



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS AFRO-BRASILEIRAS E INDÍGENAS
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

BARBARA BARBOSA DA SILVA

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O CURRÍCULO ESCOLAR: UM ESTUDO DAS
PROPOSTAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**GUARABIRA/PB
2021**

BARBARA BARBOSA DA SILVA

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O CURRÍCULO ESCOLAR: UM ESTUDO DAS
PROPOSTAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.**

Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Étnico-Racial na Educação Infantil da Universidade Estadual da Paraíba, Campus III, como requisito parcial à obtenção do título de especialista.

Área de Concentração: Educação Étnico-racial na Educação Infantil.

Orientadora: Prof.^a Rita de Cassia da Rocha Cavalcante.

**GUARABIRA/PB
2021**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S586r Silva, Barbara Barbosa da.
Relações étnico-raciais e o currículo escolar [manuscrito] :
um estudo das propostas e práticas pedagógicas da educação
infantil / Barbara Barbosa da Silva. - 2021.
100 p. : il. colorido.

Digitado.

Monografia (Especialização em Educação Étnico Racial na
Educação Infantil) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro
de Humanidades , 2021.

"Orientação : Profa. Dra. Rita de Cássia da Rocha
Cavalcante , Departamento de Educação - CH."

1. Currículo. 2. Educação Infantil. 3. Relações étnico-
raciais. I. Título

21. ed. CDD 372.24

BARBARA BARBOSA DA SILVA

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O CURRÍCULO ESCOLAR: UM ESTUDO
DAS PROPOSTAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Étnico-Racial na Educação Infantil da Universidade Estadual da Paraíba, Campus III, como requisito parcial à obtenção do título de especialista.

Área de Concentração: Educação Étnico-racial na Educação Infantil.

Aprovada em: 10/06/2021.

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia da Rocha Cavalcante (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Ms.^a Sheila Gomes de Melo
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dr. Waldecir Ferreira Chagas
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

A Deus, que me sustentou e me permitiu que chegasse até aqui; aos meus pais, Alúcio e Maria Lúcia, por toda a dedicação em ensinar a mim e aos meus irmãos os valores da vida e nos mostrarem que estudar é o melhor caminho, por isso, sempre lutaram e nos motivaram a buscar novos conhecimentos e uma formação acadêmica; Ao meu companheiro Mykael, que, durante essa trajetória, sempre se manteve ao meu lado, ajudando-me e me apoiando. A toda a minha família, aos amigos e a todos os que, diretamente ou indiretamente, colaboraram para a consolidação deste trabalho, depositaram confiança em mim e me incentivaram a realizar esse sonho. Dedico.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me concedido a vida e a força para enfrentar os desafios que surgem ao longo da minha caminhada, por me dar coragem e perseverança para não desistir.

Agradeço a minha família, em especial aos meus pais Maria Lúcia e Aluísio, aos meus irmãos Cybelle e Bruno, por todo apoio e dedicação em buscar junto comigo a concretização desse sonho, por compreender a minha ausência em diversos momentos, devido a minha dedicação em elaborar o meu trabalho.

Aos meus avós, Josefa Barbosa e Manoel Ismael (*In memoriam*) que, mesmo estando ausente fisicamente, carrego comigo todos os ensinamentos e lembranças que contribuíram fortemente na minha formação enquanto pessoa e profissional.

Ao meu companheiro Mykael, que desde a graduação vem sonhando e lutando em busca da minha formação acadêmica, a ele que nunca mediu esforços para me ajudar a me manter frequentando o curso, mesmo com tantas dificuldades de locomoção no início. Essa conquista é nossa!

A minha professora e orientadora Rita de Cássia da Rocha Cavalcante, por aceitar fazer parte desse processo, por toda paciência, compreensão e conhecimentos compartilhados para o enriquecimento deste estudo.

Aos professores e professoras do Curso de Especialização em Educação Étnico-racial na Educação Infantil, pelos conhecimentos compartilhados, experiências e diálogos que me ajudaram a repensar o meu papel social e político enquanto educadora atuante em meio a uma sociedade com práticas racistas que precisam ser combatidas.

Aos(as) colegas de curso pela experiências compartilhadas e momentos de interação e conhecimento. Em especial, a Maria Helena, Érica, Suzana, Thays e Paula, as quais estão presentes desde a graduação, tê-las na especialização sem dúvidas fez diferença nessa jornada, partilhando de momentos bons e desafiadores.

A todos que diretamente ou indiretamente contribuíram para a realização desse trabalho, meu muito obrigada. Mais uma etapa vencida, e meu coração é só gratidão, por ter concluído, pois não foi fácil produzir em tempos de pandemia. Que venham novos desafios e novas histórias para viver!

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, ou por sua origem, ou sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se aprendem a odiar, podem ser ensinadas a amar. (NELSON MANDELA, 1995).

RESUMO

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil propõem as instituições de ensino infantil um novo modelo curricular buscando romper com a estrutura epistemológica curricular eurocêntrica. Recomendam que as práticas educativas tenham como centro a criança, articulando seus saberes e experiências sociais e culturais ao processo de ensino-aprendizagem, e a promover o reconhecimento, a valorização, o respeito e o contato com as histórias e as culturas africanas e afro-brasileiras, bem como visam o combate ao racismo e a discriminação, no entanto, sabemos que conceber práticas curriculares voltadas à temática racial ainda é um desafio na educação infantil. Diante dessas considerações, o presente trabalho teve por objetivo analisar as propostas curriculares relacionadas à educação étnico-racial no tocante a construção da identidade da criança negra e valorização da diversidade e cultura africana presentes no currículo escolar da educação infantil. Quanto aos objetivos específicos, consistiram em: identificar como a diversidade étnico-racial compõe a proposta curricular da instituição em estudo nos últimos anos; verificar se as propostas curriculares da instituição se articulam com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; constatar de que modo as atividades e práticas pedagógicas desenvolvidas pelos(as) docentes abordam a temática étnico-racial. O aporte teórico foi construído a partir das propostas de estudiosos como: Moreira e Candau (2003), Gomes (2002), Trinidad (2012), Bento (2012), Munanga (2005) e textos legais educacionais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999) e (2009) e a Lei nº 10.639/03. O estudo apresenta uma abordagem qualitativa de tipologia documental e estudo de caso, uma vez que o estudo se delimitou na análise do Projeto Político Pedagógico – PPP e a Proposta Curricular Municipal de uma única instituição de educação infantil. Quanto aos instrumentos realizamos uma entrevista semiestruturada com a gestão, coordenação e o corpo docente da instituição. Os resultados apontaram que a temática ainda não é abordada no PPP da instituição, apesar dessa constatação, verificamos que na Proposta Curricular Municipal a qual tem como base os campos de experiências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem objetos de aprendizagem que enfatizam o trabalho com a diversidade, identidade, pautada nos princípios de igualdade e pluralidade. Ao identificar como estas propostas curriculares são colocadas em práticas, percebemos que ainda se trata de atividades isoladas, que ocorrem geralmente em datas comemorativas e pouco significativas. Diante disso, sugerimos que as práticas pedagógicas envolvendo essa questão precisam ser incluídas no projeto político pedagógico e no currículo escolar. Tendo em vista, que desde cedo é crucial que a criança tenha contato com estes conteúdos, para que assim possamos formar cidadãos conscientes e orgulhosos do seu pertencimento étnico-racial, para que o respeito possa prevalecer em nossa sociedade.

Palavras-chave: Currículo. Educação Infantil. Relações Étnico-raciais.

ABSTRACT

The National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education propose a new curricular model seeking to break with the Eurocentric curricular epistemological structure for early childhood education institutions. It recommends the renewal of educational practices that have the child as their center, articulating their knowledge and social and cultural experiences to the teaching-learning process. Regarding diversity, it emphasizes that the proposals must promote recognition, appreciation, respect and contact with African and Afro-Brazilian histories and cultures, as well as aiming to combat racism and discrimination. However, we know that designing curricular practices focused on racial issues is still a challenge in early childhood education, as the idea persists that racial conflicts do not occur at this stage, or the lack of pedagogical work in this regard is justified due to the young age of children that make it difficult to understand these themes. In view of these considerations, this study aimed to analyze the curricular proposals related to ethnic-racial education regarding the construction of the identity of the black child and the appreciation of African diversity and culture present in the school curriculum for early childhood education. As for the specific objectives, they are consisted of: to identify how ethnic-racial diversity composes the curricular proposal of the institution under study in recent years; to verify if the institution's curricular proposals are articulated with the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education; to verify how the activities and curricular practices developed by the professors approach the ethnic-racial theme. The theoretical contribution was built from the proposals of scholars such as: Moreira and Candau (2003), Gomes (2002), Trinidad (2012), Bento (2012), Munanga (2005) and educational legal texts, such as the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (1999) and (2009) and Law 10.639/03. The study presents a qualitative approach of documental typology and case study, since the study was delimited in the analysis of the Pedagogical Political Project – PPP and the Municipal Curriculum Proposal of a single institution of early childhood education. As for the instruments, we conducted a semi-structured interview with the institution's management, coordination and faculty. The results showed that the theme is not yet addressed in the institution's PPP, despite this finding, we found that in the Municipal Curriculum Proposal, which is based on the fields of experiences and skills of the Common National Curriculum Base (BNCC) has learning objects that emphasize working with diversity, identity, based on the principles of equality and plurality. When identifying how these curricular proposals are put into practice, we realize that these are still isolated actions, which generally occur on commemorative and insignificant dates. Therefore, we suggest that pedagogical practices involving this issue need to be included in the pedagogical political project and in the school curriculum. Bearing in mind that it is crucial that children have contact with these issues from an early age, so that we can form conscious and proud citizens of their ethnic belonging, so that respect and tolerance can prevail in society.

Keywords: Curriculum. Child education. Ethnic-Racial Relations.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Proposta Curricular Municipal	68
Figura 2 – Habilidades Consideradas na definição dos conteúdos	70

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FND	Frente Negra Brasileira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil
OMS	Organização Mundial da Saúde
PB	Paraíba
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROINFÂNCIA	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil.
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
TEM	Teatro Negro Brasileiro
EUFN	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: DO ASSISTENCIALISMO AO PATAMAR DE DIREITO DA CRIANÇA	17
2.1 O cenário das legislações e políticas educacionais após a Constituição de 1988	26
2.2 O Movimento Negro e a conquista da Lei nº 10.639/2003	33
3 CURRÍCULO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS ..	40
3.1 O currículo da Educação Infantil	45
3.2 A construção da identidade da criança negra no contexto escolar	53
4 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	61
4.1 Tipologia e metodologia da pesquisa	62
4.2 Instrumentos	63
4.3 Procedimentos Metodológicos	64
4.4 Sujeitos e campo da pesquisa	65
5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS: ELUCIDANDO AS PROPOSTAS CURRICULARES E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	67
5.1 O Projeto Político Pedagógico da Creche	67
5.2 A Proposta Curricular Municipal e a diversidade étnico-racial	73
5.3 A elaboração do currículo e a definição dos objetos de aprendizagem	77
5.4 A diversidade étnico-racial no contexto curricular	79
5.5 Desvelando as práticas pedagógicas das relações étnico-raciais na instituição	82
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS	93
APÊNDICE A – TERMO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA	99
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA (EQUIPE GESTORA E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA)	100
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA (PROFESSORES/AS)	101

1. INTRODUÇÃO

Vivemos num país marcado pelo pluralismo cultural e constituído por diversas raças/etnias, por conseguinte toda essa diversidade se faz presente no ambiente escolar, o qual se configura enquanto espaço de formação e transmissão de saberes. Neste sentido, é importante que na primeira fase a criança receba uma educação pautada no reconhecimento e respeito dessa formação cultural, que proporcione situações de aprendizagem numa perspectiva positiva da própria identidade e estética negra frente ao combate do racismo e da discriminação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2010) orientam que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular devem possibilitar vivências éticas e estéticas entre as crianças e os grupos culturais, que ampliem seu olhar de referências e de identidades através do diálogo e conhecimento da diversidade. Sendo de fundamental relevância a construção de propostas curriculares e metodologias que levem em consideração esses princípios.

Neste entendimento, o currículo enquanto documento pedagógico da instituição escolar, no qual se faz presente os conteúdos e as abordagens que irão ser trabalhadas, a intencionalidade e o indivíduo que se pretende formar, tem como tarefa abarcar toda especificidade da criança. Neste sentido, no processo de construção deste documento é imprescindível considerar o contexto social e cultural em que a criança está inserida, e torná-la o centro do planejamento.

Assim, considerando o exposto, indagamos: De que maneira as propostas curriculares da educação infantil contemplam à educação étnico-racial? De que modo as propostas curriculares podem possibilitar o contato com a diversidade e cultura africana numa perspectiva positiva para a construção da identidade da criança negra frente ao racismo e a discriminação? Pois destacamos que dependendo do modo que a instituição trate a questão da diversidade, ela poderá auxiliar as crianças a valorizarem suas características étnicas e culturais, ou pelo contrário, favorece os atos de discriminação, sendo conivente com preconceitos, em outras palavras, poderá atuar numa perspectiva de mudança ou conservação da realidade vivida.

Para que tenhamos um currículo plural que aborde de forma significativa as crianças de qualquer raça/etnia, é necessário levar em consideração a vivência, os

costumes, as histórias, os anseios e a cultura, ou seja, articular as práticas escolares as práticas sociais e a partir deste trabalho inicial de formulação de propostas e práticas pedagógicas, desenvolver um ensino enriquecedor que permita a formação humana e social do educando.

Vale ressaltar que, ainda existem instituições com uma estrutura curricular eurocêntrica e assistencialista pouco voltada a formação social, de identidade e autonomia da criança. E neste sentido, o silenciamento diante das questões étnico-raciais tendem a reforçar o racismo e a discriminação, bem como os estereótipos e os estigmas direcionados a população negra. (BRASIL, RCNEI, 1998).

Diante disso, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as propostas curriculares relacionadas à educação étnico-racial no tocante a construção da identidade da criança negra e valorização da diversidade e cultura africana presentes no currículo escolar da Creche. Para isso, elencamos os seguintes objetivos específicos: Identificar como a diversidade étnico-racial compõe a proposta curricular da instituição em estudo nos últimos anos; verificar se as propostas curriculares da instituição se articulam com as Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Infantil; Constatar de que modo as atividades e práticas pedagógicas desenvolvidas pelos(as) docentes abordam a temática étnico-racial, se promovem um aprendizado significativo sobre a diversidade, a história e a cultura negra, possibilitando a construção positiva da identidade da criança negra.

O desenvolvimento desta pesquisa é de suma relevância para se repensar a necessidade de propostas curriculares pautadas nas questões étnico-raciais na Educação Infantil, pois ainda prevalece na sociedade a ideia de que a criança nos primeiros anos de vida não compreende estas questões, mas afirmamos e defendemos o contrário, ou melhor, é nesta fase que devemos introduzir e reforçar atitudes de: respeito com o outro, aceitação, tolerância e autoestima, uma vez que é no ambiente escolar que a criança tem o primeiro contato com outras crianças e adultos de grupos sociais diferentes, e essas novas interações influenciam na construção de sua identidade. Portanto, é imprescindível tratar pedagogicamente esta temática se utilizando de uma linguagem acessível e significativa para as crianças.

Além disso, a pesquisa visa alargar os estudos científicos no campo da Educação Étnico-racial na Educação Infantil, buscando refletir sobre a importância de desenvolver estudos nesta fase inicial, por se tratar da base educacional

brasileira. Fornecendo assim contribuições positivas ou negativas para a formação humana e social em todos os âmbitos e por toda vida dos indivíduos, trazendo consequências para a convivência na sociedade.

Espera-se que este trabalho possa trazer reflexões e benefícios para a comunidade acadêmica, docentes e instituições de ensino acerca da relevância de elaborar propostas e práticas pedagógicas que tenha como eixo principal a criança enquanto portadora de cultura, de identidade, de uma estética que precisa ser considerada e alavancada, permitindo enxergar as diferenças como características enriquecedoras que carregam consigo traços familiares, de ancestralidade como herança dos seus antepassados, e que precisam ser trabalhados pedagogicamente.

