política educacional para fazer enfrentamento ao racismo só começa realmente a ter forma com a promulgação da Lei Federal 10.639/03”, estabelecendo em 2004 por sua indução, conteúdos para uma Educação das Relações Étnico-Raciais; posteriormente em 2008, a Lei 11.64/08 faz o seu complemento intervindo expressivamente na formação de pedagogias da diversidade, que compreendam o contexto plural da sociedade.

Gomes e Jesus (2013) defendem que a temática das relações étnico-raciais tem o intuito de alertar, sensibilizar e informar as professoras sobre a dimensão ética do racismo, do preconceito e da discriminação. Validando a abordagem dos autores/as as professoras Kátia, Sandra e Fernanda, a partir de suas respostas, apresentam essa sensibilização quando compreendem a Educação para as Relações Étnico-Raciais como importantes a valorização das minorias, para a superação do racismo, como um caminho para uma cultura antirracista e compreendo a importância dessa para uma construção identitária nas crianças e para o respeito ao outro.

É uma educação que supere o racismo e as desigualdades, que possibilite o aluno a se reconhecer e respeitar as diversidades existentes em nosso país, além disso, possibilitar a construção da identidade e de se perceber no mundo e perceber o outro. A importância de conhecer a história e o resgate da cultura afro-brasileira, africana e indígena em nosso país. (KÁTIA, 2021)
É o processo de desconstrução da invisibilidade dos negros e da mentalidade racista. Por meio da Educação para as relações étnico- raciais que é possível formar para a

valorização da identidade, da cultura, da história do negro. Acredito que a Educação para as relações étnico-raciais é o caminho para a construção de uma cultura antirracista. (SANDRA, 2021)

Uma educação que traz para dentro das práticas sociais das instituições escolares a cultura indígena e a cultura afro. Educar para o respeito às diferentes etnias e as diferentes culturas que existem no espaço e no mundo. E num país tão diverso aprender e valorizar o diferente é dar voz ao que não é minoria e valorizar o que nos constitui enquanto grupo. E estando hoje trabalhando em SFC, uma cidade preta, faz-se importante ensinar às nossas crianças a conhecerem a cultura afro e se reconhecerem nela. SFC tem o samba chula que carrega a viola machete e os passos rastos do samba que são característicos dessa dança local que pode ser reconhecido e valorizado, mas tem a cultura da nega maluca que precisa ser repensada como reprodução de uma visão violenta contra um povo. (FERNANDA, 2021)

Gomes e Jesus (2013) ainda apontam que o caráter emancipatório da obrigatoriedade do ensino da história e cultura Afro-Brasileira e Africana e aqui também indígena tem proporcionado o reconhecimento de práticas pedagógicas racistas existentes, despertado a construção de novas práticas, trazendo uma maior atenção em relação às práticas racistas presentes nas escolas, portanto, o conhecimento e compreensão da importância de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) por parte dos profissionais de Educação Infantil, possibilitam a construção de práticas e fazeres pedagógicos que superem o racismo e as desigualdades geradas por ele mas,, como apontam os autores, esse é um desafio para todos/as os/as envolvidos/as no sistema educacional, ou seja, para a gestão dos sistemas de ensino, para as escolas, educadores, para a formação inicial e continuada de professores/as e para a política educacional.

Passaremos agora ao segundo eixo e os respectivos subeixos que apontam as práticas pedagógicas realizadas pelas professoras e como as mesmas lidam com conflitos raciais que ocorrem na rotina da Educação Infantil.

4.2.2 Práticas pedagógicas realizadas pelas professoras: como elas lidam com as questões raciais na rotina da Educação Infantil?

Segundo Gomes e Jesus (2013), para avanço na compreensão do desenvolvimento da política antirracista na educação, faz-se necessário mapear e analisar as práticas pedagógicas que vêm sendo realizadas e ouvir os principais sujeitos desse processo. Nessa perspectiva foi definido o respectivo eixo norteador que objetiva compreender a partir das próprias docentes, quais práticas são realizadas e como as professoras lidam com situações que envolvem as questões raciais nas rotinas da Educação Infantil, Foram designados os seguintes subeixos, buscando identificar: a) a possibilidade de inclusão da temática étnico-racial nas práticas

pedagógicas da Educação Infantil; b) realização de atividades que abordem a temática étnico-racial e c) situações cotidianas que envolvem conflitos raciais.

A inserção da temática étnico-racial na Educação Infantil é indispensável, considerando que as crianças estão em uma etapa da vida de construção de identidades, aquisição de valores e significados através das relações vivenciadas tanto no seu âmbito familiar, quanto nas relações externas, sendo a Educação Infantil normalmente um dos primeiros contatos dessas crianças com uma diversidade racial num espaço institucional como a escola. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) explicita como direito de aprendizagem e desenvolvimento das crianças da Educação Infantil “conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento” (p. 38).

Com o intuito de compreender a relação das professoras com as práticas pedagógicas voltadas às questões étnico-raciais na Educação Infantil, questionamos se era possível incluir a EREER nas práticas pedagógicas e educativas da Educação Infantil e como isso poderia ser feito. Sobre essa questão 25% das respostas recebidas foram breves e 75% foram extensas.

Nas respostas breves, todas as professoras, disseram que sim, há possibilidade de realização de atividades que abordem a temática étnico-racial e valorizem as culturas africanas e indígenas, porém, quando questionadas na mesma pergunta de que forma essa inclusão pode ser realizada, não apresentam a resposta. De acordo Rodrigues, Oliveira e Santos (2016), a falta de conhecimento das Leis e das diretrizes somadas a falta de conteúdo ligados às relações étnico-raciais contribui para que as professoras sintam-se pouco preparadas para incorporá-las em sua prática e, portanto, esse é um indício de incentivo para promoção de conteúdos sobre o tema.

Nas respostas extensas, as professoras confirmam a possibilidade de inclusão da temática racial nas práticas de Educação Infantil, surgindo três tipos de respostas sobre o assunto. As mais frequentes (50%) apresentaram a importância da inclusão da temática étnico-racial na Educação Infantil e da reflexão crítica do(a) professor(a); a segunda mais comum (37%) traz como o conteúdo pode ser incluído na rotina da sala de aula e a terceira resposta (13%) aponta o foco da temática étnico-racial apenas em datas comemorativas.

Das respostas obtidas, em uma maior proporção apresentam-se a importância de incluir a temática étnico-racial na Educação Infantil e o papel das professoras de Educação Infantil nesse processo, apontando que cabe a essa professora uma reflexão crítica da

importância de trabalhar a história e cultura dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas na Educação Infantil e reelaborar suas propostas como mostram as respostas das professoras, Sandra, Jeane, Lu e da professora A.

Sim. Nesse Segmento as crianças estão em processo de construção da identidade, logo, possibilita aos professores realizar intervenções, pensar, repensar propostas pedagógicas que abordem as questões referentes às relações étnico-raciais, procurando promover a igualdade racial, a tolerância, o respeito à diversidade, à cultura da paz!! (SANDRA, 2021)

Sim, acredito que podemos desde a educação infantil inculcar nas práticas pedagógicas noções de valores sociais. Precisamos construir e reconstruir novas práticas. (JEANE, 2021)

Sim. É de fundamental importância para que desde os primeiros anos as crianças construam uma autoimagem positiva, respeitando e valorizando as diversidades. (LU, 2021)

Sim, as relações étnico raciais precisam estar inserida na educação infantil a fim de superarmos o racismo e as desigualdades. (PROFESSORA A, 2021)

Apesar de não apresentar como a temática pode ser incluída na Educação Infantil, a compreensão das professoras da importância da Educação das Relações Étnico-Raciais nos espaços de Educação Infantil e dos seus efeitos, bem como a necessidade de uma prática reflexiva por parte dos educadores é um ponto a ser destacado, considerando que de acordo com Caprini e Becalli (2018), para uma educação multicultural comprometida é necessário professores/as reflexivos e críticos que olhem para a realidade escolar e busque transformá-la, sendo capazes de pensar diante das situações e de propor novas práticas.

O segundo tipo de resposta traz como a temática étnico-racial pode ser incluída nas práticas pedagógicas do cotidiano da sala de aula. Surgiram como exemplo, a literatura e contação de história, músicas, vídeos, desfiles, além de trazer a temática a partir da realidade das crianças, seus costumes e tradições locais, como mostram as respostas das professoras Rose, Kátia e Sonia:

Sim. Existem várias formas através de literaturas, músicas, vídeos e outros. (ROSE, 2021)

Com certeza. A Educação Infantil é uma etapa de construção de valores, de identidade. É necessário que as crianças se reconheçam, que construam sua própria identidade. Nesta etapa trabalhamos muito com a contação de histórias que envolvem a cultura afro-brasileira, africana e indígena. Trabalhamos com músicas, com desfiles de moda, de forma que a criança possa se reconhecer e aceitar as suas origens. (Kátia, 2021)

Sim, no meu trabalho diário, e nos planejamentos, procuro trazer a vivência das crianças e sua realidade e os costumes, tradições da comunidade local para que as crianças possam desenvolver em habilidades que se tornem capazes de se relacionar com as diversidades sem preconceito. E ajudar as crianças a reconhecer as diferenças de cada um, proporcionar um aprendizado mais significativo, bem como um resgate histórico da nossa própria cultura. (Sônia, 2021)

Contribuindo com as respostas das professoras acima, Dias (2007, p. 253) menciona que “o lúdico é uma prática importante no trabalho com a educação das relações étnico-raciais”. Na mesma direção Kramer (2004 *apud* DIAS 2007), defende a utilização de livros, histórias, filmes, arte, músicas, danças e teatro para possibilitar que crianças e adultos se apropriem dos conhecimentos básicos e da tradição cultural dos diferentes grupos étnicos que compõem a sociedade brasileira. Trinidad (2012, p. 129) ainda salienta que “as culturas regionais e as diferentes formas de se viver são importantes para que as crianças se reconheçam como parte de um país diverso em culturas.”

O terceiro tipo de resposta apresenta uma crítica relacionada à inclusão das relações étnico-raciais nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, apontando a inclusão do tema apenas no dia 20 de novembro. A professora Fernanda afirma:

Sim. Vejo que elas ainda estão muito focadas na semana do 20 de novembro, o que precisa ser modificado nas escolas. Ou presas em práticas prontas que são reproduzidas como um modelo pronto. Por exemplo: dia da beleza negra as crianças têm seus cabelos enfeitados, vestem uma roupa diferente e desfilam na escola), reprodução de máscaras africanas, leitura de histórias como “Menina bonita do laço de fita” ... (FERNANDA, 2021)

Para Gomes e Jesus (2013), às datas comemorativas ainda são os recursos que as docentes utilizam para realizar projetos interdisciplinares e trabalhos coletivos sobre a temática racial. Nessa perspectiva Giraldez (2020) ressalta que aplicar a Lei 10.639 em um único mês é ineficiente para uma educação antirracista, não sendo possível se opor de forma efetiva as narrativas hegemônicas existentes ao qual somos subordinados e que alimentam o racismo presente na Sociedade. Gomes (2012,) ainda ressalta a importância do envolvimento do coletivo de professores/as na elaboração de práticas ao invés de práticas individuais e isoladas, portanto, é necessário que a inclusão da temática seja feita no Projeto Político Pedagógico da escola, permitindo uma continuidade das atividades desenvolvidas, possibilitando a inserção da temática no planejamento durante todo o ano e não apenas em uma data específica.

Passamos aqui para o segundo subeixo do eixo “Práticas pedagógicas realizadas pelas professoras: como elas lidam com as questões raciais na rotina da educação infantil?”, que tinha como intuito identificar se as professoras de Educação Infantil realizam práticas pedagógicas que abordem a temática étnico-racial e valorizem as culturas africanas e indígenas e, se sim, de que forma, uma vez que como aponta Trinidad (2012), a partir de práticas pedagógicas que formem um currículo qualificado, a Educação Infantil fará a diferença na construção de identidade positiva das crianças; cabendo à professora, portanto, organizar,

mediar e elaborar materiais, ambiente e atividades que permitam às crianças pequenas construir outras formas de pensar, agir e sentir em relação a si e ao outro.

Das respostas obtidas sobre o tema, 17% foram respostas breves e 83% extensas. As respostas breves apontam a realização de práticas pedagógicas que abordam a temática étnico-racial e valorizam as culturas africanas e indígenas. Entre as práticas citadas sem muitos detalhes, temos desfiles, leituras, teatro, contos e pinturas. Desse ponto de vista, as professoras têm criado condições para as crianças vivenciarem a diversidade étnico-racial de forma lúdica, uma vez que utilizam diversas linguagens para elaboração de práticas pedagógicas. Guimarães e Cordeiro (2019) abordam que, de forma colaborativa, cabe aos/as professores/as trabalharem a diversidade de maneira criativa, lúdica e dialógica desde a Educação Infantil

As respostas extensas igualmente apresentam a realização de práticas pedagógicas sobre a questão racial, apontando práticas realizadas pelas professoras utilizando diversas linguagens, entre elas atividades lúdicas que envolvem contação de história, jogos, filmes, teatro, diálogos, músicas artes, desfiles, cantigas de roda, brincadeiras, artes visuais, culinária, instrumentos musicais e manifestações culturais locais, como vemos nas respostas abaixo

Sim, através de contos de história, jogos e diálogos pertinentes. (JEANE, 2021)

Sim. Com projetos que apontem filmes, modos de brincar, contração de história e dramatizações. (LU, 2021)

Sim, apresentação, histórias, atividades que envolvem músicas, movimentos, artes e outros. (DANIELA, 2021)

Só realizo essas atividades na escola que trabalho. Ações através da contação de histórias, músicas, brincadeiras, cantigas de rodas, etc.... (KÁTIA, 2021)

Sim. Trabalhamos releitura de obras relacionadas a cultura negra e indígena.

Atividades lúdicas como jogos, brincadeiras. (LANA, 2021)

Sim. Atividades que apresentam músicas, instrumentos musicais, brincadeiras, danças da cultura afro-brasileira e indígena; exposição de imagens onde as crianças se vejam representadas; Contação e leitura de histórias; rodas de conversa (desconstrução das imagens do índio e do negro como diminutos, incapazes, primitivos). (SANDRA, 2021)

Atividades, brincadeiras, música, artes, jogos, histórias, culinária. Temos um projeto criado por nós, professoras que se chama Master-chef, onde fazemos várias receitas típicas relacionadas ao tema que estamos trabalhando. (CRISTIANA, 2021)

Sim, na linguagem oral e escrita palavras, leituras de histórias infantis, como o livro que contam a cultura do município, vídeos, sobre as manifestações culturais que existem no município, poesias, poemas, músicas, brincadeiras, como a corrida de canoa que é realizada todo ano vídeos, sobre lá na ponta, artes visuais, entre outros. (SONIA, 2021)

A Partir das respostas das professoras que indicam a utilização das diversas linguagens na elaboração de práticas pedagógicas para a diversidade racial, compreende-se que elas têm desenvolvido práticas em conformidade com as orientações nacionais para a Educação Infantil, já que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (2010),

orientam que “as propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas é amplamente marcado com por sons, falas e escritas” (BRASIL, 2010. p.14) O artigo 9º das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica também indicam que as práticas pedagógicas da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

- I – Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- II – Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- III – possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- IV – Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais. (BRASIL, 2013, p. 99)

Cunha (2016, p.14) aponta que “o lúdico no cotidiano escolar permite vivências transformadoras para professores e alunos, pelas experiências formativas que proporciona”, a autora ainda aponta que a ludicidade africana e afro-brasileira é uma forma de vivenciar o lúdico nutrido por valores, histórias e ritmos da cultura negra, permitindo uma afirmação do protagonismo e sensibilidade da população negra. Pesquisas como as de Trinidad (2012), Bento, (2012, 2014) e Dias (2007) ainda apontam que a utilização das diversas linguagens de uma maneira lúdica e criativa para trabalhar à cultura africana, afro-brasileira e indígena na Educação Infantil garantirá a formação de identidade das crianças e do grupo racial a qual ela pertence, a partir de atividades que façam sentido para elas.

Entre as possibilidades de trabalhar a temática étnico-racial temos os projetos e sequências didáticas que apareceram na resposta da professora Rose, que aponta vivenciar uma prática afrocentrada: “Sim. Tenho uma prática afrocentrada permeada por literaturas, vídeos e filmes, músicas, e trabalho de forma lúdica com projetos e sequências didáticas a cultura africana, afro-brasileira e indígena.” (ROSE, 2021).

Para Bento (2014), a pedagogia de projetos se configura como uma metodologia com possibilidades extremamente ricas para a educação desde que aborde as expectativas de uma educação que se projete justa, equânime e igualitária em todas as suas etapas, ou seja, desde sua concepção inicial, até a execução e avaliação; ainda para Bento *et al.* (2012) a sequência didática, que se integram também nos projetos, promovem ganhos nas

aprendizagens, pois são planejadas como um conjunto de ações desenvolvidas em tempos específicos, organizadas em ordem crescente de complexidade e finalizada com a sistematização das aprendizagens

A professora Fernanda em sua resposta sobre as práticas pedagógicas realizadas afirma: “Eu trabalho com elaboração de propostas pensadas a partir da curiosidade das crianças. No caminhar do projeto vou incluindo a temática.” (FERNANDA, 2021) Considerando a fala da professora, Giraldez (2020) corrobora ao apontar a urgência de dar ouvidos às crianças, sendo elas protagonistas das práticas pedagógicas e das imagens que são produzidas, “pois ao ecoarem suas vozes, ecoam formas de perceber, intervir, nomear e explicar existência, evocando a pluralidade” (Ibid. p.2003). Se tratando das crianças negras há uma urgência ainda maior, tal e qual afirma Nunes (2016):

as crianças vivem numa sociedade que, por mais que não se queira ver racializadas, mantém uma série de ações e atividades que denotam que este marcador é utilizado para definir lugares e espaços...pouco a pouco, porém percebem que esta participação que esta participação é cada vez mais restrita, de acordo com sua condição de raça, classe e gênero. (p.408)

Estudos como o de Cavalleiro (1998, 2010) apresentam o silêncio e despreparo das professoras para lidar com as diferenças étnicas e os conflitos que ocorrem no espaço escolar, a falta de questionamento sobre a diversidade étnica por parte de toda a comunidade escolar, sinalizando o despreparo e o desinteresse da escola para lidar com a questão. Nesse sentido, o terceiro subeixo foi elaborado no intuito de compreender se na ótica das professoras ocorrem situações cotidianas no espaço escolar envolvendo tanto crianças como adultos, relacionadas às questões raciais e como essas professoras lidam com elas.

Aqui, todas as respostas obtidas foram extensas e todas as professoras participantes apresentaram a existência de conflitos referentes a questões raciais tanto com crianças como adultos nos espaços de Educação Infantil, sendo em sua grande maioria conflitos entre crianças e em menor teor entre adultos. Entre as ferramentas mais citadas para a resolução dos conflitos entre crianças, surge com maior frequência o diálogo com as crianças, seguido do diálogo com os pais, e, por último, realização de atividades e intervenções (não conseguimos capturar, via questionário, o que a professora entendia de fato sobre a expressão intervenção). Sobre os conflitos entre adultos, surgiram relatos sobre comentários racistas sobre os cabelos dos/as alunos/as e murais e imagens da escola que não contemplam a diversidade étnica.

Grande parte das respostas apresentam a existência desses conflitos por parte das crianças, onde as professoras apresentam o diálogo entre as crianças e os pais como uma forma de lidar com essas questões no cotidiano da Educação Infantil.

Sim, sempre acontecem, precisamos lidar da melhor forma possível evitando conflitos. (PROFESSORA A, 2021)

Sim, percebe-se com mais frequência entre as crianças. Por isso faz se necessário dialogar com as questões de respeito, momento esse em que as crianças começam a se perceber no mundo e a perceber o outro. (JEANE, 2021)

Sim, utilizamos a cultura do respeito à diversidade em nosso cotidiano.” (JAN, 2021)

Sim, através do diálogo em sala de aula, conversar sobre as diferenças orientando corretamente que precisamos respeitar as pessoas. (SÔNIA, 2021)

Sim, trazendo para eles a discussão e como eles percebem e lidam com essa diferença, porque apesar de muitos pequenos eles sabem diferenciar e falar isso que sentem. (DANIELA, 2021)

Às vezes quando acontece, procuramos fazer algumas atividades que envolvam ambas as partes, mostrando sempre que o adulto deve e tem que dar exemplos. (LU, 2021)

Sim. Sempre abrimos um bate papo e falamos a respeito com as crianças e seus pais. (LANA, 2021)

Sim. Atuo através de diálogos, mostrando que as visões que geram essas situações foram constituídas historicamente pelos dominadores, lhes explicou também o que precisamos fazer para superar essa visão. (ROSE, 2021)

Giraldez (2020, p.202) contribui com este debate ressaltando a importância de “ouvir os sujeitos pretos presentes nas escolas, ou seja, as crianças, suas famílias, ouvir as vozes que sempre existiram, mas sempre foram desprezadas”, criando assim espaços para trocas a partir dos saberes e informações das famílias, desenvolvendo assim uma aproximação entre ambas e fortalecendo o conceito de aldeia pautada na pluralidade das narrativas e nos modos de educar. (Ibid. 2020)

Em conformidade com as considerações apresentadas acima, a professora Sandra pontua o diálogo constante com os pais como uma estratégia, para compreendermos como se constroem as relações nesses espaços. A professora ainda ressaltou que a existência de conflitos envolvendo questões raciais entre crianças envolvem geralmente a autoestima, apontando que a forma como lida com a questão é realizando intervenções, onde é alterado o plano de aula para tratar da temática em sala de aula.