Portanto, o trabalho propõe trazer as novas formas de ensinar e formular práticas pedagógicas que venham a contribuir na formação em longo prazo de um indivíduo consciente do seu pertencimento étnico-racial e de suas raízes, bem como fortalecer a autoestima, afirmação da identidade negra e reconhecimento da diversidade, e assim construir uma sociedade tolerante, justa e igualitária.

Utilizamos como método a pesquisa documental, em decorrência da análise de documentos normativos e curriculares da instituição de ensino, também se caracteriza como um estudo de caso, visto que o estudo se delimitou a realidade de uma unidade educativa. Apresenta uma abordagem qualitativa, que conforme Gerhardt e Silveira (2009), se preocupa com os aspectos da realidade que não podem ser quantificados, focalizando na compreensão e explicação das relações sociais. Para a coleta de dados foram utilizados como instrumentos a entrevista semiestruturada com a equipe pedagógica da instituição infantil, seguida da análise do Projeto Político Pedagógico e da Proposta Curricular do Município.

A revisão de literatura foi feita a partir de fichamentos dos textos acadêmicos de estudiosos da temática, com destaque a Santos (2013), Domingues (2007), Sácristan (2013), Moreira e Candau (2003), Gomes (2002), Trindade (2012), Bento (2012), Munanga (2005) e textos legais educacionais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999) e (2009), a Lei nº 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004).

O segundo capítulo deste trabalho aborda o contexto histórico da educação infantil no Brasil, onde é esboçado o cenário que demarcou o advento desse nível de ensino, desde o princípio em que prevaleceram as concepções assistencialistas, até

a sanção de diversas legislações que buscavam o reconhecimento enquanto etapa oficial da educação brasileira e de responsabilidade do Estado, que se deu a partir da Constituição Federal de 1988, na qual a educação infantil ganha espaço no cenário social. Contemplaremos ainda nesta parte o cenário das legislações e políticas educacionais concebidas com o objetivo de consolidar na prática a educação infantil como primeira etapa da educação básica. E no último subitem desse primeiro momento pós introdução, ao discutir sobre educação e relações étnico-raciais não poderíamos deixar de apreciar as contribuições do Movimento Negro, um dos principais articuladores pelas reivindicações de direitos do segmento negro, sobretudo na educação, conquistando assim a aprovação da Lei nº 10.639/2003 que determina a inclusão do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos de toda rede de ensino.

O terceiro capítulo apresenta um breve estudo sobre as contribuições teóricas no campo do currículo e da educação étnico-racial. Inicialmente apresentamos algumas concepções de currículo, verificando como os conceitos se modificam e se relacionam aos contextos e anseios sociais de cada momento da sociedade. Na sequência, discutimos o currículo no âmbito da educação infantil, trazendo as diversas modificações e inovações de pensamentos, de práticas pedagógicas, de princípios que se passou a exigir na definição da organização curricular das unidades de ensino, estas que a partir de então devem estar articuladas ao contexto social e cultural da criança. Para encerrar este terceiro momento, abordaremos sobre a criança negra no contexto educacional, demonstrando de que modo ela constrói a sua identidade em meio a práticas pedagógicas que podem influenciar positivamente ou negativamente neste processo de formação.

No quarto capítulo expomos os aspectos metodológicos desse estudo, especificando a tipologia e a natureza da pesquisa, os sujeitos e o campo *locus* dessa análise, preservando-lhes o anônimo. Apresentamos detalhadamente as etapas metodológicas desenvolvidas no decorrer da investigação, e os instrumentos utilizados para a coleta de dados.

No quinto capítulo, apresentamos os dados coletados, analisando-os em conformidade com o embasamento teórico desenvolvido no decorrer do estudo, como também de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e para a educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, organizando-os em cinco eixos de análise.

Para finalizar, o último tópico traz as considerações finais, no qual retomamos de forma breve os resultados do estudo, confrontando com os objetivos e as questões norteadoras. E a partir dos aspectos constatados procuramos elencar ainda alguns elementos essenciais à inclusão da temática racial no currículo da educação infantil e sugerimos algumas práticas pedagógicas que podem ser contempladas no currículo e adaptadas de acordo com a realidade de cada instituição, de modo a auxiliar o profissional de educação interessado na temática e preocupado em contribuir para a promoção de uma educação pautada na igualdade racial.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: DO ASSISTENCIALISMO AO PATAMAR DE DIREITO DA CRIANÇA

Não é possível ter um entendimento da educação como uma dimensão estanque e separada da vida social (...) não se pode entender a educação, ou qualquer outro aspecto da dimensão da vida social, sem inseri-la no contexto em que surge e se desenvolve, notadamente entre classes e frações das classes (...) não faz o menor sentido discutir abstratamente sobre a educação, pois esta é uma dimensão da vida dos homens que se transforma historicamente, acompanhando e articulando-se às transformações dos modos de produzir a existência dos homens (LOMBARDI, 2005, p. 4).

A educação nem sempre foi considerada um direito da criança e da família e, principalmente para a classe mais pobre e escrava. Durante muitos anos o acesso as instituições de ensino infantil foi visto como um mero favor, concebida como responsabilidade do setor privado e não do poder público. No entanto, pesquisadores e profissionais da educação iniciaram diversos estudos e debates criticando a maneira que os órgãos públicos ofereciam atendimento nas instituições infantis, bem como a ideia de infância e criança presente naquele contexto. A partir daí surgem diversas iniciativas científicas e legais que buscavam reconhecer a educação infantil como etapa da educação básica, direito da criança e dever do Estado.

Até a metade do século XIX praticamente não existia atendimento a criança pequena em instituições infantis no Brasil, até os seis anos de idade a criança recebia educação apenas no ambiente familiar, em casa, através dos ensinamentos dos pais, e aqueles que obtinham poder aquisitivo contratavam professores particulares. Entretanto, quando se tratava da criança negra percebe-se que durante o período escravista havia uma educação voltada aos trabalhos domésticos e agrícolas, que baseado em teorias científicas racistas predominava a visão de seres incapazes intelectualmente, desprovidos de inteligência, que serviam apenas para atuar como mão de obra nas lavouras, ou seja, eram treinados desde cedo para dar continuidade aos trabalhos dos pais.

Muitas mulheres escravizadas eram abusadas pelos patrões, que conseqüentemente acabavam engravidando, e motivadas pelo receio de ver seus filhos passando pelos maus tratos da escravização, as precárias condições de vida e trabalho, viam-se obrigadas a entregá-los nas rodas dos expostos, que era um objeto fixado nos muros de orfanatos e instituições de caridade para ali colocar a criança, passando a ser cuidada naquele ambiente, mas infelizmente devido à falta

de recursos, muitas não resistiam, acentuando a alta taxa de mortalidade infantil. Digamos que as casas dos expostos foram às primeiras instituições que atenderam e cuidaram das crianças negras do Brasil.

A roda foi utilizada por muitas mulheres negras escravizadas como um meio de salvar seus filhos e filhas da escravização, ou pelos senhores, como estratégia de se livrar da responsabilidade de criação dos/as filhos/as das suas escravizadas e obter lucro com suas mães, alugando-as como amas de leite. (SANTOS, 2013, p. 60).

As rodas dos expostos eram mantidas por instituições religiosas e filantrópicas, e assim, se constituía o atendimento às crianças negras no período escravista. Neste contexto social, as crianças negras eram concebidas como um produto, uma ajuda a mais para o trabalho escravo, ao nascerem, tinham sua infância negligenciada pela sociedade, servindo de bichinhos de estimação para os filhos dos colonizadores em idade até seis anos e de força de trabalho escravo a partir daí. (SANTOS, 2013, apud PARDAL, 2005).

Surgia neste período à infância diferenciada entre dois grupos, que dependendo da sua posição social, seja a criança da casa grande ou a criança escravizada, a posição que ocupavam determinava a forma como seriam integradas e tratadas na sociedade, existia uma enorme diferença no cuidado, escolarização e inserção no mercado de trabalho entre estes grupos. (FARIAS, 2005).

Existiam, portanto, duas infâncias que estavam totalmente relacionadas a condição social da criança, enquanto o menino branco era encaminhado para colégios religiosos para aprenderem as letras e um ofício, os meninos e meninas negras eram orientadas aos trabalhos agrícolas. (SANTOS, 2013, apud MOTT, 1979). A condição de vida da criança negra era permeada por dificuldades e invisibilidade, não tinha acesso à educação formal, sendo limitadas aos trabalhos domésticos, aos cuidados das plantações e animais. “A despreocupação com a criança negra, no período colonial, pode ser demonstrada pelo alto índice de mortalidade infantil. Configurando-se, assim, na naturalização da falta de cuidado e investimento neste período para com essas crianças” (SANTOS, 2013, p. 61).

Diante disso, é possível perceber que a criança negra desde o período colonial teve sua condição limitada, uma infância mutilada, pois eram impedidas de aproveitar esta fase, e considerada peças de distração para as crianças brancas. Logo cedo tinham que viver numa sociedade racista e aprender a lidar com o preconceito, a discriminação, a indiferença e a invisibilidade. Sendo vítimas de um

sistema que insistia em determinar seus rumos, a excluí-las, a separá-las de suas mães e sofrer o abandono.

Nesse processo de educação da criança negra no período escravocrata foi promulgada em 28 de setembro de 1871 a Lei do Ventre Livre, a qual continha dez artigos direcionados a população escravizada, dois deles voltados às crianças negras, Lei nº 2.040 que estabelece o seguinte:

Art. 1º Os filhos de mulher escrava que nascerem no Império desde a data desta lei, serão considerados de condição livre.

§1.º- Os ditos filhos menores ficarão em poder ou sob a autoridade dos senhores de suas mães, os quais terão a obrigação de criá-los e tratá-los até a idade de oito anos completos. Chegando o filho da escrava a esta idade, o senhor da mãe terá opção, ou de receber do Estado a indenização de 600\$000, ou de utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 anos completos. No primeiro caso, o Governo receberá o menor e lhe dará destino, em conformidade da presente lei.

Art. 2.º- O governo poderá entregar a associações, por ele autorizadas, os filhos das escravas, nascidos desde a data desta lei, que sejam cedidos ou abandonados pelos senhores delas, ou tirados do poder destes em virtude do Art. 1.º- §6º.

§1.º- As ditas associações terão direito aos serviços gratuitos dos menores até a idade de 21 anos completos, e poderão alugar esses serviços, mas serão obrigadas: 1.º A criar e tratar os mesmos menores; 2.ºA constituir para cada um deles um pecúlio, consistente na quota que para este fim for reservada nos respectivos estatutos; - 3.º A procurar-lhes, findo o tempo de serviço, apropriada colocação.

§2.º- A disposição deste artigo é aplicável às Casas dos Expostos, e às pessoas a quem os juizes de órfãos encarregarem da educação dos ditos menores, na falta de associações ou estabelecimentos criados para tal fim. (BRASIL, LDB, 1871).

Embora, tenhamos o primeiro documento legal que cita as crianças negras, o mesmo não significou a real libertação dos filhos dos escravizados, assim como era colocado o objetivo da lei, pois até os 8 anos de idade a criança era responsabilidade dos senhores, e após isso poderiam utilizar os menores como força de trabalho. Além disso, para alcançar a liberdade o menor teria que seguir uma série de condições, conforme ressalta Martins e Vicenzi (2014) apud Conrad (1975), isso apenas comprovava o quanto a legislação tinha caráter protelatório em termos de emancipação, pois não havia condição de desfrutar de qualquer condição de liberdade antes dos 21 anos. E, quando tal momento chegasse, igualmente haveria todo um regulamento educacional e de preparação para o trabalho que a predisponha a permanecer ligada aos mesmos ambientes e às atividades servis.

Após oito anos de promulgação da lei, as autoridades acreditavam que as instituições iriam receber muitos filhos da população escravizada, entretanto, os

senhores enxergaram mais vantajosos mantê-los nas fazendas aproveitando-se como mão de obra, uma vez que o tráfico negreiro havia sido proibido em território brasileiro. Nas entrelinhas a referida lei privilegiava a elite brasileira, se tornando assim mais um aparato que reforçava a exploração de adultos e crianças negras.

Os trabalhos desenvolvidos nos asilos destinados aos filhos dos escravizados demonstravam atender aos interesses dos senhores, uma vez que a educação pretendia moldar as crianças livres aos serviços servis. Para Santos (2013) estes espaços tornaram-se locais de “adestramento” para orientar aqueles considerados ignorantes pela sociedade.

Conforme afirma Martins e Vicenzi (2014, p. 59) apud Teixeira (2006, p. 6) em suas reflexões advoga sobre abordagem educacional daquele contexto:

O essencial é que além da educação moral e religiosa, tome uma profissão, ainda que seja lavrador ou trabalhador agrícola; ele continuará a servir aí se lhe convier, ou irá servir a outrem, ou se estabelecerá sobre si; em todo o caso, aprenderá um ofício mecânico, uma profissão, de que possa tirar recursos para se manter e a família, se tiver.

Anos mais tardes após intensas lutas e resistência escrava, foi declarada a abolição da escravatura no Brasil, inicia-se então um processo de transformação social e econômica no país, e a mão de obra escrava passou a ser vista como atraso econômico, a qual precisava ser substituída ou “educada”, pois transmitia uma imagem negativa sobre o país a fora, uma vez que vários países passavam por um processo de industrialização. Neste contexto surge uma discussão acerca de uma educação que moldasse a nova realidade, “(...) evocava o debate sobre a necessidade de educar, moralizar, domesticar e integrar os filhos e filhas dessas mães negras trabalhadoras, apresentando um caráter essencialmente higienista e assistencialista” (SANTOS, 2013, p. 62).

Nessa linha pensamento, Fonseca (2004, p. 35) também advoga:

Ao pensar a educação dos negros, o que fez a elite branca que chamou para si a responsabilidade de construir a transição para a sociedade livre, foi projetar a própria existência que desejava para os negros nessa sociedade. Isso não ocorreu como uma ruptura em relação à escravidão, mas como uma tentativa de continuidade da estrutura social originária daquele período. E um dos aspectos convocados para a garantia dessa continuidade foi à educação como estratégia disciplinadora e racionalizadora do espaço social.

Com base no exposto acima é possível perceber que a abolição não significou uma ruptura definitiva da escravização, as legislações e práticas educativas

reproduziam o sistema das relações de domínio e poder da sociedade escravista, que enxergou a educação como aliada na dominação de uma classe sobre a outra, sobretudo sobre a classe escravizada.

Com o advento da industrialização, houve aumento da migração de pessoas da zona rural para as grandes cidades, tratavam-se principalmente em sua maioria dos ex-escravizados que ficaram sem rumo, tendo que recorrer as periferias, sem garantia de direitos e sem uma política de inclusão e amparo social. As precárias condições de vida faziam com que os filhos da população escrava ficassem na rua, chamando a atenção do poder público que os considerava um problema, pois segundo eles estas crianças tenderiam ao mundo da violência e do crime.

Conforme afirmam Silva, Ferreira e Barianni (2008) as instituições de atendimento as crianças surgiram da necessidade de cuidar dos filhos das mães trabalhadoras que se ocupavam nas indústrias enquanto as crianças se aglomeravam nas ruas. Tal pensamento se confirma nas colocações de diversos teóricos que defendiam a importância do cuidar da criança, para combater o crime, como se o cuidado e a educação não fossem direitos, mas sim uma maneira de solucionar a pobreza e a marginalização. Portanto, impera, nessa fase, o preconceito contra as crianças negras e pobres, como se elas fossem vulneráveis a ingressar no mundo do delito.

As crianças pobres e negras, no início do século XX, são retiradas das ruas porque são consideradas indivíduos perigosos, pois poderiam contaminar a sociedade com suas doenças físicas e morais. Produz-se em relação a elas um sentimento de medo e de pânico, sendo esses os sentimentos que motivam uma varredura moral e higiênica que sustentam as práticas de governo sobre elas (MORUZZI, 2015, p. 475).

De acordo com a afirmação acima a autora reforça que a preocupação com a educação da criança negra surge a partir do momento em que ela é considerada pelo poder público, de alguma forma, perigosa e um problema social a ser conduzido pela sociedade. Nesta época os ideários higienistas parecem ter influenciado no fortalecimento das práticas educativas disciplinizadoras, pois estudiosos higienistas baseados na ideologia do racismo científico defendiam o controle da saúde infantil como caminho para a higienização da raça negra e da pobreza. Moruzzi (2015, p 481) ainda complementa “O processo de constituição das políticas públicas para escolarização da população pobre e negra se deu na mesma medida

em que se construíram normas para a educação das crianças com base nos preceitos higienistas e eugenistas”.

Sobre as primeiras creches, Santos (2013, p. 62), assegura:

As primeiras iniciativas de creche serão propostas por católicos e liberais, sintonizados com a perspectiva de uma proteção assentada na prevenção do crime e do abandono. A higienização e o assistencialismo são os mecanismos constitutivos desta nova lógica de proteção. As creches têm seu aparecimento social na cena pública como sinônimo de desajustamento, um “mal necessário”, um paliativo onde a educação dos pais e a moralização das famílias seriam objetivos centrais do trabalho.

Neste sentido as instituições voltadas ao atendimento infantil neste contexto serviram como uma solução para o problema da infância negra, pois acreditavam que “reeducando” os pequenos, conseqüentemente seus pais também fariam parte do processo. No entanto, os trabalhos desenvolvidos não buscavam a formação de indivíduos independentes, mas sim da reprodução de uma relação social, em que o negro permaneça servindo aos interesses e atendendo aos padrões da elite dominante da época, porém, através de uma nova roupagem.

Além da tentativa de branquear e disciplinar a população negra a qual era inferiorizada e subestimada, outro fator que motivou o aumento de criação de creches foi o processo de industrialização e o desenvolvimento tecnológico e industrial, o qual ocasionou uma série de mudanças nas relações de trabalho, modificando o modo de produzir exigindo cada vez mais trabalhadores para atuar nas indústrias dos centros urbanos. Devido à falta de mão de obra masculina, surge a necessidade de a mulher ingressar no mercado de trabalho, desencadeando assim a sua ausência no lar.

Neste contexto, a mulher enxerga a necessidade de um cuidado para seus filhos enquanto estavam trabalhando, um lugar em que eles pudessem ficar guardados até o fim do expediente. Esta problemática tomou conta de diversas discussões dos movimentos trabalhistas e feministas que reivindicaram melhores condições de trabalho e vida, e principalmente a existência de locais apropriados para atender as crianças enquanto as mães prestavam serviço, após intensos debates, foi concluído que por esta necessidade está relacionada ao mercado de trabalho, deveria ser ofertado pelo setor privado.

Mais uma vez, o Estado não se responsabiliza pela oferta da educação, que inicialmente eram mantidos por instituições filantrópicas que recebiam ajuda financeira do governo, e agora também pelo setor industrial. Para isso utilizavam a

justificativa de que se os jardins de infância tinham objetivos de caridade e destinavam-se aos mais pobres, não deveriam ser mantidos pelo poder público (OLIVEIRA, 2013).

As indústrias reservavam os melhores cargos para os imigrantes, segundo Santos (2013) apud Teles (2003) eram oferecidos aos/as negros/as e as negras os serviços de piores remuneração, não só pela baixa escolarização, mas também porque eram fortemente influenciados pelas teorias racistas de que negros e negras seriam intelectualmente incapazes de trabalhar nas indústrias.

Como podemos perceber até aqui as creches tinham uma educação voltada ao assistencialismo e a disciplinalização das crianças, pois eram consideradas seres com pouca capacidade intelectual e, portanto, caberia apenas cuidar dos aspectos físicos e da saúde. Oliveira (2013) afirma que o trabalho com as crianças nas creches era pautado no higienismo, filantropia e puericultura, tendo assim um caráter assistencialista e protetor, a preocupação era alimentar, cuidar da higiene e da segurança física, sendo pouco valorizado um trabalho orientado à educação e ao desenvolvimento intelectual das crianças.

É importante ressaltar também que os atendimentos nestes espaços, eram voltados às crianças pobres e negras em sua maioria, que ao adentrar ali teriam que adquirir os costumes de uma sociedade segregacionista.

O início do século XX foi marcado por diversas inovações econômicas, políticas e educacionais, quando se fortaleceu principalmente o debate sobre a proteção das crianças e fez emergir a necessidade de políticas públicas de combate à mortalidade a infantil e o amparo social as crianças. Neste período de renovação do pensamento educacional segundo Oliveira (2013) surgem alguns movimentos que defendiam novas concepções de educação, dentre eles, destacamos, os Pioneiros da Educação, em 1932 que defendiam uma educação enquanto função pública, a existência de uma escola única e da coeducação de meninas e meninos, e a necessidade de um ensino laico, gratuito, obrigatório e ativo nas salas de aula.

A partir daí surgem iniciativas discursivas sobre uma nova educação, não só numa perspectiva assistencialista, mas uma renovação pedagógica centrada no desenvolvimento intelectual e social da criança. No entanto, as propostas educacionais escolanovistas dirigem-se apenas aos jardins infantis das crianças pertencentes aos grupos sociais de prestígio, enquanto os grupos de classe mais

baixa recebiam uma educação voltada a manutenção e produção de mão de obra. Neste sentido, reproduziam o sistema de desigualdade vigente na sociedade.

Neste contexto de transformação e debate, avançam os estudos sobre os aspectos do desenvolvimento da criança no campo da psicologia e da neurociência, começou a se observar que o cuidar não era suficiente para garantir o pleno desenvolvimento da criança, surgindo aí uma preocupação acerca do atendimento prestado nas creches e jardins de infância. Embora houvesse uma recomendação sobre a utilização de material apropriado para as crianças, o ensino continuou a ser realizado de forma assistencialista.

Conforme o modelo econômico do Brasil se tornava capitalista, a mulher da classe popular cada vez mais presente nas indústrias para que assim pudessem sobreviver procurava por creches e parques infantis que atendiam integralmente, não só por operários, mas a partir daí também por trabalhadoras dos comércios e funcionárias públicas (OLIVEIRA, 2013).

A necessidade cada vez maior de atendimento aos filhos das classes trabalhadoras trouxe dois grupos que discutiam a educação, de um lado os Estatistas que defendiam a educação como dever do Estado, e os liberalistas que colocava a educação enquanto dever da família, a qual escolheria a instituição e o Estado apenas definiria as diretrizes e garantiria algumas bolsas de estudos para a classe mais pobre. Neste sentido, nem todos tinham acesso às escolas, principalmente os menos favorecidos socialmente.

Tais ideais liberalistas podem ser visualizados nas políticas educacionais, dentre elas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovada em 1961, a qual regulariza as bases e princípios da educação brasileira. Sobre a educação primária, assim dispunha a lei:

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternais ou jardins-de-infância.

Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária (BRASIL, LDB, 1961, p. 5).

Tal legislação não alterou o quadro da educação infantil no Brasil, a qual continuava sendo de caráter optativa da família, e ficando a cargo de empresas que tenham trabalhadoras com filhos menores de sete anos. Neste contexto havia um tratamento distinto nos espaços de ensino, enquanto as creches se ocupavam com

as crianças de baixo poder econômico, as pré-escolas eram organizadas para os filhos da classe média e alta.

A partir da década de 70, a educação apresenta diversos problemas, como a evasão escolar, pois segundo Schramm, Macedo e Costa (2019) as famílias mais carentes não possuíam condições para oferecer um bom desenvolvimento escolar de seus filhos pois lhes faltava acesso aos bens culturais necessários para garantir o sucesso escolar. E a pré-escola tinha o objetivo de inteirar essas ausências. Apesar disso, as pré-escolas não possuíam caráter formal; não havia contratação de professores qualificados nem remuneração digna para a implantação e o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Os grupos de trabalho eram, por isso, formados, na maioria das vezes, por voluntários, que rapidamente desistiam da tarefa.

Em 1980 estes problemas inquietavam ainda mais os estudiosos de diversos movimentos, e segundo os autores, a deficiência de uma política global e integrada; a falha de coordenação entre programas educacionais e de saúde; a predominância do enfoque preparatório para o primeiro grau; a escassez de docentes qualificados; a carência de programas inovadores; e a ausência da participação das famílias nos planejamentos escolares. Foram questões bastante debatidas neste contexto de renovação educacional, culminando na exigência de novas posturas diante desta problemática levantada, sobretudo da responsabilidade do Estado em promover a oferta de um ensino gratuito e para todos.

A educação só veio a ser reconhecida enquanto direito de todas as crianças independente de gênero e condição social, e principalmente dever do Estado, a partir da Constituição de 1988, a qual assegura o seguinte:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL; CONSTITUIÇÃO FEDERAL, p.132).

A aprovação da legislação foi um avanço no que tange a luta de diversos movimentos sociais em prol da educação das crianças. A partir de então a educação infantil passou a fazer parte do sistema de educação básica, sendo incluída na política educacional, seguindo assim uma concepção pedagógica. “(...) essa perspectiva pedagógica considera a criança como um ser social, histórico e

pertencente a uma determinada classe social e cultural” (SCHRAMM, MACEDO e COSTA, 2019, p. 48).

Como podemos ver, a historicidade da criança negra frente à educação é marcada por um processo de exclusão, silenciamento e discriminação. As práticas desenvolvidas atendiam aos anseios de uma elite escravocrata, e de um sistema que colocavam os pequenos como futura mão de obra, desconsiderando e negligenciando sua infância, sua cultura e identidade negra, uma vez que a educação foi utilizada como ferramenta para alcance de uma igualdade racial, principalmente para colocar em prática as teorias racistas, como a eugenia e o higienismo. Toda essa trajetória educacional reflete nas relações raciais no Brasil até os dias atuais.

No próximo tópico faremos um breve estudo sobre o aparato legal e as políticas públicas que consolidaram a educação infantil, desde o Brasil-Colônia na qual o acesso à educação era restrito até aos dias de hoje, demarcando ainda um processo de exclusão e invisibilidade da identidade racial da criança negra nas políticas educacionais brasileiras.

2.1 O cenário das legislações e políticas educacionais após a Constituição de 1988

A partir da Constituição Federal de 1988 e das reformas educacionais na década de 90 que a educação infantil passa a ter maior conotação e relevância social. Neste cenário surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), os Referenciais Curriculares (1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais (1999) o Plano Nacional de Educação, (2001) e os diferentes programas de governo que se estabelecem como políticas sociais indispensáveis para que a educação infantil se solidifique na prática como parte da educação básica.

Sobre legislação no campo educacional Schramm, Macedo e Costa (2019, p. 49) definem:

A legislação da educação reúne um conjunto de leis instituídas regular e historicamente com o sentido organizar as bases político-jurídicas da estrutura e funcionamento da educação brasileira. Toma como eixo central temas referentes às matérias educacionais, como, por exemplo, a administração escolar, a regulamentação dos currículos, os conteúdos programáticos, a duração dos cursos, o ano escolar, os princípios,

compromissos, protocolos e acordos internacionais que buscam a universalização do direito à educação, normas sobre a profissão de professor, a democratização do ensino etc.

Neste sentido a legislação educacional são normas que estabelecem como deve ocorrer o processo de educação e o qual todas as instituições de ensino devem seguir no sentido de promover uma educação igualitária e de qualidade para todos. No entanto, esta ação envolve a organização de vários campos, desde a estrutura curricular e física até a formação de profissionais capacitados para atuar nos espaços de ensino.

O reconhecimento da educação infantil e da creche como instituição pública de ensino foi sancionada pela Constituição Federal de 1988, a denominada “constituição cidadã”. Para Rosemberg (2012) a Constituição foi quem instituiu, pela primeira vez no país, que as crianças menores de 07 anos têm direito à educação em creches e pré-escolas. Além de estabelecer a ordem democrática, conferindo direitos a segmentos sociais negligenciados até então: as mulheres, os/as negros/as, os/as indígenas, os/as portadores/as de necessidades especiais, as idosas, crianças e os adolescentes passaram a receber atenção especial. Como também reconheceu o país como pluri-racial e multilinguístico, incorporando o aporte de negros/as/as e indígenas ao patrimônio nacional.

Apesar de a legislação afirmar o direito à cidadania, o respeito a especificidades sociais, culturais e raciais, buscando assim promover a igualdade de oportunidades a todos, na prática não era o que acontecia, a realidade estava distante da nova ordem que a lei estabelecia. “(...) de um lado, uma legislação avançada que reconhece direitos a todas as crianças; de outro, um panorama de intensas desigualdades entre as idades e os diferentes segmentos sociais, dificultando, na prática, o reconhecimento pleno de sua cidadania” (ROSEMBERG, 2012, p. 19).

Segundo a autora, foi essa tensão que mobilizou os setores progressistas na educação, principalmente as mulheres, criaram o MIEIB (Movimento Interforuns de Educação Infantil no Brasil) que tinha como objetivo divulgar uma concepção de educação infantil comprometida com os direitos fundamentais das crianças e com a consciência coletiva sobre a importância dos primeiros anos de vida para o pleno desenvolvimento do ser humano.

Cada vez mais o cuidado e a educação nos primeiros anos de vida são tratados com seriedade pelos órgãos públicos de instância federal, estadual e municipal, como pela sociedade civil, pois vários estudos apontavam a educação infantil como importante aliada no pleno desenvolvimento do cidadão. Conforme aponta Barros (2007) os estudos da neurociência mostram que particularmente de 0 a 3 anos é a fase mais importante na preparação das bases das competências e habilidades para o decorrer da vida, e que devido à interação com estímulos do ambiente em que vive serão formadas 90% das conexões cerebrais. Neste sentido, a capacidade cerebral não era estabelecida unicamente pela genética, mas pelos estímulos e interações oferecidas às crianças.

Após a promulgação da constituição e os intensos questionamentos e debates sobre a educação, o país empenhou-se em colocar em prática a nova lógica e elaborar leis e políticas educacionais referentes à atuação do Estado frente às etapas de ensino, sobretudo a educação infantil. “A partir daí a Educação Infantil no Brasil deixou de estar vinculada somente à política de assistência social passando então a integrar a política nacional de educação” (BARROS, 2007, p. 79).

Em 13 de julho de 1990, dois anos após a Constituição, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, a qual veio para regulamentar e reafirmar o artigo 227 da Constituição que assegura à criança e ao adolescente com absoluta prioridade um conjunto de direitos, dentre eles o da educação. Nesta perspectiva, o artigo 04 do ECA declara:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, ECA, 1990).

A aprovação do ECA tem uma importante contribuição na defesa pelos direitos das crianças e adolescentes, abriu portas para a criação de diversos documentos e construção de outros direitos. Na perspectiva desta legislação a criança é colocada como responsabilidade e prioridade da família, estado e sociedade no todo, determinando-a como sujeito de direitos, um ser social, histórico, que pertence a uma classe cultural e social. Enfatizado pelo parágrafo único do artigo 03:

Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de

desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. (BRASIL; ECA, 1990, p. 01).

No tocante a educação e a cultura, o artigo 53 do referido documento dispõe que “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL; ECA, 1990, p. 28). Assim, a educação passa a ser um direito essencial à criança e adolescente e deve ser garantida pelo Estado, sem distinção.

A década de 90 do século XX foi marcada por diversas mudanças no âmbito educacional, e em 26 de dezembro de 1996 foi sancionada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, a qual estabelece no art. 29: “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” (BRASIL; LDB, 1996, p. 11).

Com o advento das legislações educacionais, a criança um ser histórico, social, passou a exigir um olhar voltado a sua integralidade inserida num contexto plural e cultural. Em decorrência disso, é dever da instituição infantil promover uma formação que abarque a sua totalidade, sendo este um papel complementar a formação familiar. Além disso, uma educação nesta perspectiva rompe com a cultura do amparo social, ressaltando como finalidade uma formação para o pleno exercício da cidadania e do trabalho.