Sim. Às vezes ocorre, geralmente entre as crianças e envolvendo autoestima. Realizo intervenções utilizando estratégias (a exemplo: mudança no Plano de Aula) para a desconstrução de estereótipos que possibilitem às crianças construir autoimagem positiva. Essas intervenções são extremamente importantes nessa faixa etária para a construção da identidade das crianças. Nessa fase, as crianças estão percebendo o mundo, se percebendo no mundo e percebendo o outro.

O Estatuto da Criança e do Adolescente assegura que a criança deve ser salva de qualquer forma de discriminação, e dentre outras coisas, deve ter também sua identidade respeitada.

Outra estratégia usada é estabelecer diálogo constante com a família para perceber como constroem relações e interações com o outro. Essa parceria é fundamental! (SANDRA, 2021)

Em sua pesquisa, Cavalleiro (2010) supõe que a formação de uma identidade negativa e baixa autoestima nas crianças é uma consequência do silêncio da escola e das famílias em relação ao tema, seja por parte das famílias brancas, pela posição confortável que ocupam, seja pelas famílias negras, como tentativa de proteção do sofrimento, já que os conflitos e xingamentos estão sempre relacionado ao corpo negro de forma negativa, onde as crianças acabam não os externando por esse não ser um tema presente no ambiente familiar.

Deste ponto de vista, dialogar com as famílias é fundamental, já que de acordo com Trinidad (2012, p. 131) “para trabalhar a diversidade étnico-racial com as crianças a família é primordial”; Bento (2012) ainda ressalta que são os pais, em geral, que socializam seus filhos e os preparam para a vida seja na família e nas interações externas, cabendo então a eles também contribuir na construção de uma identidade positiva das crianças negras e na construção de uma relação de respeito pelo outro com as crianças brancas.

Trinidad (2012) também destaca que usualmente as escolas tendem a culpar as famílias pelo comportamento das crianças, não esforçando-se em estabelecer uma relação com essas famílias. É necessário, segundo a autora, a construção de estratégias para um maior diálogo e compartilhamento do cuidado e educação dos/as filhos/as com seus pais, tendo a escola também um papel fundamental na mudança de postura dos pais referente à valorização das diferentes culturas e grupos étnicos.

Cavalleiro (1998; 2010) aponta a importância da intervenção por parte das professoras no que diz respeito a situações de racismo que ocorrem entre as crianças nos espaços escolares, uma vez que o silenciamento a respeito de tais práticas possibilitam a internalização e manutenção do conceito de superioridade de raças; a autora afirma ainda que é necessário os/as professores/as desenvolverem práticas que promovam a inclusão das crianças negras de forma positiva de toda a escola na “elaboração de um trabalho que promova um respeito mútuo, o reconhecimento das diferenças e a possibilidade de se falar sobre elas sem receio e sem preconceito” (CAVALLEIRO, 2010, s.p); tal empreendimento inclui um planejamento pedagógico que proponham momentos de aprendizagem significativos, vivenciados a partir de práticas contextualizadas e que façam sentido para as crianças, buscando uma cultura de respeito pelo outro e uma valorização identitária das populações negras e indígenas.

Ainda falando sobre identidade e os efeitos do racismo na autoestima das crianças a professora Kátia trouxe o relato de um aluno questionando a sua cor, relacionado a um familiar branco

Tive um aluno de 3 anos que fez a relação da sua cor com a de um familiar seu. Relatou que ele era preto e que alguém de sua família era branco. Relatei para ele sobre as nossas origens, que pertencemos a grupos familiares diferentes, que há diversidade de cores de pele e que somos parecidos com nossos pais. Diante desse contexto, ele entendeu e relatou que sua cor era igual a de sua mãe e de seu pai. (KÁTIA, 2021)

Essa fala afirma pesquisas como as de Godoy (1996), Cavalleiro (1997, 2010;) Dias, (1997, 2007) e Trinidad (2011) que permitem concluir que crianças entre 3 e 5 anos já percebem a diferença racial, interpretam e hierarquizam pessoas e eventos. Além disso, essas pesquisas apontam que nessa idade as crianças já possuem uma identidade racial; as crianças negras, por sua vez, possuem uma imagem negativa de si, pois percebem rapidamente o fenótipo mais bem aceito e o que não agrada, demonstrando em muitos casos o desejo de possuir características físicas relacionadas às pessoas brancas, enquanto as crianças brancas se mostram confortáveis em sua condição de brancas e raramente demonstram desejo de possuir características negras.

Algumas professoras trouxeram relatos de situações vivenciadas envolvendo adultos que evidenciam situações de racismo nos espaços de Educação Infantil; as imagens expostas nas escolas e falas racistas sobre o cabelo das crianças são exemplos delas, como mostram os relatos abaixo:

Soube que tinham bonecos de EVA loiros, de olhos azuis nas portas do banheiro da Creche e uma educadora questionou o estereótipo apresentado e a escola mudou.

Uma situação que vivenciei foi ouvir alguns funcionários da Creche pedir que eu prendesse o cabelo Black de uma aluna dizendo coisas como: “A mãe dessa menina não penteou o cabelo dela não, foi?”

A criança chegou com um coque no cabelo, mas decidi soltar enquanto brincava no parque dizendo que era a Mana. Isso fez outras colegas fazerem o mesmo. Quando eu sentei com a turma para almoçar no refeitório ouvi frases como a de cima- fazendo referência ao cabelo solto das meninas.

Respondi que eu não iria prender. Falei que elas soltaram os cabelos querendo ser igual a Mana e reafirmei para as crianças que elas estavam lindas daquele jeito- elas sorriram. (FERNANDA, 2021)

Tem várias, porém existem algumas que me incomodam. Pois é perceptível a desvalorização da identidade. Não julgo as pessoas que as cometem, pois, ao meu ver, são pessoas que estão condicionadas ao que a grande mídia passa, como por exemplo um "padrão de beleza" e a imposição do mercado como no caso das princesas brancas. Defendo que a temática das relações étnico-raciais fosse mais debatida com a sociedade em geral para que o povo tenha uma posição crítica em relação a estas questões. (CRISTIANA, 2021)

A exposição e circulação de imagens nas escolas é um aspecto fundamental para a construção de uma identidade positiva e de uma educação para a diversidade. De acordo com Bento *et al.* (2012) os espaços não são neutros, eles expressam valores e atitudes que educam, portanto, os aspectos estéticos e de decoração devem ser condizentes com a valorização de uma diversidade racial. Para Abramovich (1985 *apud* Bento *et al.* 2012) a forma como as escolas são decoradas revelam sobre as concepções das pessoas debatida envolvidas, desse ponto de vista, uma escola com imagens com apenas personagens infantis brancos, aponta uma concepção de infância europeia explícita, não contemplando a diversidade étnica existente.

Referente ao cabelo crespo, Duarte (2012) aponta que em nossa sociedade esse ainda é visto como algo a ser domado, sendo um dos símbolos de inferioridade. Por sua vez, Bento (2012) salienta que é por meio do toque, do olhar, dos gestos e da voz dos adultos que essas crianças tomam consciência do seu corpo e do valor atribuído a ele, deste modo, ao a criança ouvir de um adulto que o seu cabelo precisa ser preso porque ele não se encaixa em um determinado padrão de beleza, afeta a imagem dessas crianças sobre o seu corpo e cabelo, influenciando negativamente na construção identitária e autoestima dessas crianças negras. Gomes (2002) contribui pontuando que na escola não só aprendemos a reproduzir as representações negativas sobre o cabelo e corpo negro, mas podemos aprender também a superá-las, e é justamente essa tentativa de superação que precisa ser revista.

Passaremos agora ao último eixo e os respectivos subeixos relacionados às temáticas trazidas no questionário respondido.

4.2.3 Tratamento dado pelas instituições de ensino e pela rede de educação às temáticas raciais

A fim de chegarmos a um dos objetivos propostos, qual seja, o de compreender os desafios enfrentados pelas professoras de Educação Infantil na realização de práticas pedagógicas destinadas à história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, foram elaboradas questões que permitissem ter uma dimensão de qual tratamento é dado pelas instituições de ensino e pela rede do município referente à temática étnico-racial, uma vez que, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação da Relações Étnico-Raciais (DCNERER, 2004, p. 26) é responsabilidade de todas as pessoas cumprirem, o que determina a Lei, ou seja, não é um papel apenas do educador em sala de aula, mas de todo o sistema de ensino brasileiro. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) também orientam que:

As propostas pedagógicas das Instituições de Educação deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais que assegurem: o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas e culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo. (BRASIL, 2010, p.21)

Nesse sentido, Trinidad (2011, p. 129) destaca que “no espaço de educação Infantil, o desenvolvimento dessas práticas pedagógicas, voltadas para o respeito à diversidade étnico-racial que caracteriza as crianças, deve ser compromisso de todos os envolvidos na educação.” Gomes e Jesus (2013) ressaltam a importância da contribuição de toda a equipe pedagógica, como motivadores e comprometidos em superar o racismo.

Para realizar a análise indicada acima, foram definidos os seguintes subeixos: a) Ações voltadas à valorização e respeito às culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas; b) Disposição de materiais pedagógicos voltados à história e cultura africana, afro-brasileira e indígena e c) Curso de formação continuada/atividade pedagógica que tenha abordado a temática racial.

Sobre as ações voltadas à valorização e respeito às culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas que as escolas realizam, todas as professoras confirmaram a realização de ações voltadas à temática racial nas escolas, havendo 8% de respostas breves e 92% de respostas extensas.

As respostas breves, dão indícios de ações realizadas pela escola, no entanto, não há detalhes de quais seriam essas ações. Nas respostas extensas em que podemos analisar com maior aprofundamento, apresentaram-se quatro pontos importantes referentes às ações realizadas pelas instituições escolares. O primeiro ponto e que corresponde a maior parte das respostas (64%), apresenta a realização de ações diárias e a utilização de diferentes linguagens pelas escolas, que contemplam uma educação étnico-racial na Educação Infantil; o segundo ponto (18%) apresenta a realização de atividades formativas pela gestão; o terceiro ponto (9%) fala sobre a temática surgir apenas no dia 20 de novembro e o quarto ponto (9%) trata da ausência da temática no Projeto Político Pedagógico da escola.

O primeiro ponto apresenta respostas que afirmam ações realizadas pelas escolas do município no que tange à valorização e respeito às culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas. Nos relatos apresentam-se a realização de ações diárias sobre o tema, práticas que abarcam diversas linguagens, bem como a realização de projetos e uma prática pautada na afrocentricidade. como apresentam as respostas das professoras na sequência:

Sim. De forma Criativa e inspiradora. Mostrando aos alunos variedades de pessoas,

ambientes, alimentos, brincadeiras, canções, histórias, brinquedos e etc. (LU, 2021).
 Sim. Sempre trabalhamos com estas crianças para aprender a se valorizar e valoriza o outro. Fazemos apresentações através de danças, teatro, pintura e contos infantis relacionados. (LANA, 2021)

Cristiana salienta: “Sim, fazemos atividades ao longo de cada ano com a temática. Atividades, brincadeiras, música, artes, jogos, histórias. A fim de reforçar a autoestima, autovalorização, conhecimento de histórias, entre outras coisas (CRISTIANA, 2021).

através da contação de histórias, desfiles de moda, músicas, culinária, dramatizações, brincadeiras, danças. Tudo isso envolvendo questões voltadas à valorização, à diversidade e respeito das culturas africanas, afro-brasileira e indígenas. (KÁTIA, 2021)

Sim, projeto que contemple, as diferentes linguagens e expressões, verbais, dramática, plásticas, musicais, buscando atividades que envolvam a participação e integração das crianças, seja individual ou coletivamente, participam de brincadeiras resgatando a sua cultura. (SÔNIA, 2021)

Sim. Realizamos um trabalho com educação afrocentrada, e cultura indígena. Apresentamos traços dos europeus, mas não dando tanta ênfase pois essa foi uma educação que já se fez presente nos currículos por muito tempo (ROSE, 2021)

Sim, trabalhamos cotidianamente, está presente nas ações diárias. (PROFESSORA A, 2021)

Dias (2007), aponta atividades como rodas de conversas, contação de histórias, vídeos e filmes, músicas, danças, teatros artesanatos, culinária, penteados, roupas como uma possibilidades de proposta para a Educação Infantil, desde que seja um espaço de aprendizagem para a pluralidade e diversidade cultural e não haja lugar para a discriminação e preconceito; a autora ainda compreende os projetos de trabalho na escola como uma estratégia de ensino que dificulta a fragmentação dos conteúdos, pois envolve mais de uma área de conhecimento no seu desenvolvimento. Vê-se, portanto, que as escolas têm desenvolvido maneiras para trabalhar a diversidade étnico-racial trazendo os conteúdos voltados às culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas de uma forma contextualizada, criativa e lúdica.

O segundo ponto encontrado nas respostas da professora Jeane que diz: “Sim, por meio de formação continuada, oficinas e reuniões.” (JEANE, 2021); e da professora Jan que pontua: “Sim. Desenvolvemos atividades de culturais, oficinas, etc.” (JAN, 2021), confirmam a realização de ações formativas por parte das escolas, demonstrando que determinadas escolas têm apresentado uma postura engajada sobre o debate de uma educação para a diversidade, não se acomodando à espera de uma iniciativa do poder público. Dentro dessa perspectiva Gomes (2012) aponta:

Sabe-se que as escolas têm autonomia financeira e pedagógica para pensar a formação em serviço dos seus profissionais, de acordo com as suas possibilidades e realidade. Para que isso aconteça, a discussão coletiva do conjunto de profissionais e a flexibilização dos tempos e espaços se tornam medidas necessárias.

Faz-se necessário, portanto, que a escola ofereça às/aos profissionais momentos de preparação, não apenas com a formação complementar, mas também reuniões pedagógicas, oficinas e atividades culturais, instigando a construção de novas práticas antirracistas. (GOMES & JESUS, 2013)

O terceiro ponto apresentado pelas professoras diz respeito à realização de ações voltadas à história e cultura africana e afro-brasileira apenas no dia 20 de novembro. A professora Fernanda trouxe a seguinte perspectiva: “Sim, mas acredito que elas precisam ser pensadas para o ano. Não gosto do foco das atividades na semana do 20 de novembro. Estamos no processo de compreender essa mudança e pensar novas práticas” (FERNANDA, 2021). Segundo Gomes e Jesus (2013), nota-se que a oficialização do dia 20 de novembro como o dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar tem transformado essa data em semana da consciência negra em algumas escolas e outras estendem a data durante o mês inteiro; estas autoras defendem que essa é uma temática que deve ser incluída no currículo escolar e ser trabalhada durante todo o ano letivo. Essa perspectiva é corroborada por Pinheiro (2018) quando diz:

Neste sentido, a escola faz uma abordagem simplista, sem respaldo de uma teoria concisa e sem uma articulação crítica. Omite a cultura da etnia que compõem a população de nosso país. Supervaloriza a Lei Áurea no processo da abolição da escravatura, e o famoso 20 de novembro fica restrito, muitas vezes, como datas comemorativas no calendário escolar. Tal posicionamento abre caminhos para o surgimento de preconceitos que restringem o negro a uma identidade estereotipada. (PINHEIRO, 2018, p.28)

E o quarto e último ponto identificado a partir das respostas dadas, é a forma tímida como a temática étnico-racial ainda é abordada na escola e ausência do conteúdo no Projeto Político Pedagógico da escola. Sobre essa questão a professora Sandra afirma:

Timidamente. No PPP da Instituição não existe proposta para contemplar a Educação para as relações étnico-raciais. É necessário pensar e realizar ações que possibilitem a valorização das culturas africana e indígena. O silêncio ainda é grande dentro das escolas quando o assunto são as relações étnico-raciais. O processo precisa ser dialógico dentro das Secretarias, das Unidades Escolares! (SANDRA, 2021)

Dialogando com a resposta da professora acima, Gomes (2012) aponta que a inserção da temática étnico-racial e das Leis e diretrizes que as compõem no currículo e no Projeto Político Pedagógico Educacional são elementos fundamentais para o enraizamento da temática na organização do cotidiano escolar e para a sustentabilidade das práticas pedagógicas étnico-raciais, independente da ação de um(a) professor(a) ou gestão; estas ações devem se

tornar, portanto, um dos eixos da ação pedagógica e estar estreitamente relacionada a outras características da instituição, da gestão e do seu corpo docente, assim como a gestão dos sistemas de ensino. Na mesma direção, Cavalleiro (2010) pontua que a ausência da temática nos currículos e nos projetos pedagógicos pode reforçar o racismo presente na sociedade e na escola, além de trazer consequências graves para as crianças negras quanto a sua autoestima e aprendizagem, já desde a Educação Infantil.

Partimos agora para o segundo subeixo deste eixo do questionário, que diz respeito a disposição de materiais pedagógicos voltados à história e cultura africana, afro-brasileira e indígena pelas instituições de Educação Infantil do município, uma vez que, de acordo com as DCNERER (2004, p. 18) “caberá aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras prover as escolas, professores e alunos de material bibliográficos e de outros materiais didáticos”. No entanto, enfatizamos a importância de que a compreensão da/o profissional de educação infantil sobre a diversidade étnico-racial esteja refletida na produção e uso dos materiais didáticos com os quais trabalha, uma vez que materiais produzidos por terceiros não são eficazes e não devem ser utilizados acriticamente na escola para um trabalho com a temática étnico-racial de qualidade. Sobre essa questão, 8% apresentaram respostas foram breves, 59% respostas extensas e 33% das professoras não responderam.

Das respostas breves obtidas, compreende-se que há disponibilidade de livros em algumas das instituições que as professoras respondentes trabalham, mas não temos como realizar uma análise mais acurada, já que a resposta ao questionário virtual nem sempre é satisfatória para análise. Em contrapartida, percebe-se um índice relevante de falta de respostas sobre a questão aqui apresentada, o que pode indicar uma ausência desses materiais pedagógicos em algumas instituições de ensino, já que pesquisas apontam esse como um dos indicadores de dificuldade encontrado nas escolas para o trabalho com a cultura africana, afro-brasileira e indígena (GOMES, 2012).

As respostas extensas, por sua vez, trazem indicativos de que as escolas dispõem de materiais pedagógicos que abordem a temática racial, apresentando-se duas perspectivas: de um lado a presença de “acervos de livros” e de outro a escassez, tanto de livros como de materiais pedagógicos. Percebe-se que a existência de materiais concentra-se em sua grande parte na aquisição de livros e em menor quantidade de CDs, DVDs e instrumentos musicais. A existência de materiais do projeto “A Cor da Cultura” (2004) colabora com o aumento do acervo. A partir dos relatos, as professoras indicam ainda “apresentações e outras formas de trabalhar ao longo do planejamento” (ações e materiais que não foram possíveis de identificar

via questionário, pela falta de precisão), como mostram as respostas professoras Daniela e da professora Kátia:

Sim, vários livros trazendo a temática, até porque temos um público muito diversificado, além de muitos contos, apresentações e várias outras formas de trabalhar que vão surgindo ao longo dos planejamentos. (DANIELA, 2021)
Temos acervos de livros de histórias, cantigas de rodas, CD e DVD (filmes e músicas que retratam a cultura indígena, africana e afro-brasileira), como também alguns instrumentos musicais. (KÁTIA, 2021)

Como mencionado anteriormente, respostas como as das professoras Sandra, Lana e Fernanda revelam a escassez de livros e materiais pedagógicos nas escolas de Educação Infantil em que trabalham; já a professora Fernanda ainda apresenta o desejo de possuir mais livros na escola para trabalhar a temática-racial com as crianças e aponta a necessidade de utilização de recursos próprios para a compra de materiais.

Pouquíssimos! Possui um tímido acervo literário e alguns instrumentos musicais (SANDRA, 2021)
Sim. Temos alguns livros, construímos junto às crianças instrumentos indígenas e africanos, trabalhamos cantigas relacionadas às culturas (LANA, 2021)
Sim, temos alguns poucos livros, gostaria que tivesse mais. Temos uma deficiência de materiais como um todo. Muitas vezes usamos recursos próprios. (FERNANDA, 2021)

Entende-se, portanto, que a disposição de materiais pedagógicos referente a temática Étnico-racial não é uma política da Secretaria de Educação do município, deste modo, a quantidade de materiais pedagógicos existente em cada instituição, depende muito do interesse da gestão escolar sobre o tema e de como utiliza os recursos disponibilizados, uma vez que as escolas possuem autonomia financeira e pedagógica para definirem qual a melhor forma de utilizá-los de acordo com a sua realidade.