Um aspecto muito importante que a LDB trouxe foi a atuação da escola enquanto complemento e extensão das ações e educação que a criança recebe no ambiente familiar. De acordo com Barros (2007) a educação inicial da criança acontece na família, portanto ao chegar à escola a mesma possui uma vivência, história, experiências carregadas de sentidos, incorporadas aos valores éticos, os quais influenciam na construção da identidade. Por isso, considerar estes aspectos é uma necessidade do trabalho da educação infantil, complementando assim a educação recebida em casa, no entanto, este trabalho exige uma boa interação entre a creche e a família.

Outro elemento apontado na LDB no que diz respeito à avaliação na educação infantil. O artigo 31 determina: “Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante

acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL; LDB, 1996, p. 11). Este aspecto da legislação levantou diversas discussões acerca da função social da educação infantil enquanto primeira etapa da educação básica.

Ainda discutindo alguns pontos desta legislação é importante destacar a sua determinação referente ao papel da União em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para toda educação básica, objetivando fixar normas para promover uma formação comum em todo território brasileiro, neste sentido as instituições devem seguir uma regulamentação de base curricular, para que todos tenham oportunidades iguais dentro do ambiente educacional.

Assim sendo, criaram-se diversas legislações e políticas públicas voltadas para educação infantil, promovendo um significativo avanço no que tange as discussões e formulações de ações para a efetivação de uma educação infantil de qualidade. Por conseguinte, em 1998 foi elaborado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, o documento se caracteriza por considerar e respeitar:

(...) a pluralidade e diversidade da sociedade brasileira e das diversas propostas curriculares de educação infantil existentes, este Referencial é uma proposta aberta, flexível e não obrigatória, que poderá subsidiar os sistemas educacionais, que assim o desejarem, na elaboração ou implementação de programas e currículos condizentes com suas realidades e singularidades. Seu caráter não obrigatório visa a favorecer o diálogo com propostas e currículos que se constroem no cotidiano das instituições, sejam creches, pré-escolas ou nos diversos grupos de formação existentes nos diferentes sistemas (BRASIL; RCNEI, 1998, p. 14).

Como colocado acima, o documento alega a sua flexibilidade de contemplar e considerar as especificidades do sistema educacional brasileiro, enfatizando a necessidade de criar ações e propostas curriculares ajustados à realidade local e tipicidade de cada instituição. Conforme Silva, Ferreira e Barianni (2008) o referencial é composto por três volumes, que pretendem contribuir para o desenvolvimento, o planejamento e a avaliação de práticas educativas que respondam as demandas das crianças e de seus familiares nas diferentes regiões do país. No entanto, as orientações abordadas no escrito ficam a critério dos sujeitos envolvidos no trabalho, podendo tê-lo como ponto de partida para a construção de propostas educacionais significativas.

Uma vez detectada a complexa desigualdade de condições físicas e pedagógicas das instituições infantis brasileira, manifestou-se a exigência de

propostas curriculares comuns à educação infantil, visando promover oportunidades similares de aprendizagens e atendimento, o Conselho Nacional de Educação (CNE) divulgou em 07 de abril de 1999 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil. Que tem como princípio o disposto no artigo abaixo:

Art. 2º - Diretrizes Curriculares Nacionais constituem-se na doutrina sobre Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica, definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as Instituições de Educação Infantil dos Sistemas Brasileiros de Ensino, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas (BRASIL; DCN, 1999, p. 01).

As diretrizes voltadas à educação infantil se configuraram como uma das primeiras políticas educacionais voltada ao ensino infantil, tendo como objetivo a organização do trabalho pedagógico realizado nas instituições. Buscando neste sentido, efetivar a determinação da LDB nº 9.394/96 em firmar um desenvolvimento comum a todos.

O documento propõe princípios e normas que devem ser levados em consideração nas propostas pedagógicas, como os princípios éticos, princípios políticos, de cidadania e estéticos, o qual aborda desde as noções de direitos e deveres, sensibilidade, ludicidade, criatividade, as diversidades de manifestações artísticas e culturais da criança. Nesta perspectiva, reforça o papel da instituição infantil em promover ações pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento integral englobando assim os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível.

Em 09 de janeiro de 2001 foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) Lei nº 1.172. O documento determina que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar planos decenais para a educação básica. O PNE reúne metas votadas a ampliação dos atendimentos, visando alcançar o maior número de crianças. Para o bom funcionamento das instituições determina um padrão de infraestrutura, bem como a responsabilidade do município em acompanhar e supervisionar as creches e pré-escolas. Além disso, estabelece a colaboração dos Municípios em destinar recursos financeiros para manutenção das atividades educacionais, prioritariamente, a Educação Infantil, exigindo também, a colaboração da União.

No que diz respeito à formação de gestores e professores da educação infantil o PNE prevê

(...) a implantação de um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de Educação Infantil para garantir que, em dez anos, todos os dirigentes de creches e pré-escolas e 70% dos professores tenham nível superior. Prevê ainda, no prazo de três anos, a execução de programa de formação em serviço, para profissionais da Educação Infantil e pessoal auxiliar, a cargo do município (BARROS, 2007, p. 90-91).

Com a intensa transformação do sistema educacional, a formação os sujeitos que atuam na educação chamam a atenção, visto a importância de uma formação para que tenhamos profissionais habilitados e capacitados, e assim promover um ensino de melhor qualidade. Diante disso, o PNE define com uma das metas a formação superior para a maioria dos professores e gestores. Os municípios ficaram com a responsabilidade de promover programas e eventos de formação para os docentes e demais sujeitos da educação básica, visando a capacitação de profissionais capazes de lidar com as novas demandas da atual sociedade, aptos a construir novas práticas educativas pautadas nas orientações das legislações e políticas, mas principalmente adequada a realidade do educando para implementar novos estilos pedagógicos, e concretizar um novo fazer educacional envolvendo o trabalho de toda comunidade escolar, inclusive a família.

Foi criado em 24 de abril de 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) lei nº 6.094, que tinha o objetivo de melhorar a educação brasileira, em todos os níveis e etapas no prazo de 15 anos. O PDE defende uma educação emancipatória, voltada à formação da autonomia dos indivíduos, capazes de assumir uma postura criativa e crítica frente à realidade. Indo além, esta política enfatiza um trabalho educacional voltado ao combate dos problemas sociais como, desigualdade social, marginalização, discriminação, a pobreza, entre outras, firmando que não há como construir uma sociedade justa, igualitária e solidária, sem a implementação de uma educação emancipatória.

O PDE defende a necessidade de enfrentar estruturalmente a desigualdade de oportunidades educacionais e reduzir desigualdades sociais e regionais, na educação, e que isso exige pensá-la no plano nacional. Neste sentido, o documento orienta ações de combate aos problemas e desigualdades que afetam o sistema educacional, o qual deve ser dever dos Estados, Municípios em colaboração da União. Referente à educação infantil, enfoque de estudo deste trabalho, o PDE estabelece:

Transporte escolar: Caminho da Escola é o novo programa de transporte para alunos da Educação Básica que residam na zona rural; Piso do

magistério: definição do piso salarial nacional para os professores; Formação: o programa Universidade Aberta do Brasil, por meio de um sistema nacional de ensino superior a distância, visa capacitar professores da Educação Básica pública que ainda não têm graduação, formar novos docentes e propiciar formação continuada; Proinfância: construção, melhoria da infraestrutura física, reestruturação e aquisição de equipamentos nas creches e pré-escolas; Salas multifuncionais: ampliação de números de salas e equipamentos para a Educação Especial e capacitação de professores para o atendimento educacional especializado; Saúde nas escolas: o Programa Saúde da Família atenderá alunos e professores para prevenir doenças e tratar outros males comuns à população escolar sem sair da escola; Dinheiro na escola: todas as escolas de Ensino Fundamental públicas rurais receberão a parcela extra de 50% do Programa Dinheiro Direto na Escola. As escolas urbanas só receberão a verba se cumprirem as metas estabelecidas; Inclusão digital: todas as escolas públicas terão laboratórios de informática (SCHRAMM; MACEDO, 2019, p. 59).

Diante disso, o PDE foi um importante aparato legal em defesa de uma educação menos desigual, e com base no estabelecido acima, orientou ações e programas que combatessem os problemas que atingem o sistema educacional brasileiro, no entanto, de acordo com os estudos elencados me parece que a realidade da educação estava muito distante do proposto nas legislações, pois muitas vezes não é colocado em prática aquilo que está disposto na mesma.

Ao longo da história da educação infantil surgiram vários aparatos legais para a implementação de uma educação de qualidade, diversos debates, legislações e programas orientavam a necessidade de práticas educativas compatíveis com a realidade social e cultural do educando. No entanto, cabem aqui a indagação e o questionamento: até que ponto as crianças negras em sua identidade eram visibilizadas pelas legislações educacionais? Dado que a maioria das crianças atendidas nas creches públicas, era advinda das classes mais vulneráveis socialmente, maior parte delas sendo negras. Diante disso, no próximo tópico abordaremos sobre a invisibilidade da criança negra nos espaços escolares, bem como a atuação de um importantíssimo movimento, que atuou na luta pela implementação de práticas educativas voltadas ao trabalho da história e cultura da criança negra.

2.2 O Movimento Negro e a conquista da Lei nº 10.639/2003

O acesso à educação foi historicamente negado à população negra. Contudo, após anos de intensos debates e lutas iniciados e organizados pelo Movimento

Negro que junto com diversas entidades atuaram em defesa do negro em diversas instâncias da sociedade este direito foi sendo conquistado. Neste sentido, não poderíamos abordar a trajetória educacional da comunidade negra, sem mencionar o principal movimento articulador das lutas e conquistas deste segmento.

O Movimento Negro é um importante movimento social na luta pela inclusão social do negro e superação do racismo na sociedade brasileira. O mesmo vem atuando nesta problemática desde o período pós-abolucionista, contexto no qual os ex-escrivados foram colocados à margem da sociedade sem garantia de direitos, e principalmente, sem acesso a educação. “O negro se manteve afastado dos bancos escolares ou quando teve acesso a eles foi com muitas dificuldades. Havia escolas – públicas e privadas, leigas e religiosas – que, além de colocar restrições aos/as negros/as, simplesmente lhes vetavam a matrícula” (DOMINGUES, 2007, p. 26).

No que diz respeito às ações do Movimento Negro por reivindicações educacionais o autor aponta três importantes fases de atuação: a primeira (1889-1937) é marcada pela negação da presença de negro nos ambientes educacionais, os aparatos legais impediam-lhes de ingressar nas escolas. Nesse cenário de exclusão, racismo e discriminação, alguns grupos de pessoas e associações como, entidades beneficentes, clubes, grêmios literários, jornais, grupos políticos e clubes, iniciaram uma organização que denunciavam o analfabetismo e precariedade de escolarização dessa população. O trabalho destas entidades não se resumiu ao discurso ou denúncias, muitas desenvolveram práticas educativas e culturais, envolvendo a arte, teatro, literatura, cursos e palestras voltadas a população negra. Algumas associações criaram suas próprias escolas, como a Sociedade Amigos da Pátria, em São Paulo, com a escola Progresso e Aurora fundada em 13 de maio de 1908.

Uma das mais importantes organizações foi a Frente Negra Brasileira - FNB (1931-1937) que tinha como objetivo escolarizar e alfabetizar a população negra e destacou-se pelo tempo que permaneceu ativa, sua organização e estruturação rígida, abrangendo um maior número de colaboradores e ao alcance da comunidade. A FNB mantinha projetos educacionais em diversas regiões do Brasil, assumia o papel da escola em promover cursos de alfabetização, em vista de que as práticas das escolas formais não acolhiam positivamente a comunidade negra.

Ainda que de maneira pouco articulada, as lideranças fretenegristas começaram a forjar um posicionamento crítico em face do sistema de

ensino, não só em relação ao tratamento que os professores e a escola davam aos alunos negros, mas também quanto aos conteúdos escolares. (*Idem, ibidem, 2007, p. 28*).

É possível perceber que neste contexto já havia uma preocupação com os conteúdos ministrados nos espaços escolares, mais a frente esta discussão se tornou pauta prioritária nas reivindicações educacionais do movimento negro.

A segunda fase do Movimento Negro de 1945 a 1964, momento no qual o país passava por violações dos direitos e repressão política, o que inviabilizou diversos movimentos sociais. No entanto, duas entidades atuaram neste cenário, a União dos Homens (UHC) que marcou pela promoção de debates na imprensa, publicação em jornais próprios, serviços de assistência jurídica, médica e participação em campanhas eleitorais. O Teatro Experimental do Negro (TEN) também teve grande contribuição nessa fase, criado por Abdias do Nascimento, tinha como objetivo politizar, escolarizar e valorizar a cultura e identidade africana e afro-brasileira através do teatro, colocando prioritariamente o negro como protagonista das peças.

Com a instauração da ditadura militar (1964) o movimento negro foi forçado a suspender suas funções, sendo acusado de denunciar um problema que não existia no Brasil, o racismo, pois se dizia que no país havia uma democracia racial, isto é, havia no Brasil relações raciais harmoniosas, simbolizada pela miscigenação de raças. “O novo movimento negro, que nasce durante o regime militar e cresce no período de abertura política, tem como tarefa, de acordo com suas lideranças, evidenciar a existência de racismo na sociedade brasileira e desenvolver uma consciência ou identidade negra” (ALBERTI e PEREIRA, 2006, p. 144).

Em 1970, no fervor de diversos movimentos sociais de vários segmentos da sociedade, é que o Movimento Negro voltou a se reorganizar, aprovando estatuto, carta de princípio e programa de ação, bem como realizando eventos e congressos, sendo num deles aprovada alteração do nome para Movimento Negro Unificado (MNU), defendendo a partir de então o negro em todos os aspectos políticos, econômicos, culturais e sociais.

Nesta nova fase, uma das principais preocupações era a esfera educacional, pois a educação era considerada pelo movimento negro um caminho para a emancipação e ascensão social da população negra.

Acreditava-se que os negros, à medida que progredissem no campo educacional, teriam mobilidade social, seriam respeitados, reconhecidos e valorizados pela sociedade mais abrangente. A educação também teria

assim o poder de anular o preconceito racial e, em última instância, de erradicá-lo. (DOMINGUES, 2007, p. 29).

Com a conquista da educação como direito de todos, outros problemas surgiam nos ambientes escolares. As desigualdades educacionais entre negros/as e brancos eram alarmantes, visto a efetivação de práticas educativas que exaltavam a cultura e conhecimentos europeus, enquanto não visibilizava e silenciava as culturas plurais que compõe a sociedade brasileira. Em vista disso, os educandos não se identificavam com as abordagens estereotipadas feitas nas instituições de ensino, o racismo e a discriminação sofridos, ocasionavam o aumento da evasão escolar, principalmente da população negra.

Diante disso, o Movimento negro intensificou uma nova batalha, introduzir na conjuntura educacional a representatividade negra na valorização da cultura e história africana e afro-brasileira. De acordo com Gomes (2012) até a década de 1980, a luta do movimento negro, no que diz respeito ao acesso à educação, se fazia com um discurso mais universalista. Porém, à medida que este movimento foi confirmando que as políticas públicas de educação, de caráter universal, ao serem implantadas, não atendiam as necessidades da grande massa da população negra, o seu discurso e suas reivindicações começaram a mudar.

Nesta fase, o movimento priorizou a conquista de políticas públicas educacionais mais específicas em benefício da população negra, trataremos de duas principais: a primeira é o programa de cotas para negros/as em universidades públicas, que tinha como objetivo ampliar o acesso da população negra ao ensino superior, este foi um ponto muito polêmico, que ganhou destaque nas discussões nacionais, este foi sendo considerado um importante avanço na caminhada do movimento social por ações afirmativas, pois uma questão racial recebeu visibilidade em todo país. “Um marco desse processo foi a aprovação pela Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, em 2002, da reserva de 40% das vagas para alunos negros no vestibular da UERJ e UENF” (DOMINGUES, 2007, p. 34-35).