Infelizmente a escassez de materiais pedagógicos sobre a temática étnico-racial é algo presente nas escolas de todo o país, pela ausência de políticas públicas eficientes para uma educação para a diversidade, sendo esse um forte argumento dos professores para o não desenvolvimento das atividades em sala de aula sobre a temática. É inegável que a falta de materiais pedagógicos dificulta o desenvolvimento de atividades sobre o assunto, mas essa não deve ser uma justificativa para não realizá-las, uma vez que essas atividades podem ser repensadas a partir de algo novo ou a partir de propostas que já existem (GOMES, 2012; DIAS, 2007). Bento (2014) ainda afirma que a produção e distribuição de materiais pedagógicos que promovam uma imagem positiva dos negros/as tem sido principal alvo de reivindicações do

Movimento Negro, principalmente no que diz respeito ao fornecimento de bonecas negras, por sua importância na construção da identidade na etapa da Educação Infantil.

Apesar dessa ausência de materiais, algumas escolas apresentam alguns poucos materiais voltados à educação étnico-racial doados pelo MEC, como aponta a professora Rose em sua fala: “Livros de literaturas e filmes do programa A Cor da Cultura”. O projeto “A cor da Cultura⁶” teve início em 2004 com o intuito de contribuir com a implementação da Lei 10.639/03; ele dispõe de um kit didático com conteúdo audiovisual e pedagógico sobre o tema das relações Étnico-raciais desde a Educação Infantil. Sobre o respectivo projeto, Gomes (2012) destaca como umas das ações de extrema importância por parte do Ministério da Educação e Cultura (MEC) para a implementação da Lei 10.639/03, além de ser possível perceber, em pesquisa, a existência de livros, vídeos e CDs do kit “A cor da Cultura” nas bibliotecas das escolas.

A presença de livros sobre a temática étnico-racial é bastante significativa, já que a literatura “é cada dia mais enfatizada como possibilidade de ação social” (DIAS, 2007, p.188). Porém, como aponta Gomes (2005) é relevante destacar que práticas racistas podem manifestar-se também nos livros, a partir de personagens negros/as com imagens estereotipadas e na ausência de histórias positivas dessa população. É nesse sentido, e a partir de constantes críticas tanto do Movimento Negro como de educadores (Bento, 2014) que as DCNERER (2004) ressaltam a importância da comunidade escolar na promoção de críticas acerca dos materiais didáticos, intencionando a correção e a renovação dos mesmos.

Em sua resposta, a professora Sandra apresenta que na escola onde trabalha possui um livro que apresenta as manifestações culturais e personagens do município de São Francisco do Conde a fim de trabalhar a cultura local com as crianças, fazendo menção à “nega maluca”, personagem vista como sendo parte da cultura local do município, reconhecida pela Lei Municipal nº 07/2018 como Patrimônio Imaterial da cidade de São Francisco do Conde:

Sim, mas agora não me recordo o nome existe um livro contando a história, cultura, manifestações culturais da Era Colonial, entre elas o Bumba -meu- boi e a Nega Maluca. personagens de São Francisco também existem as produções culturais como: Capabode, Lindroamor, As Paparutas fica na Ilha do Paty, Meninos da Lama entre outros. (SÔNIA, 2021)

A proposta do livro é de grande relevância, já que de acordo com o MEC os

⁶ Mais informações do projeto A cor da cultura, disponível em: <https://www.frm.org.br/conteudo/mobilizacao-social/solucao/cor-da-cultura> . Acesso em: 20 de janeiro de 2023.

materiais didáticos devem ser adequados às realidades regionais e locais, abrindo possibilidade para os professores e as Secretarias criarem os próprios materiais (GOMES, 2012; BRASIL, 2008). Ainda de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) as educadoras têm como tarefa a inserção do contato com a cultura em toda a rotina escolar das crianças, às proporcionando, além do conhecimento de hábitos, costumes e tradições locais, diálogos, reflexões e aprendizados com a diversidade.

No entanto, reforça-se a importância da profissional de educação se atentar sobre como se dá a representação da população negra nesses livros; Rodrigues e Rosa (2018) corroboram com essa ideia quando dizem que é essencial que os/as professores/as saibam analisar e escolher os textos que serão utilizados, identificando como o(a) negro(a) está sendo apresentado nesse conteúdo. A “Nega Maluca”, apesar de ser vista como parte da cultura local, apresenta a mulher negra de maneira estigmatizada e violenta. Dentro dessa perspectiva, percebe-se que a formação continuada é essencial para possibilitar a esses/as professores/as uma preparação crítica e reflexiva para a utilização dos materiais didáticos bem como para elaboração de práticas pedagógicas. De acordo com Nóvoa (2002, p.60 *apud* DIAS, 2007, p.56) “a formação continuada deve ser concebida como um dos componentes da mudança em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção, produzindo melhores percursos para a transformação da escola. Gomes e Silva (2002) pontuam que

o trato da diversidade não pode ficar a critério da boa vontade ou da instituição de cada um, ele deve ser uma competência pedagógica a ser adquirida pelos profissionais da educação nos seus processos formadores, influenciando de maneira positiva a relação desses sujeitos com os outros tanto na escola quanto na vida cotidiana. (p.29-30)

Diante do exposto, a formação de professores/as seja ela continuada ou inicial deve incluir formar professores/as para atuar no combate ao racismo, já que o desenvolvimento de ações sobre a diversidade étnico-racial colabora para a transformação da escola num espaço mais inclusivo (DIAS, 2007); além disso, os/as professores/as não devem ser os únicos responsáveis pela ausência das relações étnico-raciais nas práticas pedagógicas: afirmamos que também é dever estado proporcionar a esses/as educadores/as uma preparação para promoção de uma educação para a diversidade racial.

Dentro desse contexto, o terceiro subeixo tinha como intenção compreender se as escolas e a Secretaria de Educação do município estão engajadas com a promoção de uma educação para igualdade e para as relações étnico-raciais, buscando identificar em que medida são realizados cursos de formação continuada/atividade pedagógica que envolvam a temática

racial. Das respostas obtidas, 42% foram constituídas de respostas breves e 58% respostas extensas.

Na subcategoria de respostas breves, cerca de 80% das professoras dizem que, sim, já participaram de cursos de formação que envolvem a temática racial. Em sua grande maioria (40%), as professoras ressaltam que realizaram os cursos por outra instituição, mas as respostas não trazem maiores detalhes sobre quais foram estas instituições; em menor número (20%), as professoras apontam ter realizado curso de formação tanto pela Secretaria do município como por outra instituição; outras respostas (20%) apenas confirmam a participação em cursos de formação continuada, mas não apontam onde o curso foi realizado. Apenas 20% dizem não ter participado do curso de formação referente à temática racial.

Na categoria de respostas extensas surgiram igualmente três grupos de respostas. O primeiro grupo aponta as respostas de quem já realizou curso de formação pela Secretaria de Educação do município como também por outra instituição. As professoras Jeane e Lu informam:

Sim, já participei de vários cursos com temática racial, alguns promovidos pela secretaria de educação do município e outros por entidade filantrópica. (JEANE, 2021)

Sim. Pela Secretaria de Educação (empresa Imbradesc). Com o(a) formador(a) trabalhamos com alguns autores importantes que defendem a temática. (LU, 2021)

O segundo grupo apresenta em suas respostas a realização de cursos de formação, não pela Secretaria do município, mas sim pelas instituições de ensino superior na formação inicial ou a partir dos próprios recursos, como apresentam as respostas das professoras Daniela e Kátia:

Sim, participei quando estava fazendo minha graduação em pedagogia, participamos de vários seminários abordando o tema e a diversidade importância dessa temática e como ministrar em sala de aula. (DANIELA, 2021)

Já participei de cursos e palestras que envolvem esta temática durante o período de graduação, promovido pela UNEB, onde estudava. No entanto, ainda não participei de nenhum curso promovido pela secretaria do município que trabalho. (KÁTIA, 2021)

Não tive nenhuma formação continuada promovido/apoiado pela secretaria de educação. A formação que tenho foi buscada por meios próprios, pela Universidade em que me formei e pela vivência na prática. (CRISTIANA, 2021)

Por fim, há o terceiro grupo de respostas extensas, que aponta em suas respostas a não realização de cursos de formação ou atividade que contemplem as relações étnico-raciais, como afirmam as professoras Sandra e Fernanda:

Ainda não. Do período que entrei até hoje não houve formação. Nós ganhamos em 2020 livros sobre o assunto. Gostei da ação da secretaria. (FERNANDA, 2021)

Não. Quando estive à frente da Coordenação da Educação Infantil em um município do interior da Bahia, sugeri na Proposta de Formação Continuada para professores do Segmento, a abordagem dessa temática, com estudo da legislação. A Formação foi realizada, mas infelizmente sem a materialização da abordagem proposta! Percebo o despreparo dos professores para lidar com as questões raciais dentro das Escolas. Os professores precisam de formação específica para lidar com as situações voltadas para as relações étnico-raciais na Escola e de como pensar/ realizar ações pedagógicas que abordem a Educação para as relações étnico-raciais. As Secretarias de Educação precisam ofertar em suas Formações para profissionais da Educação, propostas pedagógicas que tratem das temáticas raciais e que de fato acompanhem o desenvolvimento dessas práticas no interior das Escolas. (SANDRA, 2021)

A partir das respostas expostas acima, é possível observar que apesar de um grande grupo de professoras já terem realizado curso de formação que contemplem a temática étnico-racial, a grande maioria realizou por outras instituições, recursos próprios ou apenas no período de formação inicial. Além disso, o relato da professora Sandra, revela o reconhecimento da importância da formação continuada para o planejamento da prática pedagógica, bem como para lidar com situações cotidianas.

Apesar do surgimento da necessidade da formação continuada e inicial de professores/as quanto a temática étnico-racial, após a aprovação da Lei 10.639/03, além de outros documentos que norteiam a aplicabilidade da Lei apontando a necessidade de formação de professores/as, pesquisas como a de Gomes (2012) apontam o pouco investimento em formação continuada de professores/as por parte dos sistemas de ensino, que como consequência, dificultam a realização de práticas efetivas para uma educação étnico-racial, como suscita o texto legal. Silva (2004) ainda afirma que a formação continuada, quando se reporta a temática indígena tem sido de Escolas. (caráter improvisado, onde é usual que a população indígena esteja atrelada à ignorância e incivilização, confirmando assim, a urgência da necessidade políticas de práticas e investimento de recursos públicos não apenas na formação continuada, mas também na formação inicial. É imprescindível afirmar que a concretização da formação continuada depende estreitamente do fortalecimento dos vínculos entre a escola e a Secretaria de Educação.

Gomes (2012) ainda aponta alguns limites e dilemas que dificultam a realização de formação continuada de professores, entre eles a organização de tempo e espaço para que os/as profissionais possam participar dos cursos, a falta de recursos financeiros, seja pela escola ou pelos/as professores/as, a disponibilidade de tempo do/a professor/a para se dedicar à formação fora do seu horário de trabalho, o acúmulo de trabalho por parte das docentes e o compromisso e flexibilidade da gestão e da coordenação da escola em reorganizar o trabalho pedagógico nos

períodos de ausência das docentes em formação. Nesse sentido, a autora abre uma reflexão sobre a possibilidade de cursos de formação continuada a distância, porém tendo cuidado com essa modalidade, uma vez que essa não deve substituir a formação presencial.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para elaboração desta seção, nos inspiramos no artigo de Nilma Lino Gomes e Rodrigo Edmilson de Jesus (2013) para apresentação dos resultados, possibilitando uma compreensão geral e prática dos resultados da pesquisa.

A aprendizagem das crianças perpassa pelos/as profissionais de educação, sendo esses as/os agentes fundamentais na elaboração das práticas pedagógicas da Educação Infantil; assim, para elucidar as considerações finais deste trabalho, resgatou-se o problema da pesquisa que é “em que medida e como são desenvolvidas práticas pedagógicas promotoras de igualdade étnico-racial, do reconhecimento e valorização da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena em instituições de Educação Infantil, numa perspectiva docente?”.

Para chegarmos a tal resposta foi definido como objetivo geral: Compreender os desafios e perspectivas de professoras da Educação Infantil da rede Municipal em relação às práticas pedagógicas destinadas à história e cultura africana, afro - brasileira e indígena, para uma educação étnico-racial e como objetivos específicos: 1) Identificar qual o contato das docentes com o tema educação étnico-racial, as leis e orientações preconizadas pelas Diretrizes Curriculares para uma Educação das Relações Étnico-Raciais; 2) Compreender quais práticas pedagógicas são realizadas e como os educadores/as lidam com as questões étnico-raciais na rotina da Educação Infantil e 3) Identificar o tratamento dado pelas instituições de Educação Infantil na qual as docentes ministram aula e pela Secretaria de Educação do município em relação à valorização e respeito a cultura africana, afro-brasileira e indígena. A partir das análises dos questionários recebidos, chegamos aos seguintes resultados:

- ❖ As instituições de formação inicial ainda demonstram ausência da temática étnico-racial em seus cursos de graduação ou se restringem apenas a uma disciplina optativa.
- ❖ As professoras de Educação Infantil demonstram em grande maioria desconhecimento ou conhecimento superficial das Leis 10.639/03 e 11.645/08; inferimos isto pelo grande número de respostas sem explicação e incompletas (67%).
- ❖ Ainda que, haja indícios de pouco conhecimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08, no que tange a Educação para as Relações Étnico-Raciais, percebe-se grandes avanços, uma vez que as professoras apresentaram conhecimento no que diz respeito à temática. Inferindo que algumas professoras podem não fazer uma relação das Leis com a ERER,

sendo necessário uma maior apuração sobre a questão, intencionando futuros cursos e ações formativas para resolução do problema.

- ❖ Apesar de poucas respostas sobre como a temática étnico-racial pode ser incluída na Educação Infantil, as professoras compreendem a importância da temática para as crianças e a importância da reflexão crítica dos/as professores/as.
- ❖ Quando há a realização de práticas pedagógicas voltadas à temática da história e cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena na Educação Infantil, utiliza-se diversas linguagens para a elaboração e práticas lúdicas, demonstrando conformidade com as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil.
- ❖ Há a existência de conflitos envolvendo questões raciais entre crianças/crianças e crianças/adultos relacionados, entre eles comentários racistas por parte dos adultos sobre os cabelos das crianças; entre as crianças há ofensas relacionadas à autoestima e questionamentos sobre sua identidade racial.
- ❖ Circulação e exposição de imagens nos murais da escola que não contemplam uma educação para a diversidade.
- ❖ As principais estratégias das professoras para lidar com os conflitos raciais na rotina da Educação Infantil são o diálogo com as crianças e com os pais e intervenções pedagógicas.
- ❖ Algumas escolas realizam ações envolvendo atividades formativas como, formação continuada, reuniões e oficinas, além de ações que abrange as mais diferentes linguagens, desde falar da história local a elaboração de projetos que trabalhem o respeito e valorização das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas; ainda assim, ainda há a ausência da temática étnico-racial no Projeto Político Pedagógico das escolas;
- ❖ Escolas e docentes ainda trabalham a temática étnico-racial apenas em datas comemorativas como o dia 20 de novembro;
- ❖ Sobre a disposição de materiais nas instituições escolares, obtivemos resultados distintos, pois há uma grande falta de respostas, dando indícios de ausência de materiais pedagógicos que abordem a temática étnico-racial em algumas instituições escolares, bem como relatos de poucos materiais pedagógicos, onde as professoras utilizam recursos próprios para a compra de materiais para trabalhar com as crianças. Outros relatos indicam a disposição de acervos de livros, CDs e DVDs e alguns poucos instrumentos musicais que trabalham a diversidade étnico-racial nas instituições escolares que trabalham. O que pode nos levar a compreender que essa questão depende

muito do interesse da gestão escolar sobre o tema e de como utiliza os recursos disponibilizados. Há ainda escolas que se encontram poucos livros, CDs e DVDs do Projeto “A cor da Cultura” doados pelo MEC;

- ❖ Há ausência na promoção de eventos e cursos de formação continuada por parte da Secretaria de Educação do município. A grande maioria das professoras que possuem cursos de formação continuada foram realizadas por outra instituição e com recursos próprios.
- ❖ Apesar de não ser o objetivo da pesquisa, outros resultados surgiram no trajeto, como, a predominância de mulheres negras na Educação Infantil e a presença de alguns profissionais sem o curso de licenciatura em Pedagogia, mesmo essa sendo uma exigência da LDB (1996) para professores/as da Educação Infantil.

Conclui-se, portanto, que estamos em um processo de transformações quanto às práticas pedagógicas para uma educação étnico-racial na Educação Infantil; apesar disso, os relatos apontam escassez de materiais pedagógicos, ausência de promoção de cursos de formação continuada por parte das Secretarias de Educação e ausência da temática étnico-racial nos cursos de formação inicial, ou, quando presente, a temática restringe-se a apenas uma disciplina, muitas vezes optativa⁷.

A partir da pesquisa, podemos afirmar que as professoras de Educação Infantil têm despertado e criado condições para as crianças vivenciarem a diversidade étnico-racial de forma lúdica e criativa, utilizando as mais diversas linguagens e em concordância com as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (2010). A partir da pesquisa, **é possível perceber que as professoras de Educação infantil têm buscado educar-se para relações étnico-raciais**, por meio das situações e vivências cotidianas, onde mesmo com os inúmeros desafios enfrentados e aqui diagnosticados, pouco a pouco, as suas práticas mostram um desejo de descolonização do pensamento e de um caminho para uma educação da diversidade.

Por hora, os dados revelam a necessidade de políticas públicas mais efetivas quanto ao ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena na Educação Infantil de maneira macro e em específico pela Secretaria do município em questão, na promoção de cursos

⁷ Cabe destacar que a licenciatura em Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) possui a temática étnico-racial incluída no Projeto Político Curricular do Curso, “estando amparado e comprometido por um lado, em legislações brasileiras educacionais de caráter obrigatório, e por outro, por aportes legais que versam sobre as Finalidades da Educação e dos objetivos relativos à formação descolonizadora e não racista de professores/as”. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA CAMPUS MALÊS, 2019, p.12) Acesso em: 20 de janeiro de 2023

de formação continuada, ações e disposição de materiais pedagógicos quanto a valorização e respeito das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, na inserção da temática étnico-racial de forma interdisciplinar na educação básica, o que contribuirá para uma atuação coletiva das escolas, projetando assim uma educação equitativa e antirracista.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 96, p. 71-78, 1996.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **A identidade racial em crianças pequenas**. In: BENTO, Maria Aparecida Silva. Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos e conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012.

BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Práticas em educação infantil na cidade de São Paulo: Prêmio Educar para a igualdade racial** [. Editorial]. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2014.

BRASIL. Congresso Nacional. Plano Nacional de Educação. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jun. 2014

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Educação Das Relações Étnico-Raciais E Para O Ensino De História E Cultura Afro-Brasileira E Africana**. Brasília, Brasília, DF, outubro. 2004.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Brasília: Senado Federal, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 07 nov. 2022.

BRASIL. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que 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 Indígena”. Brasília, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. dezembro de 2006. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que 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. Portal da Legislação, Brasília, jan. 2003.

CARDOSO, Ivanilda Amado. **Educação das relações étnico-raciais: limites e possibilidades no curso de pedagogia da UFSCar**. 2016, 219f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

CARTH, John Land. **A Base Nacional Comum Curricular e a aplicação da política de Educação para Educação das Relações Étnico-Raciais (afro-brasileira, quilombola, cigana)**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/artigos/A-BNCC2018-e-a-ERER.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2022.

Catálogo de jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras [livro eletrônico] / organização Helen Santos Pinto, Luciana Soares da Silva, Míghian Danae Ferreira Nunes. -- São Paulo: Aziza Editora, 2022. PDF.

CAVALCANTE, K.L. **A construção da identidade negra no espaço escolar: percepções e discussões**. Cadernos Cajuína, V. 4, N. 3, p. 9-19, 2019.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 240 fls. Programa de pós-graduação, Mestrado em educação, Universidade de São Paulo, 1998.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 3. Ed. – São Paulo: Contexto, 2010. Não paginada

CAVALHEIRO, Rosa Maria; COSTA, Flamarion Laba da. **A temática indígena no livro didático**, s/d. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/730-4.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2022.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. **A técnica do questionário na pesquisa educacional**. Evidência, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011. Contexto, 2006.

Cunha, Débora Alfaia da. **Brincadeiras africanas para a educação cultural** / Débora Alfaia da Cunha. Castanhal, PA: Edição do autor, 2016.

DIAS, L. R. **Diversidade étnico-racial e educação infantil**. Três escolas, uma questão. Muitas respostas. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1997.