Outro importante marco das conquistas do movimento negro foi à sanção da Lei nº 10.639, em 09 de janeiro de 2003, e 11.645/08, instituindo a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, e também que o calendário escolar incluísse o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra. A aprovação da referida lei exige novas posturas das instituições de ensino e profissionais da educação,

mudanças nas práticas pedagógicas e desenhos curriculares que abordem a diversidade étnico-racial brasileira. Para Gomes (2010, p. 20-21):

Ao introduzir a discussão sistemática das relações étnico-raciais e da história e cultura africanas e afro-brasileiras, essa legislação impulsiona mudanças significativas na escola básica brasileira, articulando o respeito e o reconhecimento à diversidade étnico-racial com a qualidade social da educação. Ela altera uma lei nacional e universal, a saber, a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) -, incluindo e explicitando, nesta, que o cumprimento da educação enquanto direito social passa, necessariamente, pelo atendimento democrático da diversidade de étnico-racial e por um posicionamento político de superação do racismo e das desigualdades raciais.

Por se tratar de uma legislação que altera os dispositivos da LDB a qual rege toda educação nacional, a implementação desta temática torna-se obrigatória nos espaços de ensino em todo nosso o país, configurando-se como uma das principais políticas afirmativas educacional, a qual tem como objetivo valorizar a cultura e identidade negra através da historicidade afro, como podemos perceber em seu regulamento:

Art. 1º. A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A 79-A e 79-B:

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

§ 1º 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 pertinentes à História do Brasil.

§ 2º 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 História Brasileiras. (BRASIL; LDB, 2003, p. 01).

Todavia, segundo Rosemberg (2012) é possível perceber nas entrelinhas da referida legislação a não inclusão da educação infantil nos dispostos artigos que a compõe, ressaltando apenas o ensino fundamental e médio, é fruto de uma das ações de maior mobilização atual no campo das relações raciais na educação, a aprovação e a implementação da lei que constituem exemplos de política de reconhecimento de identidade cultural negra. Não por acaso, essa lei se restringe especificamente às escolas de ensino fundamental e médio: a educação infantil foi excluída: tratasse de desenlace de longo percurso histórico.

A implementação desta lei em todas as etapas de educação é de suma relevância, visto que sua abordagem contribui para a superação de ações discriminatórias que criam uma imagem social inferiorizada do negro. A criança

negra, desde cedo se torna vítima do racismo, da discriminação e incorpora em si os estereótipos negativos que a sociedade impõe sobre ela, criando assim posturas de rejeição, com autoestima baixa.

Diante desta situação, a instituição escolar necessita tratar pedagogicamente esta temática, posto que estes conflitos podem se fazer presentes em seu interior em algumas atitudes, brincadeiras, inclusive nas ações educativas, na estrutura física e materiais didáticos. Diante disso, corroboramos com a ideia de que introduzir esta questão é contribuir para a formação de uma identidade positiva, buscando desenvolver atitudes de aceitação de si e do outro, e construir uma sociedade justa, tolerante e antirracista, num trabalho que se deve começar na base.

A inclusão obrigatória da temática racial no currículo escolar requer mudanças de conhecimentos, valores e práticas educativas por parte dos profissionais. Neste caso, foi aprovado em 10 de março de 2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, a qual se caracteriza como orientações metodológicas que tem como objetivo regulamentar e implementar as alterações que a Lei 10.639 trouxe a Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Conforme o Parecer CNE/CP 3/2004, resolução nº 1, 17 de junho de 2004:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática. (BRASIL; CNE, 2004, p. 01).

As diretrizes abordam de forma explícita os princípios base de uma educação pautada nas relações étnico-raciais, os conhecimentos de aprendizagem, bem como a importância da formação e do papel do professor neste trabalho. Ressaltando que, o cumprimento da lei é uma obrigação de todos, e exige comprometimento do sistema educacional brasileiro por completo, os quais podem ter como ponto de partida as diretrizes, e o parecer, para assim desenvolver uma educação étnico-racial de dimensão nacional.

Em síntese, diante do exposto neste primeiro capítulo é perceptível o quão a educação ao longo da história foi um direito negligenciado a criança negra, e quando conquistado, as escolas se tornaram espaços de silenciamento e invisibilidade da

cultura e identidade negra, exaltando apenas os conhecimentos europeus, que reforçavam ainda mais o racismo e a desigualdade social. Diante dessa situação, o Movimento Negro iniciou uma série de reivindicações e formulações de ações afirmativas voltadas a inserção do negro na sociedade, bem como a superação da discriminação racial, com ênfase na educação. Entretanto, é perceptível a ausência da implementação de práticas pedagógicas significativas sobre a temática em meio a Educação Infantil.

3 CURRÍCULO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

O currículo é um dos aspectos centrais que devem ser levados em linha de conta quando se procura reestruturar a escola no sentido de uma educação inclusiva que respeite e eduque para a diversidade. Por um lado, porque ele encerra as concepções, valores, conhecimentos e atitudes que enformam as opções e as práticas educativas; por outro lado, porque o currículo instituído se apresenta, muitas vezes, como um obstáculo às reformas educativas, sendo utilizado, inclusivamente, como pretexto para se manter a escola tal como ela está. (LOURENÇO. 2014, p. 2).

O currículo é uma construção histórica, que ocorre sob diversas condições e em cada contexto sua formulação sofre influência de práticas sociais, políticas e culturais. O conceito de currículo e a utilização dada a ele estão desde os primórdios atrelados à ideia de estruturação e organização de conteúdos e conhecimentos que serão transmitidos com o objetivo de ensinar algo a alguém.

O termo currículo deriva da palavra latina “*curriculum*” que significa trajeto, caminho, percurso, pista de corrida, cuja raiz é a mesma de “*cursus*” e “*currere*”. (SACRISTÁN, 2013).

Segundo Schramm, Macedo e Costa (2019) um dos primeiros registros históricos na formulação de um currículo ordenado ocorreu na Idade Média, quando do estudo das artes liberais, com disciplinas focadas para a formação do homem livre. As universidades mantinham, então, dois grupos de disciplinas curriculares, o *trivium* composto por três disciplinas, Gramática, Retórica e Dialética. Os conhecimentos *cuadrivium*, formado por Astronomia, Geometria, Aritmética e Música.

A área dos estudos sobre o currículo é recente e remonta à década de 20 do século XX, que de acordo com Silva (1999) pode ser dividida em três teorias: tradicionais, críticas e pós-críticas. As teorias tradicionais sobre o currículo iniciam nos Estados Unidos com John Franklin Bobbitt que, em 1918, escreveu a obra “*The Curriculum*”, consolidando o termo enquanto planificação do ensino. No qual defende a organização de um currículo tecnicista, e um ensino voltado à formação de indivíduos aptos a atuarem no mercado de trabalho capitalista, ou seja, a escola funciona com o objetivo de moldar o educando para a produção.

Neste processo, o currículo seria a base, funcionando como um sistema de controle educacional, para aperfeiçoar os indivíduos e assentado nos princípios da organização, eficiência, produtividade, com vistas a atender a resultados, metas claras, objetivas e predeterminadas (SCHRAMM, MACEDO e COSTA, 2019).

Diante disso, o currículo em suas primeiras inserções no âmbito educacional era visto como uma ferramenta de poderio, tendo como principal intenção a disseminação homogênea epistemológica e controle dos conhecimentos considerados relevantes em detrimento a outros, neste sentido, a formação para reforçar o capitalismo, era a abordagem principal.

Os autores afirmam que contrário a essa função dada ao currículo, ganham visibilidades em 1970 as teorias críticas ao currículo iniciadas pelas ideias de Louis Althusser (1980), na obra “A Ideologia e os Aparelhos Ideológicos de Estado” na qual o autor afirma que a escola contribui para a reprodução do status quo, por mediação, em especial, do currículo. Outros importantes críticos Bowles e Gintis (1981), no livro “A Escola Capitalista na América”, onde destaca que as desigualdades na educação reproduzem a divisão social do trabalho.

Ainda neste pensamento crítico, caminharam os estudos de Baudelot e Establet, percursores da teoria da “Escola Dualista” (1971), em que comprova a existências de dois tipos de ensino escolar, uma para a classe operária e outra para a burguesa. Bourdieu e Passeron também tiveram suas contribuições neste campo, na obra “A Reprodução” (1970), afirmando que o currículo atuava como ferramenta de reprodução dos valores e costumes da classe dominante (*Idem, ibidem*, 2019).

Os modelos curriculares utilizados pelas instituições escolares tinham como intuito manter o controle das camadas sociais excluídas e invisilizadas da sociedade, sobretudo a população pobre e negra, restringindo-lhes a meros servis, orientando-lhes aos cargos mais baixos e de menor remuneração, reproduzindo assim as desigualdades de classes. É evidente que o currículo tem uma considerável influência sobre a disseminação dos princípios e valores eurocêntricos, na qual exalta a cultura branca e inferioriza e estereotipa a cultura negra.

Partindo desta premissa, sugeram as ideias do teórico Henry Giroux que se inquietou desde cedo com a questão da diversidade étnica, linguística, econômica e cultural, que cada vez mais impostas nas escolas de hoje. “Sua crítica caminha na perspectiva de que o conhecimento é praticamente “desenhado”, ou seja, parte do modelo europeu de cultura e de civilização” (*Idem, ibidem*, 2019, p. 68). Propõe ainda criação de práticas educativas que reconheçam a própria identidade do educando, e a partir dela construir saberes e aprendizagens.

Um dos mais importantes teóricos da crítica à estrutura curricular é Paulo Freire, autor da denominada “educação bancária”, a qual é caracterizada pelo

depósito de conteúdos na mente dos educandos, de forma autoritária, desconsiderando as experiências e os conhecimentos prévios dos mesmos. Portanto, as teorias críticas ao currículo denunciam os modelos curriculares utilizados pelas instituições escolares, que tem a função de controle social, e reforçam as desigualdades sociais, e a dominação de classes e culturas.

As teorias pós-críticas enfatizam a importância da inclusão da diversidade nos currículos educacionais, discutindo de forma crítica e reflexiva abre possibilidades para a superação da dominação de culturas. A ideia do multiculturalismo ganha força neste contexto, “(...) emerge em território estadunidense não apenas como movimento social em defesa das lutas dos grupos culturais negros e outras “minorias”, mas também, como abordagem curricular contrária a toda forma de preconceito e discriminação no espaço escolar” (SILVA e BRANDIM, 2008, p. 56).

Neste sentido, o currículo multicultural propõe a desconstrução do modelo curricular pautado no eurocentrismo conservador e, na monocultura branca e europeia. Tem como princípio a valorização das diversas culturas para alcançar a igualdade e a justiça social. Para Candau (2008) há uma necessidade de romper com este modelo homogeneizador e construir práticas educativas em que a questão da diferença e do multiculturalismo se faça cada vez mais presente.

O Brasil é marcado por uma base cultural múltipla, esta se encontra no ambiente escolar, diante disso, a escola não pode silenciar frente a esta emblemática, muito menos reforçar os valores de superioridade ou inferioridade de culturas. O mundo está em constante mudança, e com isso novas práticas e estruturas curriculares são necessárias, para abranger as mais diferentes culturas e assim romper o padrão cultural enraizado.

Neste contexto, os movimentos sociais atuaram fortemente para a incorporação de conteúdos multicultural no campo educativo, e pela primeira vez na história das políticas educacionais houve a inserção da temática, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997. O documento inclui a temática como Temas Transversais, intitulada pluralidade cultural, em que ressalta:

Para viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar os diferentes grupos e culturas que a constituem. A sociedade brasileira é formada não só por diferentes etnias, como por imigrantes de diferentes países. Além disso, as migrações colocam em contato grupos diferenciados. Sabe-se que as regiões brasileiras têm características culturais bastante diversas e a convivência entre grupos diferenciados nos planos social e cultural muitas vezes é marcada pelo preconceito e pela discriminação. O

grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural. (BRASIL; PCN, 1997, p. 23).

Neste sentido, o currículo assume uma função que vai além de um emaranhado de conteúdos voltados ao desenvolvimento técnico e cognitivo. Mais do que isso, o currículo no espaço escolar se configura como ferramenta social e política, através dele é possível promover o diálogo e o conhecimento de diferentes grupos sociais, além disso, promove a tomada de consciência da construção da nossa própria identidade cultural. Visto tamanha relevância do currículo, é importante salientar uma elaboração coletiva, que atenda aos diversos anseios e valores dos diferentes grupos que compõe a instituição escolar, só assim a educação caminhará para uma abordagem multicultural.

O currículo é um texto que representa e apresenta aspirações, interesses, ideias e formas de entender sua missão em um contexto histórico muito concreto sobre o qual são tomadas decisões e escolhidos caminhos que são afetados pelas opções políticas gerais, as econômicas, o pertencimento a diferentes meios culturais, etc. (SACRISTÁN, 2013, p. 12).

O conceito de currículo sofre variações distintas que estão relacionadas ao contexto e anseios sociais em cada momento histórico. No que podemos perceber, os teóricos tiveram significativa influencia para formulação das concepções de currículos que se fizeram/fazem presente até os dias atuais, além disso fatores sociais, econômicos, culturais e políticos contribuíram para a elaboração dos modelos de currículos difundidos no campo educacional, estes que tem como intenção difundir conhecimentos e procedimentos para as relações sociais, ou seja, determinar o que ensina e controlar aquilo que deve ser aprendido, inculcando valores e identidades considerados “civilizados”.

Moreira e Candau (2008) entendem currículo como conjunto de experiências escolares que atuam em torno do conhecimento, das relações sociais, importantes contribuintes para a construção das identidades dos educandos, associando-se assim ao conjunto de práticas pedagógicas desenvolvidas com uma intencionalidade educativa. Assim, o currículo é uma parte principal da escola, pois nele são sistematizados os esforços pedagógicos, é por intermédio dele que as ações

acontecem, ou seja, é a parte central da escola em que todos têm a responsabilidade de participar do processo curricular.

Com o advento da Lei nº 10.639/2003 as instituições escolares de todos os níveis passaram a ter que incluir em seus currículos o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Em 2004, a resolução nº 01 do Conselho Pleno do CNE institui oficialmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, regulamentando a alteração na LDB. Conforme dispõe as diretrizes sobre a Educação para as Relações Étnico-raciais:

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. (BRASIL; DCN, 2004, p. 19).

As diretrizes funcionam como aparato legal para a consolidação da modificação na estrutura curricular educacional, por isso suas orientações devem ser consideradas para a promoção eficaz da educação étnico-racial. Quanto ao ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, este tem por objetivo “(...) o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas” (BRASIL, DCN, 2004, p. 19).

Para Gomes (2012) essa nova demanda curricular requer mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Transformações de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Questiona a relação entre direitos e privilégios enraizada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade.

Em conformidade com suas reflexões sobre o currículo colonizador a autora ainda descreve em um de seus estudos sobre a dissertação de mestrado de Gonçalves (1985), o qual denunciava que as relações raciais no ambiente escolar ocorriam de forma tensa e conflituosa, através de gestos, ações, e palavras, muitas vezes intencionais. Na escola, no currículo e na sala de aula encontram-se de maneira tensa, valores, ideologias, preconceitos, interpretações e vivências. A

questão racial e a discriminação ainda se mostram invisibilizadas e silenciadas no ambiente escolar.

A escola sempre demonstrou dificuldades em lidar com a pluralidade e a diferença cultural, tendendo a silenciá-las e neutralizá-las, sentindo-se mais confortável em homogeneizar e padronizar. Nesta perspectiva, as escolas deixam muito a desejar, visto que demanda um conjunto de mudanças para a promoção da diversidade, valorização das diferenças de culturas, ainda é um grande desafio para as redes de ensino (MOREIRA e CANDAU, 2003).

Diante disso, a legislação propõe um novo modelo curricular e renovação das práticas educativas, rompendo a estrutura epistemológica curricular de cunho monocultural de conhecimento e ensino. Incentiva ainda um trabalho pautado na interculturalidade, na emancipação dos sujeitos, através do resgate da historicidade, identidade, ancestralidades e demais saberes tradicionais de cada cultura, visando assim construir uma sociedade antirracista e tolerante.

Neste sentido, a escola como espaço social de encontro e tensão da diversidade, necessita dialogar com as mudanças e diferenças culturais, esse trabalho se dará também através da construção de um currículo significativo, na perspectiva da promoção de uma educação de qualidade e democrática, desenvolvendo assim a formação de uma sociedade multiculturalmente reconhecida, crítica e bem orientada. “Em uma sociedade multirracial e pluricultural, como é o caso do Brasil, não podemos mais continuar pensando a cidadania e a democracia sem considerar a diversidade e o tratamento desigual historicamente imposto aos diferentes grupos sociais e étnico-raciais” (*idem*, 2008, p. 70).

3.1 O currículo da Educação Infantil

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 a educação infantil passou a ser definida como primeira etapa da educação básica nacional, responsável pelo atendimento a crianças de 0 a 5 anos de idade. “A educação infantil brasileira constitui um subsetor das políticas educacionais e um campo de práticas e conhecimentos em construção, procurando demarcar-se de um passado antidemocrático” (ROSEMBERG, 2012, p. 12).

Embora a educação infantil tenha pouco mais de um século de história com cuidados complementares aos dados em domicílio, é um campo recente do âmbito educacional brasileiro, pois somente nos últimos anos foi reconhecida como direito, emergiu num contexto de intensas transformações econômicas, sociais, políticas e educacionais. Conforme a LDB 9.394/96 dispõe:

Art. 29. 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, completando a ação da família e da comunidade. (BRASIL; LDB, 1996, p. 11).

Desde então, o atendimento educacional a criança passou a ser considerado um direito independente do seu pertencimento étnico-racial. Garantir o desenvolvimento integral da criança se tornou função das instituições escolares em conjunto com a comunidade e a família. Base da educação nacional, a etapa infantil possui uma maior autonomia para a organização do ensino nas unidades educacionais, na estruturação e elaboração dos currículos e metodologias pedagógicas, desde que as abordagens assegurem aprendizagens aos educandos.

A educação infantil perpassa uma trajetória marcada pelo cunho assistencialista, compensatório e privação cultural. Durante muito tempo pairou sobre a criança um olhar de incapacidade, necessitando apenas dos cuidados físicos e assistenciais, num determinado momento da história foi vista como uma miniatura do adulto, e que, portanto, deveria ser instruída desde cedo a formação técnica, se aprimorando para exercer funções trabalhistas. Entretanto, após diversos estudos do campo da psicologia e da educação, foi comprovado que desde os primeiros dias de vida, a criança já interage com o mundo e já consegue compreender linguagens, símbolos e ações. Além disso, é confirmado que os estímulos desta fase são essenciais para o desenvolvimento do indivíduo, ou seja, apenas o assistencialismo não dava conta das novas demandas e abordagens educacionais.

A constituição de 1988 trouxe uma nova concepção de criança, a partir de então considerada ser de direitos, histórico, social, portador de saberes, experiências e cultura. Todo aparato legal exigiu uma nova reorganização das instituições escolares, na estrutura, organização curricular, práticas educativas, formação profissional e abordagens de ensino baseadas na integração do cuidar e educar.

No que se refere ao currículo, houve a necessidade de novas experiências e práticas educativas, que tenha como eixo central a criança e sua integralidade social e cultural. Em 1999 foi aprovada as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que após a reformulação da LDB 9393/96 foi um dos primeiros documentos sancionado com orientações voltadas às práticas curriculares, propondo alguns princípios básicos para o trabalho pedagógico nas instituições de ensino infantil, que passam a ter normatização curricular de vigência nacional.

Conhecer as Diretrizes é de suma importância para a construção de um currículo significativo e que abarque as particularidades dos educandos. O documento afirma que ao definir as práticas pedagógicas as instituições devem explicitar a relevância do reconhecimento da identidade pessoal do alunado, suas famílias, professores e demais profissionais que fazem a identidade do ambiente educacional. No trabalho educativo das creches e pré-escolas é crucial partir da contextualização da identidade do aluno, sem distinção de gênero, raça, cultura, de formação familiar e religião, pois justamente nesta etapa estão sendo definidas identidades influenciadas pelo contexto em que a criança está inserida.

É importante ressaltar um dos principais equívocos mencionado pelo documento, é o caráter compensatório das propostas pedagógicas e curriculares das instituições, visto que os principais grupos atendidos são as crianças de famílias de baixa renda. Diante disso, ele defende a implementação de práticas de abordem o contexto complexo em que as crianças vivem, devendo buscar a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã como conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores. “(...) Dessa maneira, os conhecimentos sobre espaço, tempo, comunicação, expressão, a natureza e as pessoas devem estar articulados com os cuidados e educação para a saúde, a sexualidade, a vida familiar e social, o meio ambiente, a cultura, as linguagens, o trabalho, o lazer, a ciência e tecnologia” (BRASIL; DCN, 1999, p. 21).

Neste sentido, as Diretrizes reforçam a necessidade de propostas curriculares que concebam a intencionalidade em ações pedagógicas de qualidade, ou seja, desenvolver práticas intencionais, buscando conectar o ensino com a vida das crianças e suas famílias, pois sem dúvidas é o espaço onde elas passam a maior parte do dia, e por isso as estratégias pedagógicas devem abarcar a totalidade das mesmas. Para implementar tais orientações de forma eficaz, é imprescindível primeiramente ter conhecimento dos princípios básicos enfatizados nas diretrizes, e

em segundo desenvolver um trabalho coletivo entre instituição escolar e toda equipe representante da comunidade.

Após 10 anos da promulgação da legislação, constatou-se diversas lacunas na sua primeira versão, o Governo Federal reafirmou a importância das Diretrizes para o trabalho pedagógico na educação infantil, e promoveu um longo processo de reavaliação e reconstrução do aparato, contando com a contribuição de diversos segmentos educacionais, pesquisadores, educadores, entidades não governamentais, movimentos sociais, gestores, através de debates, reuniões e congressos nacionais (OLIVEIRA, 2017).

Em 17 de dezembro de 2009, resolução CNE/CEB Nº 5, foi publicada as novas DCNEI a qual diversas modificações e inovações principalmente, propondo orientações voltadas às políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares. (BRASIL, 2009). Referente ao currículo, as Diretrizes definem:

Artigo 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL; DCNEI, 2009, p. 01).

A legislação fortalece os estudos e evidências científicas que afirmam a importância de um currículo que tenham como centro educativo a criança e sua realidade, partir da identidade, ancestralidade, valores e saberes para construir conhecimentos e fortalecer traços identitários e culturais. Além disso, quebra a ideia de currículo limitada apenas como lista de conteúdos e disciplinas obrigatórias, que muitas vezes estão desconectadas da realidade da criança.

Para Oliveira (2017) a definição de currículo trazida pelas DCNEI coloca a instituição como mediadora principal das articulações entre experiência e saberes das crianças e conhecimentos que circulam como patrimônio histórico e despertam interesse da criança. Abrindo portas para um período inovador da educação infantil, em que avalia e aperfeiçoa as práticas vividas nas instituições.

Sobre as novas orientações propostas às práticas pedagógicas, as Diretrizes colocam:

Artigo 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói

sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL; DCNEI, 2009, p.01).

Nesta perspectiva, o currículo da educação infantil precisa colocar a criança como ponto central tanto no planejamento quanto na sua implementação, considerar a criança como ser ativo e experiente, que através da sua vivência, saberes e interações constrói sua identidade, apreende valores, conhecimentos, protagoniza e expressa cultura. Ao conceber a criança como produtora de cultura, Trinidad (2012, p. 122) compreende que,

(...) a criança é participante ativa da construção da história no aqui e agora, sendo ativa em seu processo de humanização a partir de elementos apreendidos por meio de seus pertencimentos de classe social, de grupos étnico-raciais e de gênero. Isso significa que, ao se apropriar de seus significados sociais, constitui sua forma de ser, pensar e agir, de acordo com as diferenças inerentes ao seu pertencimento.

Todavia, inovações normativas e legais não significam mudanças efetivas na prática, pois os estudos ainda apontam a existência de um fazer assistencialista e compensatório, sem nenhuma intervenção pedagógica. Nas instituições infantis se fazem presentes crianças de diversos grupos étnico-raciais, esse encontro de diferentes culturas e etnias ocorre muitas vezes de forma tensa e conflituosa, perceptíveis em gestos, falas, objetos decorativos, e também na prática educativa. Pois infelizmente, algumas delas tendem a reforçar uma superioridade da epistemologia e identidade europeia, fazendo com que as crianças que estão fora desse “padrão”, sintam-se deslocadas, inferiorizadas e excluídas, ou silenciar diante dessas questões que são trazidas pelas crianças e, portanto, é imprescindível dialogar, demonstrar e discutir com as mesmas.

A problemática racial está presente na escola e na realidade destas crianças, se o planejamento do currículo da educação infantil deve ter como foco a criança e suas particularidades, “(...) considerada como ser social que possui história, pertence a um grupo étnico-racial, a uma classe social, estabelece constrói relações em consonância com seu contexto de origem” (*Idem, ibidem*, 2012, p. 122). O currículo deve contemplar a vida de cada criança, e incluir práticas voltadas para a valorização da diversidade cultural e étnico-racial, visando superar a discriminação e o racismo, positivando as diferenças e identidade de cada uma delas.

A autora chama a atenção para um currículo construído a partir das interações das crianças, na relação com as outras crianças e adultos que fazem parte da sua

vida, resultado das experiências e práticas pedagógicas, que precisam carregar sentidos, atender aos seus desejos, suas histórias, suas vidas e suas culturas, para isso o currículo deve articular as práticas pedagógicas as culturais, apreendidas pelos educandos em meio ao seu grupo social.

Em 2010, o Ministério da Educação (MEC) publicou o livro as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, propondo orientações para implementação do documento. Nesta obra são abordados conceitos importantes como educação Infantil, criança, currículo, prática pedagógica e os princípios orientadores para o trabalho educativo nesta etapa. Sobre a temática da diversidade, as Diretrizes determinam que as propostas pedagógicas das instituições de ensino infantil devem assegurar, “O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação” (BRASIL; DCNEI, 2010, p. 23).

Neste caso, as Diretrizes reforçam a construção de práticas pedagógicas que tenha como princípio a diversidade cultural, como ferramenta de fortalecimento dos laços étnico-raciais, ao promover o contato com a pluralidade existente em nosso país, a instituição está proporcionando o desenvolvimento de posturas de respeito consigo e com o outro. Demonstrar e valorizar as histórias e contribuições dos povos africanos favorece desde cedo o reconhecimento positivo étnico-racial, pois nos primeiros anos de vida a criança negra já se apropria dos conceitos atribuídos socialmente ao negro.

A criança negra muitas vezes chega ao espaço escolar se sentindo inferiorizada, com baixa autoestima, e invisibilizada, vítimas desde cedo do racismo e da discriminação expressadas através das “brincadeiras”, palavras e na forma diferenciada de tratamento não só na escola, mas fora dela também. Lastimavelmente, ainda paira na sociedade uma associação negativa a história, a estética, a religiosidade, a cultura e ancestralidade do negro, e diante disso a criança negra tende a internalizar e rejeitar os aspectos culturais do grupo que pertence.

Trinidade (2012) em uma pesquisa com crianças da educação infantil confirmou a disparidade de tratamentos para as crianças pertencentes aos diferentes grupos étnico-raciais, concluiu-se que a maioria das crianças negras tinha o desejo de possuir características diferentes, pois as características semelhantes às pessoas negras eram motivos de sofrimento, vergonha e recusa.

Neste sentido, a educação para as relações étnico-raciais na educação infantil é um caminho para a superação desses conflitos, pois a mesma pressupõe aprendizagens entre negros e brancos e tem como objetivo fortalecer e despertar a consciência negra, através do contato com conhecimentos que promovam o reconhecimento da identidade e origem africana, a importância das contribuições, influências, participação e história da população negra na construção da sociedade brasileira. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) afirmam que:

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitude, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (BRASIL/MEC, 2004, p. 31).

A escola enquanto espaço social, a qual tem como função fundamental promover o desenvolvimento humano e social da criança, não deve silenciar diante de questões inerentes a formação da mesma. Cabe a instituição desenvolver práticas pedagógicas que respeitem a diversidade e valorize as especificidades de cada criança, considera-la como ser portador de história, cultura e forma de ser, que devem ser respeitadas e potencializadas através do fazer educativo.

Neste caso, o presente trabalho reforça a importância de um currículo que aborde as relações étnico-raciais e tenha como eixo principal a criança e sua identidade, ao construir um currículo é imprescindível articular as práticas com os princípios abordados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, pois a mesma enfatiza a relevância da introdução desta temática no campo educativo, pois é um caminho para a efetivação de uma educação de qualidade e igualitária.

As orientações trazidas pelo documento salientam como eixos norteadores do currículo, as brincadeiras e interações. Isto é, a instituição de acordo com sua particularidade, identidade pedagógica, e características educativas deve estabelecer modos de integração das experiências orientadas. Dentre elas, destacaremos duas, as quais estão relacionadas com a temática aqui discutida: possibilitar vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento

da diversidade; propiciar a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras. (BRASIL; DCNEI, 2010).

Neste caso o currículo tem um papel importante para a efetivação da uma educação étnico-racial, pois esta ação inicia através do processo curricular, onde os diferentes grupos da comunidade têm sua contribuição na elaboração e implementação de práticas pedagógicas que integre as experiências abordadas nos DCNs, e que estas alcancem toda comunidade escolar, e não o envolvimento de apenas dois ou três profissionais, pois esta é uma responsabilidade de todos que compõe o campo educativo, cada um cooperando e desempenhando suas funções. Cabe aqui salientar que de nada adianta a introdução da temática no currículo, mas não efetivar na prática de forma significativa e emancipatória e, durante toda rotina escolar.

De acordo com os DCNs (2010) proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. Deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Em conformidade Trinidad (2012) assevera que a partir das práticas pedagógicas que surge o currículo, considerando este é um dos principais aspectos para que todas as crianças tenham educação de qualidade. Um currículo qualificado a educação infantil pode fazer a diferença na construção de identidades positivas, certamente contribuirá para que o ciclo perverso existente na realidade das crianças negras pequenas seja quebrado. Educar os pequenos para a construção de interações igualitárias é o primeiro passo para que possam ter uma vida digna.

No tópico seguinte, abordaremos a construção da identidade da criança negra no ambiente escolar, ressaltando como as interações e práticas pedagógicas influenciam positivamente ou negativamente neste processo de reconhecimento identitário.

3.2 A construção da identidade da criança negra no contexto escolar

O ser humano está em um constante processo de desenvolvimento, e o meio social no qual vivemos, os nossos antepassados, conhecimentos, valores, crenças e cultura influem na forma como somos, vivemos e atuamos na sociedade, de forma gradual construímos nossa identidade, que inicia na infância e percorre toda nossa existência. No final do Século XX a identidade passou a ser destaque das discussões contemporâneas no campo das teorias sociais, pois emerge neste cenário uma nova concepção de identidade, relacionado às divisões sociais, “raça”, etnia e gênero (FREITAS, 2016).

Segundo Moreira e Câmara (2008) o processo de formação da identidade sofre influências de fatores externos ligados ao meio social e cultural no qual estamos inseridos. No decorrer da vida, em meio às interações e identificações com diferentes pessoas e grupos que convivemos, formamos nossas identidades. Portanto, ela vai sendo desenvolvida de modo complexo e gradual, mediante as relações estabelecidas, que variam conforme as situações em que nos colocamos.