DIAS, Lucimar Rosa et al. **Racismo, educação infantil e desenvolvimento na primeira infância [livro eletrônico]** / Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância. -- São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2021.

DIAS, Lucimar Rosa. **No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo** [tese de doutorado em Educação]. São Paulo: Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação, 2007, v. 1-2.

DOMINICO, Eliane; MELO, Alessandro De; RIBEIRO, Débora. **Interculturalidade e a temática Indígena na Educação Infantil**. ACTA SCI. EDUC., V. 42, 2020.

DOMINICO, Eliane et al. **Práticas pedagógicas na educação infantil: o currículo como instrumento de governo dos pequenos.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, DF, v. 101, n. 257, p. 217-236, jan./abr. 2020. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.101i257.4272>. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.101i257.4272>. Acesso em: 30 nov. 2022.

DUARTE, Carolina Barcelos. NUNES, Georgina Helena Lima. **Docência negra: educação infantil antirracista pela via da representatividade.** Revista Contemporânea de Educação, v. 16, n. 37, set/dez. 2021

DUARTE, Carolina de Paula Teles. **A abordagem da temática racial na educação infantil: O que nos revela a prática pedagógica de uma professora.** In: BENTO, Maria Aparecida Silva. Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos e conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

CAPRINI, Braz Amorim. BECALI, Fernanda Zanetti. . **Educação para as relações étnico-raciais: experiências e reflexões** / organizado por Aldieris – Vitória, ES: Edifes, 2018. 76 p.

FERNANDES, P. D. OLIVEIRA, K. K. S. D. **Movimento higienista e o atendimento à criança.** In: SIMPÓSIO REGIONAL VOZES ALTERNATIVAS, 2014.

FERREIRA, Verônica Moraes. Tensões em torno da questão étnico-racial no currículo de cursos de Pedagogia. 2018 Disponível em:<
https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19042018-134436/publico/VERONICA_MORAES_FERREIRA.pdf > Acesso em: 06 de nov. 2022

Gaudio, Eduarda Souza Gaudio. **RELAÇÕES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIMENSÕES ÉTNICORACIAIS, CORPORAIS E DE GÊNERO** / Eduarda Souza Gaudio; orientador, Eloisa Acires Candal Rocha Rocha Florianópolis, SC, 2013. 242 p. Disponível em:
<<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/107136/321534.pdf?sequence=1>> Acesso em: 15.dez.2022

GAUDIO, E. S.; ROCHA, E. A. C. **Relações étnico-raciais num contexto de educação infantil.** Momento - Diálogos em Educação, [S. l.], v. 22, n. 1, 2013. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/4222>. Acesso em: 5 de novembro de 2022.

GAUDIO, Eduarda Souza. **RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E OS CABELOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: olhar sobre a perspectiva das crianças.** Revista Eventos Pedagógicos Desigualdade e Diversidade étnico-racial na educação infantil v. 6, n. 4 (17. ed.), número regular, p. 384-395, nov./dez. 2015.

GIRALDEZ, Geisa das Nevez. **Pesquisadoras da Educação Básica: germinando saberes nas escolas públicas periféricas.** Rio de Janeiro: EDUNÍperierias, 2020.

GODOY, Eliete Aparecida de. **A representação étnica por crianças pré-escolares: um estudo de caso à luz da teoria piagetiana** [dissertação de mestrado em Educação]. Campinas (SP): Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação, 1996.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade**. Rio de Janeiro/São Paulo: Renovar, 2001.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. In: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei a 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03**. Portal Geledés: Instituto Da Mulher Negra, 2011. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/educacao-relacoes-etnico-raciais-e-lei-10-63903-2/>. Acesso em: 13 de novembro de 2022.

GOMES, Nilma Lino. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei no 10.639/03** / Nilma Lino Gomes (org.). 1. ed. -- Brasília: MEC; Unesco, 2012. 421 p.

GOMES, Nilma Lino. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural?** Revista Brasileira de Educação, set/ out/nov/dez, n. 21, 2002.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. O desafio da diversidade. In: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. (Orgs.). **Experiências Étnico-Culturais Para a Formação de Professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 13-33.

GONÇALVES, Josiane Peres. FARIA, Adriana Horta. **Representações sociais de famílias sobre a atuação de homens professores com crianças de educação infantil**. Cadernos de pesquisa em Educação. Vitória, ES. a.12, v.19, n.41, p.144-164, jan/jun. 2015.

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: 34, 1999.

GUIMARÃES, Sarah Keuller Alencar da Silva. CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves. **Relações étnico-raciais na instituição de Educação Infantil em Dourados - MS: uma análise da prática**. Revista África e Africanidades – Ano XII – n. 32, nov. 2019 - ISSN 1983-2354. Disponível em: <www.africaeaficanidades.com.br> Acesso em: 22 de dezembro de 2022.

HENTGES, K. J. (2015). **Homens na educação infantil: o que pensam as diretoras sobre isso?** Mestrado em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/prefix/7648/1/Dissertacao_karine_Jacques_Hentges.pdf>

JESUS, Rodrigo Ednilson; GOMES Nilma Lino. **As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional indagações para a pesquisa**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 19-33, jan. /mar.P.32. 2013. Editora UFPR

MARTINS, R. L. R.; SOUZA, F. T. O. de.; MELLO, A. S. **A presença masculina de professores de educação física na educação infantil: da inserção à gestão escolar**. Zero-a-Seis, v. 22, n. 42, p. 453-479, jul./dez. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/75531/44569>>

MIRANDA, Mariana Morato de. **Diversidade étnico-racial na educação infantil: entre concepções e práticas**. 2017. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS. 2017.

MONTEIRO, M.K & ALTMANN, H. **Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação**. Cad. Pesque. vol.44 nº 153 São Paulo Jul/set. 2014. Disponível em:<https://www.researchgate.net/publication/273166704_Homens_na_educacao_infantil_olhares_de_suspeita_e_tentativas_de_segregacao > Acesso em: 12. nov. 2022.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: MEC- SECAD, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Tradução. Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em:<biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacismoIdentidadeEEtnia.pdf >. Acesso em: 10 novembro. 2022.

Na escola se brinca! Brincadeiras das crianças quilombolas na educação infantil.

NUNES, Mighian Danae Ferreira Nunes. PINTO, Helen Santos (ORG.). Curitiba. CRV, 2022.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Educa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Portugal, 2002.

NUNES, Mighian Danae Ferreira. CORRÊA, Lajara Janaína Lopes. **As Crianças Negras Vistas Pela Sociologia Da Infância No Brasil: Uma Revisão De Literatura**. SABER & EDUCAR 21/ São Paulo, 2016. o. 86-94.

NUNES, Mighian Danae Ferreira. **Cadê as crianças negras que estão aqui? o racismo (não) comeu**. Latitude, vol. 10, nº 2, p. 383-423, 2016. Disponível em:<<http://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/2616>>; acesso: jan. de 2023.

NUNES, Míghian Danae Ferreira. **Mandingas da infância: as culturas das crianças pequenas na escola municipal Malê Debalê, em Salvador (BA)**. São Paulo, 2017. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP. Disponível em:<<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05122017-130043/pt-br.php> > Acesso em: 26.dez.2023.

NUNES, Mighian Danae Ferreira. **Histórias de Ébano: professoras negras de educação infantil na cidade de São Paulo**. Curitiba: CRV, 2017. 264 p.

OLIVEIRA, Eliana. **Relações raciais nas creches diretas do Município de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, 1994.

OLIVEIRA, Fabiana de. **Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial** / Fabiana de Oliveira. -- São Carlos: UFSCar, 2004. 112 p.

OLIVEIRA, José Clovis Pereira de et al. **O questionário, o formulário e a entrevista como instrumentos de coleta de dados: vantagens e desvantagens do seu uso na pesquisa de campo em ciências humanas.** *In:* III Congresso Nacional de Educação. 2016. p. 1-13.

Oliveira, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil [livro eletrônico]: fundamentos e métodos** / Zilma de Moraes Ramos de Oliveira. -- São Paulo: Cortez, 2013.

OSÓRIO, Rafael. **O Sistema classificatório de cor ou raça do IBGE.** Brasília: Ipea, 2003. (Textos para Discussão, 996)

PINHEIRO, Nilzete Rodrigues. **Estudos sobre relações étnico raciais entre crianças e práticas pedagógicas na educação infantil** / Nilzete Rodrigues Pinheiro – São Mateus - ES, 2018. políticos, jurídicos e conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012.

RABELO, A. O.; MARTINS, A. M. **A mulher no magistério: um histórico sobre a feminização do magistério.** *In:* CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2010, Uberlândia. Anais [...]. Uberlândia: PUC-RJ / UFU / Unesp / UFPR / Universidade do Minho / Universidade de Lisboa, 2010. p. 6167-76.

REES, D. K. **Considerações sobre a pesquisa qualitativa.** *Signótica*, Goiânia, v. 20, n. 2, p. 253–274, 2008. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/6095>. Acesso em: 19 de dezembro de 2022.

RODRIGUES, Elaine Borges; ROSA, Ana Lara Dalla. **Literatura infantil e a descolonialidade: uma análise da obra "O cabelo de Ielê".** *In:* CONGRESSO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO: CONPEDUC 2018, Rondonópolis. Anais... Universidade Federal de Mato Grosso – Campus Universitário de Rondonópolis 2018. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/conpeduc2018/>. Acesso em: 6 mar. 2021.

RODRIGUES, Tatiane Consentino. OLIVEIRA, Fabiana Luci de. SANTOS, Fernanda Vieira da Silva. **Desafios da implementação da Lei nº 10.639/03: um estudo de caso de municípios do Estado de São Paulo.** *Revista de Educação PUC-Campinas*, vol. 21, núm. 3, pp. 281-294, 2016

ROSA. Lucimar Dias. **Políticas Públicas Voltadas Para as Diversidades; A igualdade racial na educação infantil- um caminho a ser percorrido.** 24 fls. Cadernos Imbondeiro. João Pessoa, v. 4, n.2, dez.2015.

ROSEMBERG, Fúlvia. **A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações sociais.** *In:* Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos jurídicos, políticos e conceituais / Maria Aparecida Silva Bento, organizadora. – São Paulo: Centro de Estudo das Relações de Trabalho e Desigualdades– CEERT, 2012.

SANTOS, Jislaine C. Oliveira. **A Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil: Um Olhar para as Rotinas.** 39 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual de Londrina. 2012.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Contextualização da lei nº 10.639/03: A lei 10639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro.** *In:* Secretaria de Educação Continuada,

Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.p. 21-35.