Em consonância Fernandes e Souza (2016) entendem que a identidade é algo em processo constante e permanentemente inacabado, e que se expressa por meio da consciência da diferença e discrepância com o outro, pressupondo, assim, a alteridade. Assim, a identidade é sempre construída em um processo de interação e de diálogo que estabelecemos com os outros. Ou seja, identidade não é algo pronto e acabado, mas surge a partir da nossa relação com o outro e com a realidade em que vivenciamos, e vai sendo moldada durante a vida. Neste sentido, Gomes (2005, p. 12) afirma:

A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivais, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares, referências civilizatórias que marcam a condição humana.

Quando falamos de identidade neste caso, nos referimos ao modo como um indivíduo se enxerga, tendo como orientação os ensinamentos e as práticas adquiridas dentro do seu grupo familiar e cultural. Na concepção de Amaral (2013) a identidade é representada pelo modo como cada um se vê, sem desconsiderar que esse olhar sobre si mesmo é influenciado pelo olhar da sociedade, a qual estabelece contornos para a identificação do indivíduo. Segundo Bento (2012) a identidade se

constitui por meio da identificação com o outro. Comum a todos os seres vivos, sendo específicas para certos grupos, assim como as identificações individuais que nos tornam seres singulares e únicos.

Para Munanga (2005) o conceito de identidade rememora os conceitos de diversidade, cidadania, etnia, raça, gênero, entre outros, com os quais mantém em determinadas circunstâncias relações dialógicas, ora excludentes, conceitos estes de suma importância para a construção de uma educação democrática. Nesta perspectiva, o Movimento Negro sempre buscou fortalecer a identidade da população negra, por meio da educação da mesma, priorizando não só a alfabetização, mas principalmente uma formação política, pois se reconhecer enquanto negro se tornou um ato político, e através do conhecimento histórico, cultural e social, teriam condições de reivindicar direitos e igualdade.

Neste processo de construção da identidade negra é preciso abordar a história e autenticidade desse grupo, desconstruir a memória de uma história negativa que se encontra na historiografia colonial ainda presente em “nosso” imaginário brasileiro e reconstruindo uma verdadeira história positiva capaz de aflorar sua plena humanidade e autoestima destruída pela ideologia racista presente na coletividade. O autor ainda faz uma ressalva muito pertinente à afirmação da identidade negra, pois a mesma não está limitada a constatação da cor da pele ou fenotípico, mas principalmente pela tomada de consciência política e social, pelo reconhecimento de um povo vítima dos piores atos de desumanização e crueldade ocorridos na história, de um povo que teve sua cultura, valores, crenças, saberes negados e apropriados. (*Idem, ibidem, 2012*).

Gomes (2002) entende a identidade negra como uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e diálogos. Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de indivíduos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmo, pois só o outro interroga a nossa própria identidade. Sendo assim, ao construirmos nossa identidade, levamos em consideração à maneira como somos vistos e tratados, entretanto, historicamente o negro perpassa por diversos julgamentos e olhares negativos, neste sentido, reconhecer enquanto negro numa sociedade que foi construída baseando-se na ideologia da superioridade branca, tem sido uma caminhada árdua e complexa.

A criança negra durante muito tempo teve sua infância negligenciada, pois nem direito de vivenciar esta fase era concedido a ela. Além disso, a criança negra

enfrentou várias injustiças sociais, a falta de acesso à educação, a entrada prematura no trabalho agrícola, o abandono, a invisibilidade e a exclusão.

Contudo, as teorias “científicas” de cunho racista e as diversas formas de tentativa do branqueamento tentaram a todo custo silenciar e negar a história e identidade da população negra. Neste sentido,

(...) a identidade negra é entendida, aqui, como um processo construído historicamente em uma sociedade que padece de um racismo ambíguo e do mito da democracia racial. Como qualquer processo para a construção da identidade, ela se constrói no contato com o outro, na negociação, na troca, no conflito e no diálogo; (...) ser negro no Brasil é tornar-se negro (QUEIROZ; ALVARENGA; FILHO; FIDELIS; ARAUJO; ARAUJO, 2018, p. 69).

A construção da identidade negra tem sido um processo difícil, pois construir-se enquanto negro numa sociedade racista, que insiste em inferiorizar, marginalizar, invisibilizar, e relacioná-lo a pobreza, feiura, incapacidade intelectual e considerá-lo um atraso econômico, social e cultural, é um constante desafio, que se estende desde o período da colonização até os dias atuais. Se para um adulto já é difícil se construir em meio a tudo isso, para uma criança é muito mais desafiador.

Diante disso, podemos compreender que a identidade se constitui em todos os âmbitos da sociedade principalmente na família, pois as crianças carregam consigo traços herdados dos seus pais e ancestrais, tal como do contexto social e cultural a qual pertence. Além disso, a escola é outro espaço privilegiado de construção de saberes e identidades, devido sua forte colaboração na formação humana dos indivíduos, um dos primeiros recintos em que as crianças têm contato fora do contexto familiar e, portanto, passam a conviver com diferentes grupos.

Nesta perspectiva, quando pensamos a escola como um espaço específico de formação inserida num processo educativo bem mais amplo, encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, provas, testes e conteúdos. Deparamo-nos com diferentes olhares que se cruzam, que se chocam e que se encontram. A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las. (GOMES, 2002, p. 39).

Neste sentido, a escola é uma ferramenta essencial para dialogar e problematizar a questão étnico-racial, buscando práticas que promovam a formação de uma identidade positiva, isto porque, quanto mais cedo iniciarmos este trabalho,

mais chances termos de formar pessoas que se reconhecem e orgulham-se da própria identidade.

Segundo Munanga (2009), o reconhecimento da identidade pode ter um início pela valorização e aceitação dos atributos corporais, visto que o corpo é um dos aspectos mais simbólicos da reafirmação da identidade negra. Reiteramos aqui que ao potencializar e embelezar os aspectos físicos das crianças negras estaremos fortalecendo uma construção positiva da sua identidade, e incentivando no outro um olhar de admiração pelas diferenças que cada pessoa carrega consigo. Dessa forma, indagamos, de que forma a escola da educação infantil vem contribuindo para a construção de identidades étnico-raciais positivas? As práticas pedagógicas estão dando conta deste processo de formação identitária da criança negra?

As crianças negras também constituem sua identidade durante o processo de escolarização, e quando ingressam nas instituições de ensino se deparam com diferentes pensamentos sobre o seu grupo étnico-racial, sua história, religiosidade e cultura, pensamentos estes muitas vezes permeados de estigmas, estereótipos e inferioridade.

Desde a infância, o negro vivencia situações de discriminação e racismo, e em consequência disso e de toda negatividade atribuída a ele, constrói uma visão negativa acerca da sua própria etnia.

Historicamente, a educação brasileira está moldada em ditames da sociedade, e com isso mantém uma estrutura eurocêntrica, pautada numa perspectiva de homogeneização cultural, nesse caso, segue normas e condutas de valorização dos valores e saberes da cultura branca, fortalecendo assim a segregação dos grupos étnico-raciais. Diante disso, muitas crianças não se reconhecem e não se sentem representadas no interior da instituição, acarretando assim, no desinteresse escolar e na rejeição da própria imagem.

O silêncio pedagógico que muitas vezes a criança negra sofre no contexto escolar como por exemplo, a exclusão da história luta dos negros, a ascensão do ideal da cultura branca, torna difícil para essa criança negra se reconhecer em qualquer modelo que a escola apresente, o que pode gerar sensação de exclusão. (QUEIROZ; ALVARENGA; FILHO; FIDELIS, ARAUJO; ARAUJO, 2018, p. 70).

Existe uma crença que paira em nosso cotidiano, de que na educação infantil não existe racismo, discriminação, ou até mesmo um tratamento desigual para com as crianças negras. Mas diversas pesquisas comprovam o contrário, infelizmente,

pois crianças ainda na educação infantil relatam situações de discriminação dentro do ambiente escolar, seja nas brincadeiras ou no silenciamento do professor.

A obra de Cavalleiro (2000) intitulada “O silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil”, como o próprio título diz, revela silêncio envolvendo a questão racial na escola e também na família, e com isso a criança não é preparada para lidar com o preconceito presente na sociedade e ambiente escolar. Além disso, constatou um cenário bastante prejudicial à construção da identidade da criança negra, pois os conteúdos trabalhados acabam internalizando uma imagem negativa sobre o negro, afetando consideravelmente a socialização da criança, uma vez que a questão é ocultada.

Outro aspecto constatado nos estudos sobre a questão étnico-racial na educação infantil são as expressões racistas direcionadas às características corporais da criança negra. A pesquisa de Souza (2002) aponta que as crianças negras demonstraram, em diversas situações, o desejo de serem brancas, de terem cabelo liso, querendo se comparar com os personagens das histórias infantis, introduzindo na criança negra uma imagem negativa sobre si mesma, desenvolvendo assim uma negação de sua condição racial.

A educação infantil apresenta a problemática racial. Na primeira fase da infância a criança se depara com o racismo presente no seu cotidiano escolar, seja na decoração do ambiente, nos materiais pedagógicos, nos livros didáticos, no silenciamento da escola diante de situações racistas, pois algumas vezes não são vistas com maldade, e realmente a criança não faz por maldade. Ela apenas reproduz aquilo que vivencia em seu meio social, e quando não há uma intervenção para correção de tal atitude, permanece reproduzindo, pois acredita que é algo “comum” e “correto”. Por ser uma das fases de maior desenvolvimento, em que a criança está construindo a sua identidade, e se formando para a convivência e atuação na sociedade, é urgentemente necessário intervir pedagogicamente em situações como essa.

Os indicadores estatísticos brasileiros mostram que quase a totalidade das crianças está na escola, no entanto, os trabalhos e as pesquisas sobre o cotidiano escolar mostram que essa inclusão é diferenciada. Isso leva a supor que as crianças nessa faixa etária já conseguem apresentar uma percepção das diferenças raciais, podendo, a partir dessa idade, começar a cristalizar determinadas atitudes com sentido preconceituoso em relação aos que diferem de suas características físicas, evidenciando a necessidade de se iniciar uma intervenção pedagógica que vise à destituição desse tipo de atitude em relação aos colegas. (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2012, p. 56).

Conforme reforça os dispositivos legais educacionais é importante abordar em sala de aula a contribuição histórica da população negra, enfatizar a trajetória de lutas e conquistas por direitos e igualdade, positivar o fenótipo negro, buscando fortalecer a autoestima e a beleza da criança negra, trazer para sala de aula a representatividade negra, fazendo-a reconhecer e admirar as próprias feições, estimulando desde cedo o reconhecimento positivo das diferenças. Entretanto, “O sistema formal de educação é, muitas vezes, desprovido de elementos propícios à identificação positiva de alunos/as negros/as com o sistema escolar”. (QUEIROZ; ALVARENGA; FILHO; FIDELIS; ARAUJO; ARAUJO, 2018, p. 70).

Conforme Carvalho (2012) as instituições de ensino infantil devem possuir uma ação intencional e planejada de socialização das crianças de 0 a 5 anos, pois cada vez mais as crianças ingressam e permanecem por mais tempo nessas instituições, aumentando a responsabilidade e o compromisso com o desenvolvimento integral. Essas instituições contribuem para a construção da identidade das crianças e cumprem papel socializador ao possibilitar o desenvolvimento infantil.

Neste sentido, as instituições de atendimento a criança pequena devem iniciar este trabalho, elaborando e desenvolvendo um currículo que auxilie na construção da identidade positiva da criança negra e quebrar a estrutura epistemológica eurocêntrica e colonial que ainda permeiam os currículos escolares, pois não basta trabalhar a temática de forma esporádica e superficial, é importante desenvolver práticas significativas no dia a dia, apropriadas a linguagem da criança. “O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae, no currículo se forja a nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é identidade” (SILVA, 2010, p. 150).

Configura-se como um documento de identidade, visto que se relaciona com as diversas identidades que compõem o contexto educacional, neste sentido, abarcar e potencializar essas identidades é uma função crucial do currículo. Por isso, possui uma importante influência na renovação do fazer pedagógico, uma vez que defini até certo ponto o que deve ser ensinado pelos professores e apreendidos pelos educandos, ou seja, é organizado a partir de escolhas, desse modo não pode ser visto como neutro ou imparcial, possui uma intencionalidade (AMARAL, 2013).

Neste processo de elaboração de um currículo que contribua para a construção positiva da identidade da criança negra, é fundamental a atuação do professor. Pois o mesmo tem como função mediar este processo, e construir estratégias pedagógicas compatíveis com a perspectiva de fortalecimento da identidade de cada criança.

As interações entre as crianças e com os profissionais que compõem o espaço de educação infantil, em particular, o professor, são frutíferas para compreender como elas se apropriam dos significados sociais e como constroem seus sentidos em relação aos diferentes aspectos da vida, e, em especial, em relação às suas identidades e identificações étnico-raciais (TRINIDAD, 2012, p. 129).

Neste sentido, para trabalhar pedagogicamente esta temática em sala de aula, o profissional precisa de uma formação adequada. Apropriar-se de conhecimentos e promover a sensibilização diante de situações que reforçam os estereótipos negativos, adquirindo assim, conhecimento para lidar e propor novas abordagens pedagógicas, atentar a nova demanda social que exige a valorização étnico-racial brasileira e, dessa forma, direcioná-los ao reconhecimento positivo da própria identidade, compreender e respeitar a do outro.

O profissional da educação infantil tem uma grande responsabilidade em promover um ambiente de oportunidades iguais de aprendizagem, de formação humana, com materiais adequados ao trabalho da temática racial. Além do compromisso em se apropriar do currículo como uma ferramenta essencial para a orientação do trabalho pedagógico, a através dele desenvolver uma educação centrada na criança e sua integralidade.

Neste sentido, o educador deve estar atento às expressões das crianças, percebendo quais conhecimentos de mundo elas trazem consigo, analisando-as de forma subjetiva e singular, e com olhar investigador as verificam em diversos aspectos, sociais, culturais, físicos e psicológicos.

Ressaltamos aqui, a importância de uma formação em que o professor possa refletir profundamente sobre o racismo e a discriminação em sala de aula, como estes perpassam na realidade social da criança, e atingem principalmente as crianças negras. Como a representação nos livros didáticos, nas ilustrações e os materiais pedagógicos podem reforçar os estereótipos negativos, ou até mesmo a não inclusão da temática na estrutura curricular e nas práticas e ações deste currículo, podem fortalecer a superioridade étnica e epistemológica.

Nesta fase inicial, desenvolver práticas pedagógicas de acordo com a linguagem da criança, através de uma abordagem lúdica, envolvendo a contação de histórias com o protagonismo infantil, valorização da estética e da história negra, é um caminho para o favorecimento da constituição positiva da criança negra.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A pesquisa é um processo sistemático que permite uma aproximação com os dilemas da realidade. “A pesquisa é um processo permanentemente inacabado. Processa-se por meio de aproximações sucessivas da realidade, fornecendo-nos subsídios para uma intervenção no real” (FONSECA, 2002, p. 20).

Segundo Silva (2017),

(...) a pesquisa tem uma história multissecular, que se organizou com a filosofia e desenvolveu-se espetacularmente nos séculos XIX e XX. A preocupação em descobrir e explicar a natureza vem desde os mais remotos tempos da humanidade, que colocava o homem à mercê das forças da natureza e da morte, enquanto que o conhecimento mítico atribuía um caráter sobrenatural. Já o conhecimento religioso explicava os fenômenos da natureza e o caráter transcendental da morte como se fossem revelações da divindade. O conhecimento filosófico para captar a essência imutável do real, partiu para a investigação racional da forma e das leis da natureza. (SILVA, 2017, p. 110).

A pesquisa está relacionada ao desejo e a preocupação do homem em obter conhecimentos dos fenômenos a sua volta, por meio dela o ser humano construiu e ainda constrói explicações da realidade. Gil (2002) define pesquisa como o procedimento lógico e sistemático que tem como objetivo fornecer respostas aos problemas que são propostos, sendo requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder a um determinado problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema.

Segundo Fontelles, Simões, Farias e Fontelles (2009) a pesquisa científica é a aplicação prática de um conjunto de procedimentos objetivos em que o pesquisador se apropria para produzir um novo conhecimento. Trata-se de um processo que segue várias etapas, no qual o estudioso deve seguir normas e realizar um bom planejamento, desde a escolha do tema até a conclusão e divulgação dos resultados.