SILVA, Andréia Ferreira da. Revista **Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 371-383, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 29 de nov. 2022.

SILVA, E. (2014). **Ensino e sociodiversidades indígenas: possibilidades, desafios e impasses a partir da Lei 11.645/2008**. Mneme, 15(35), 21-37. Recuperado de <https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/7485/5816>

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; SOUZA, Gizele de. **Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas em Educação Infantil**. Educ. rev. [online]. 2013, n.47, pp.35-50.

SOUZA, Maria Antonia de. **Prática Pedagógica: Conceito, Características e inquietações**. 07 fls. Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná. 2004.

TARDIF, Maurice & RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação & Sociedade, ano XXI, no 73, Dezembro/00, p. 209-244.

TELLES., C. F. S SANTOS, I. J.; ALMEIDA, C. N.; FERREIRA, M. L. G. **A mulher negra no magistério: reflexões em torno de trajetórias históricas**. Revista Humanidades e Inovação v.6, n. 2 – 2019.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil**. Doutorado em educação. Universidade Católica de São Paulo. 2011

TRINIDAD. Cristina Teodoro. **Diversidade étnico racial: por uma prática pedagógica na educação infantil**. In: BENTO, Maria Aparecida Silva. Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

TRUTH, S. Convención de los derechos de la mujer. In: JABARDO, M. (Org.). **Feminismos negros: una antología**. Madrid: Traficantes de Sueños, 2012. p. 59-60.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis. **O que interessa saber de índio? um estudo a partir das manifestações de alunos de escolas de Campo Grande sobre as populações indígenas no Mato Grosso do Sul**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A — Roteiro do questionário enviado aos/às professores/as

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE SÃO FRANCISCO DO CONDE: UMA PERSPECTIVA DOCENTE.

Olá!

Antes de tudo agradecemos pelo seu interesse em colaborar com nossa pesquisa.

Esta pesquisa tem como objetivo compreender os desafios e perspectivas de professoras(es) da Educação Infantil da rede Municipal de São Francisco Conde em relação às práticas educativas destinadas à história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, para uma Educação das Relações Étnico-Raciais.

Não existe resposta certa ou errada, nós queremos saber a sua perspectiva enquanto professora de Educação Infantil.

Esta pesquisa será apresentada em forma de monografia/artigo. A última questão reserva um espaço para seu e-mail, caso queira receber uma cópia dessas produções.

NÃO USAREMOS OS NOMES REAIS DAS RESPONDENTES, TODOS OS NOMES UTILIZADOS NA PESQUISA SERÃO FICTÍCIOS. O NOME PODE SER ESCOLHIDO POR VOCÊ!

Obrigada pela sua participação!

Se precisar entrar em contato, meu telefone é (71) 98356-XXXX

Helen Santos Pinto - Aluna do curso de Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.

Professora Orientadora - Míghian Danae Ferreira Nunes

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A senhora está sendo convidada a participar do projeto de pesquisa “Relações étnico-raciais e práticas educativas na Educação Infantil de São Francisco do Conde: Uma perspectiva docente”, submetido à Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB, Malês - BA) pela Estudante do curso de Pedagogia Helen Santos Pinto, tendo como orientadora a pesquisadora e doutora Míghian Danae Ferreira Nunes.

Este projeto de pesquisa busca compreender os desafios e perspectivas de professoras da Educação Infantil da rede Municipal de São Francisco Conde em relação às práticas educativas destinadas à história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, para uma Educação das Relações Étnico-Raciais, a fim de proporcionar contribuições e reflexões para uma sociedade com equidade, e uma educação antirracista na Educação Infantil, especificamente no município de São Francisco do Conde.

A senhora está sendo convidada porque apresenta em sua trajetória de vida aspectos que sustentam a base central desse projeto de pesquisa; esses aspectos perpassam pelas experiências enquanto docente da Educação Infantil da rede municipal da cidade de São Francisco do Conde. Ressaltamos que a convidada não receberá nenhum pagamento ao participar da pesquisa.

A senhora tem plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o tratamento que recebe neste serviço. Caso aceite participar, sua participação consiste em responder um questionário trazendo sua perspectiva sobre as relações étnico-raciais e práticas educativas na Educação Infantil vivenciadas ao longo de sua trajetória. Solicitamos também a sua autorização para que o material e informações obtidas possam ser publicados em aulas, seminários, congressos, palestras ou periódicos científicos.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa os riscos para a senhora são: constrangimento, desconforto, medo, vergonha, estresse, e cansaço ao responder às perguntas.

Esta pesquisa não traz nenhum benefício imediato para os/as participantes, mas, ao participar, elas/es contribuem para o conhecimento acadêmico-científico nas áreas da Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil, além de contribuir para maior conhecimento e reflexões sobre o processo de trabalho no qual está inserido e sobre suas relações com o processo saúde-doença de trabalhadores, que poderão vir auxiliar à pesquisa e ao trabalho profissional nesta área.

Asseguramos que as informações coletadas serão usadas apenas para a realização da pesquisa, dispondo ao participante a qualquer momento acesso às informações sobre os procedimentos e benefícios relacionados ao estudo. Também garantimos à Sr.^a a manutenção do sigilo e da privacidade de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica

A senhora pode entrar em contato com a pesquisadora responsável:

Helen Santos Pinto a qualquer tempo para informações adicionais no endereço Rua A,

Loteamento Zé Grosso, s/n - Centro, São Francisco do Conde - BA, 43900-000, Telefone: (71) 983560676.

Você aceita participar da pesquisa **RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE SÃO FRANCISCO DO CONDE: UMA PERSPECTIVA DOCENTE?**

() SIM

() NÃO

Nome:

Nome que gostaria de ser chamada na monografia/artigo:

Idade:

Raça:

Preta

Parda

Branca

Amarela

Indígena

Tempo no Magistério:

Menos de um ano

1-5 anos

5-10 anos

10-15 anos

Mais de 15 anos

Escola onde trabalha: _____

Etapa escola onde trabalha:

Creche

Pré-escola

Qual(is) do(s) curso(s) abaixo listados você fez?

Magistério

Normal Superior

Licenciatura em Pedagogia

Outro _____

1. Você ouviu falar sobre educação para as relações étnico-raciais quando você estava em formação? Fale um pouco sobre isso.
2. Você conhece a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008? Fale um pouco sobre elas.
3. Para você, o que é educação para as relações étnico-raciais?
4. É possível incluir uma Educação das Relações Étnico-Raciais nas práticas pedagógicas e educativas da Educação Infantil? Como?
5. Você realiza atividades que abordem a temática étnico-racial e valorizem as culturas africanas e indígenas? Quais?
6. Você percebe que, na escola, há situações cotidianas envolvendo crianças e adultos em que a temática das relações étnico-raciais aparece? Se sim, como você lida com elas?
7. A instituição escolar em que você trabalha atualmente realiza ações voltadas à valorização e respeito às culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas? Quais?
8. A escola que ministra aula, dispõe de materiais voltados à história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, para utilização em sala de aula? Quais? (Exemplos: Livros, jogos, brinquedos, instrumentos musicais)
9. Você já participou de algum curso de formação continuada/atividade pedagógica que tenha abordado a temática racial? O curso/evento foi promovido/apoiado pela Secretaria de educação do município ou por outra instituição

APÊNDICE B — Respostas breves obtidas no questionário virtual

Quadro 2 - Respostas breves das professoras à questão 1

PROFESSORAS	1. Você ouviu falar sobre educação para as relações étnico-raciais quando você estava em formação? Fale um pouco sobre isso.
JEANE	“Sim”
LU	“Sim! Na graduação”
SÔNIA	“Sim”
ROSE	“Sim, pouquíssimo”
PROFESSORA A	“Sim, tive uma disciplina na universidade.”

Fonte: Respostas obtidas através do questionário elaborado para pesquisa (2021).

Quadro 3 - Respostas breves das professoras à questão 2

PROFESSORAS	2. Você conhece a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008? Fale um pouco sobre elas.
JAN	“Sim”
FERNANDA	“Sim”
ROSE	“Sim”
PROFESSORA A	“Sim”
LANA	“Sim”

Fonte: Respostas obtidas através do questionário elaborado para pesquisa (2021).

Quadro 4 - Respostas breves das professoras à questão 3

PROFESSORAS	3. Para você, o que é educação para as relações étnico-raciais?
JAN	“É educar para a diversidade.”

Fonte: Respostas obtidas através do questionário elaborado para pesquisa (2021).

Quadro 5 - Respostas breves das professoras à questão 4

PROFESSORAS	4. É possível incluir uma Educação das Relações Étnico-Raciais nas práticas pedagógicas e educativas da Educação Infantil? Como?
JAN	“Sim.”
DANIELA	“Sim”
CRISTIANA	“Sem dúvida nenhuma”

Fonte: Respostas obtidas através do questionário elaborado para pesquisa (2021).

Quadro 6 - Respostas breves das professoras à questão 5

PROFESSORAS	5. Você realiza atividades que abordem a temática étnico-racial e valorizem as culturas africanas e indígenas? Quais?
JAN	“Sim. Desfiles, leituras, teatro, etc.”
PROFESSORA A	“Sim, através de contos, pinturas e etc.”

Fonte: Respostas obtidas através do questionário elaborado para pesquisa (2021).

Quadro 7- Respostas breve das professoras à questão 7

PROFESSORAS	7. A instituição escolar em que você trabalha atualmente realiza ações voltadas à valorização e respeito às culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas? Quais?
DANIELA	<i>“Sim”</i>

Fonte: Respostas obtidas através do questionário elaborado para pesquisa (2021).

Quadro 8 - Respostas breves das professoras à questão 8

PROFESSORAS	8. A escola que ministra aula, dispõe de materiais voltados à história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, para utilização em sala de aula? Quais? (Exemplos: Livros, jogos, brinquedos, instrumentos musicais)
PROFESSORA A	<i>“Sim, livros”</i>

Fonte: Respostas obtidas através do questionário elaborado para pesquisa (2021).

Quadro 9 - Respostas breves das professoras à questão 9

PROFESSORAS	9. Você já participou de algum curso de formação continuada/atividade pedagógica que tenha abordado a temática racial? O curso/evento foi promovido/apoiado pela secretaria de educação do município ou por outra instituição?
LANA	<i>“Sim.”</i>
SÔNIA	<i>“Sim, por outra instituição”</i>
ROSE	<i>“Não”</i>
JAN	<i>“Sim. Em ambas.”</i>
PROFESSORA A	<i>“Sim, por outra instituição.”</i>

Fonte: Respostas obtidas através do questionário elaborado para pesquisa (2021).