Mediante a relevância da atividade científica, uma vez que proporciona a superação de problemas e dilemas que afetam a sociedade, bem como proporcionam um aprofundamento científico numa determinada área, ampliando assim novas possibilidades e conhecimentos. Sendo assim, deve seguir todo um

protocolo científico de métodos rigorosamente formulados e estruturados, capazes de propor resultados vigentes e significativos.

Neste capítulo, faremos a descrição dos aspectos metodológicos utilizados e as etapas percorridas para o desenvolvimento deste estudo. Iniciaremos tratando da tipologia e abordagem desta pesquisa, na sequência, será feita uma breve descrição dos instrumentos e procedimentos utilizados para a coleta de dados.

4.1 Tipologia e metodologia da pesquisa

Inicialmente utilizamos a pesquisa bibliográfica com o objetivo de compreender as produções intelectuais na área. Buscando aprofundar o estudo foi realizada uma análise do Projeto Político Pedagógico da instituição, os planos de ensino das docentes e a realização de entrevistas com a gestão, coordenação pedagógica e corpo docente do pré II. Pretendendo assim, compreender como ocorre a inclusão da temática racial no currículo da educação infantil, visando à construção positiva da identidade da criança negra.

A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, uma vez que tratamos do universo subjetivo, das relações humanas, que não se preocupa com indicadores quantitativos, mas com compreensão da realidade, do significado e concepções acerca de uma determinada situação.

Nas palavras de Minayo (2008, p. 21):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Em vista disso, a abordagem escolhida se encaixa melhor com a proposta deste estudo, uma vez que pretende analisar a relação de uma determinada instituição com a temática étnico-racial, um aspecto que se faz presente na realidade da sociedade. Conforme Gerhardt e Silveira (2009) a pesquisa qualitativa se preocupa, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, focalizando na compreensão e explicação das relações sociais. Os pesquisadores que se apropriam da abordagem qualitativa buscam explicar o porquê de

determinadas situações, expressando o que poderia ser feito, por isso, os dados não devem ser quantificados, nem submetidos à prova de fato, devido à presença de várias abordagens.

Esse estudo também se caracteriza como pesquisa documental, pois “(...) recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc.” (FONSECA, 2002, p. 32). Neste caso, uma das fontes para o aprofundamento deste trabalho, é a análise das propostas curriculares contidas no PPP da instituição e dos planos de ensino dos docentes.

Além disso, apresenta-se também como um estudo de caso, visto que o espaço e a unidade alvo da pesquisa são limitados. Como afirma o autor acima citado, essa tipologia se caracteriza como um estudo de uma entidade bem definida, como uma instituição, um sistema educativo ou programa, uma pessoa, ou uma unidade social. Objetiva conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos. Nesta abordagem, o pesquisador não pretende fazer uma intervenção sobre o objeto estudado, mas demonstrar a sua percepção sobre ele. Pode ocorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, no qual se busca compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador (*Idem, ibidem*, 2002, p. 33).

Neste sentido, a pesquisa se desenvolve tendo como delimitação uma unidade educacional e uma determinada quantidade de profissionais que fazem parte da elaboração das propostas curriculares, portanto, as análises devem guardar esses limites, evitando generalizações.

4.2 Instrumentos

Os instrumentos são os recursos utilizados no processo de levantamento de informações, na coleta e no tratamento dos dados, é através deles que o investigador obterá explicitações acerca do objeto investigado. Portanto, a escolha dos instrumentos deve ser realizada embasada em leituras sobre o assunto

pesquisado, pois através deles traremos respostas aos objetivos propostos. Além disso, Fonseca (2002), afirma que os instrumentos de pesquisa devem ser selecionados levando em consideração o que se pretende coletar e verificar.

O autor ainda apresenta os principais instrumentos utilizados nas pesquisas científicas, como: a observação, o questionário e a entrevista. Neste sentido, é importante escolher e elaborar instrumentos adequados aos sujeitos participantes da pesquisa, utilizando uma linguagem adequada, pois dependendo do recurso, não haverá contato entre pesquisador e pesquisado. Por isso, muitas vezes são escolhidos mais de um instrumento.

Devido, a isso optamos pela utilização de dois instrumentos para a coleta de dados desta pesquisa, a análise dos documentos normativos da instituição pesquisada. Objetivando complementar esse primeiro passo, utilizamos o roteiro de entrevista, buscando assim aprofundar as informações coletadas na observação.

Segundo Minayo (2008), a entrevista é uma comunicação entre duas ou várias pessoas, realizada por iniciativa do entrevistador, com o objetivo de construir informações relevantes para um objeto de pesquisa. As entrevistas se classificam de acordo com a sua estrutura de organização; a sondagem de opinião, que apresenta questões formuladas mediante um questionário totalmente estruturado; a semiestruturada, composta por uma série de perguntas abertas e fechadas, em que o entrevistado tem abertura para falar sem se prender aos questionamentos feitos; aberta ou em profundidade, nesta o entrevistado é convidado para falar livremente sobre um assunto, quando surgem perguntas geralmente objetivam aprofundar algumas reflexões presentes na fala; a focalizada, a qual busca esclarecer apenas um determinado problema e, por fim, a projetiva, a qual o diálogo entre entrevistador e entrevistado ocorre mediante o uso de dispositivos visuais. Portanto, existem diversos tipos de entrevistas, e cada uma ocorrerá de acordo com os objetivos propostos pelo pesquisador.

4.3 Procedimentos metodológicos

O estudo seguiu aos seguintes procedimentos: primeiramente, foi realizada um estudo do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição infantil, analisando a introdução da temática étnico-racial nas propostas curriculares. Buscando aprofundar a investigação, contemplamos nesta análise da Proposta Curricular do

Município, e averiguamos como as práticas pedagógicas acontecem na rotina educacional da instituição.

Seguido a análise da Proposta Curricular Municipal e do PPP, construímos e aplicamos uma entrevista semiestruturada, direcionada ao professor, contemplando também a gestão e a coordenação pedagógica, uma vez se configuram como principais agentes do processo de elaboração e implementação curricular (Cf. Apêndices A, B e C). A escolha dessa abordagem se deu porque se aspirava esse contato direto com os profissionais para compreender e tentar responder os questionamentos do estudo, além disso, havia a intenção de proporcionar uma maior e melhor abertura aos entrevistados. O roteiro da gestão e coordenação contém nove questões, e dos professores possuem dez questões, consideramos importante elaborar dois roteiros distintos, adequados à função dos cargos que cada profissional ocupa.

Vale ressaltar que, as entrevistas ocorreram individualmente e, durante o levantamento dos dados (busca da documentação e entrevista) foi seguido rigorosamente todo protocolo de segurança da Organização Mundial da Saúde (OMS), devido à pandemia do novo coronavírus, com uso de recursos de proteção individuais de segurança e aplicação do distanciamento entre as pessoas durante as entrevistas, priorizando sempre a saúde e o bem-estar dos sujeitos participantes da pesquisa.

4.4 Sujeitos e campo da pesquisa

O estudo foi realizado em uma creche da rede municipal fundada em 2012-que atende ao nível de ensino infantil (maternal e pré-escolar) no período integral. Após a adesão ao Programa Proinfância (Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil) a creche passou a funcionar em um espaço padronizado de acordo com os requisitos do programa (possuir boa infraestrutura e localização em área privilegiada da cidade).

Conforme consta no PPP da instituição, o público atendido em sua maioria é formado por crianças que provém de famílias de baixa renda, pois os pais trabalham na agricultura. Outra parcela são filhos de servidores públicos, atendendo

atualmente em média 160 crianças, na faixa etária que varia entre 06 meses a 05 anos de idade, após esse período são destinados a outras fases de ensino.

A instituição foi escolhida, devido ser unidade de atendimento a educação infantil na cidade, e por estarmos em meio a uma pandemia o acesso a outras instituições de ensino se torna um processo mais difícil e demorado, demandando um tempo que devido à proximidade do prazo da pesquisa, não permite esperar.

Como a pesquisa focaliza o currículo escolar, acreditamos investigar os principais sujeitos envolvidos no processo de elaboração curricular e na prática das abordagens no dia a dia, neste sentido, escolhemos como participantes por cargo ocupado na instituição: a gestão (gestora), coordenação pedagógica (coordenadora) e as professoras do pré II, totalizando assim, quatro sujeitos envolvidos nesta pesquisa, todas com formação superior, especificamente em licenciatura em Pedagogia.

Para compreender como a temática é introduzida na estrutura curricular, e como isso é posto em prática na rotina da instituição, entendemos ser necessário o contato com esses grupos do trabalho pedagógico da unidade de ensino, pois além da análise das propostas contidas no PPP, é importante ouvir a experiência na prática destes profissionais, visto que o currículo muitas vezes não descreve todas as ações desenvolvidas no dia a dia do fazer docente, este diálogo é importante para compreender melhor de que forma o currículo desenvolvido em sala de aula contempla atividades que permitem o enfrentamento do racismo, preconceito e a discriminação racial, e se este contribui para a construção positiva da identidade da criança negra.

Buscamos manter o anonimato tanto da instituição quanto dos sujeitos participantes do estudo, efetivado através de um termo de participação, garantindo-lhes a preservação da identidade deles. Na sequência daremos início à análise dos dados coletados, iniciando através da discussão do Projeto Político Pedagógico da unidade de ensino.

5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS: ELUCIDANDO AS PROPOSTAS CURRICULARES E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo contempla a análise dos dados coletados no estudo empírico realizado na instituição de educação infantil pesquisada, com a intenção de obter respostas aos questionamentos que motivaram essa investigação. As discussões e argumentações ocorrerão com base na análise documental do Projeto Político Pedagógico - PPP, da Proposta Curricular do Município e nas entrevistas realizadas com as docentes e a coordenadora pedagógica da instituição. A abordagem ocorrerá com base nos estudos realizados anteriormente e nos dispositivos legais voltados a educação infantil.

Para apresentação dos dados, dividimos as discussões em três focos, a saber: iniciamos a análise através do Projeto Político Pedagógico da instituição, pois ao questionar sobre o currículo da mesma, fomos direcionados a esse documento, nesta etapa, objetivamos verificar como o referido documento dos últimos anos da unidade de ensino contempla a temática étnico-racial; na sequência buscamos no segundo tópico apresentar como a proposta curricular adotada pela instituição aborda a temática étnico-racial e para finalizar, o último ponto tratado surgiu com a necessidade de aprofundar o estudo, investigando melhor a realidade pedagógica, neste sentido faremos as discussões das entrevistas.

5.1 O Projeto Político Pedagógico da Creche

O projeto político pedagógico é um documento que apresenta a proposta educacional da escola, nele se encontra os objetivos, metas, propostas pedagógicas e recursos que serão utilizados para alcançar as intenções inicialmente planejadas. O PPP revela a identidade da escola, contém sua historicidade, descreve seus recursos, sua estrutura física e o corpo de profissionais que compõe a mesma, além de ser um documento utilizado para organizar e orientar o trabalho pedagógico.

Veiga (1995) declara que o projeto político pedagógico transcende o agrupamento de planos de ensino e propostas de atividades se configurando como um documento político, pois está relacionado ao compromisso sociopolítico, com os interesses reais e coletivos da população majoritária. Possui uma dimensão

pedagógica, uma vez que demonstra a intencionalidade da unidade educativa, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo, apresenta também as ações educativas desenvolvidas na instituição, portanto, não é interessante construí-lo e em seguida arquivá-lo ou encaminhá-lo as autoridades como prova do cumprimento das formalidades, o mesmo deve ser vivenciado em todos os momentos e por todos os envolvidos no processo educativo.

Neste documento destacaremos as propostas de atividades que estão relacionadas ao trabalho da temática étnico-racial, a diversidade e o respeito às diferenças, buscando averiguar como estas questões têm sido introduzidas na rotina das crianças, e se promovem uma construção positiva da identidade das crianças negras.

O PPP da unidade investigada foi construído em 2016, sua elaboração foi iniciada em 2015 com pesquisas e entrevistas a antigos funcionários, também foram realizadas diversas observações da rotina da creche. Após esse processo diagnóstico dos problemas e o levantamento de propostas por parte da equipe profissional, o documento foi finalmente concretizado, obtendo assim contribuições por todos que compõe a instituição.

Conforme ressaltam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, a:

Proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar (BRASIL; DCNEI, 2010, p. 13).

Nesta perspectiva, o PPP da instituição seguiu as recomendações, e elaborou um documento em conjunto com a participação de vários representantes da comunidade escolar e local, firmando assim seu compromisso e desejo de integrar comunidade e escola, o que é muito enriquecedor para o trabalho pedagógico e identidade da instituição.

O documento afirma que as propostas pedagógicas são flexíveis e passíveis de mudanças, adaptadas de acordo com as reais necessidades da escola, dos alunos e da comunidade local. Além de funcionar como suporte e orientação que visa contribuir para o aperfeiçoamento das ações educativas desenvolvidas pelos profissionais vinculados a mesma. Mas ressaltando, que não pretende funcionar como um manual de ações pedagógicas, e sim um caminho aberto para ser

enriquecido pela dinâmica da prática, tanto nos aspectos estruturais, como nos conteúdos e metodologias educacionais praticadas. Neste sentido, a instituição deixa o docente a vontade para definir os conteúdos e as metodologias, contanto que estes estejam embasados nos princípios que o PPP propõe.

A instituição apresenta como suas principais funções, o cuidar e o educar, não só preservando o bem-estar físico das crianças, mas também desenvolvendo ações que estimulem os aspectos cognitivos, emocionais e sociais. As tendências pedagógicas escolhidas se atentam ao acompanhamento do desenvolvimento do educando, levando em consideração suas particularidades e ao mesmo tempo oferecendo suporte afetivo e educativo. Ao definir sua função educativa de promover a formação integral dos educandos, a escola afirma que busca romper a concepção assistencialista, e conscientizar a comunidade da verdadeira finalidade da instituição, a qual é um lugar de socialização, de aprendizagem, e não apenas um espaço onde as crianças ficam, enquanto seus responsáveis necessitam, visto que antes de tudo a creche é um direito da criança, que enquanto sujeito de direito merece ser cuidada e educada com amor.

Diante disso, a instituição tem como objetivo possibilitar condições necessárias ao desenvolvimento integral das crianças sob dois eixos principais: cuidar e educar, proporcionando as crianças situações prazerosas de descobertas e aprendizagens, com atenção ao desenvolvimento em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, promovendo, assim, o desenvolvimento pleno do ser humano e suas competências.

Quanto aos objetivos específicos, os aspectos priorizados são:

- Estimular o desenvolvimento da criança respeitando seu nível de maturação;
- Priorizar o aspecto lúdico, brincadeiras e histórias como processo de aprendizagem;
- Adquirir atitudes e habilidades necessárias para a aprendizagem cognitiva e afetiva;
- Oportunizar o convívio com outras crianças, possibilitando a interação social;
- Desenvolver a coordenação psicomotora e a prática de boa postura;
- Desenvolver habilidades para a utilização dos meios de comunicação: linguagem, visão, audição, tato, etc.;
- Desenvolver o senso rítmico através da expressão individual e do grupo;
- Adquirir hábitos de vida sadia em relação à higiene, alimentação e recreação;
- Favorecer a socialização, a compreensão de ordens e instruções referentes às tarefas e disciplina;
- Favorecer a construção da autoestima;
- Promover integração entre família e escola; (PPP da instituição, 2016, p. 07).

Nos objetivos não identificamos nenhuma questão voltada à diversidade étnica, bem como nenhuma referência quanto ao trabalho ao fortalecimento da identidade da criança. Nas atividades propostas, a instituição ressalta a importância do lúdico, da brincadeira, pois através do brincar as crianças convivem com as diferenças, e isso fornece à criança a possibilidade de construir uma identidade autônoma, cooperativa e criativa. Ao brincar ela adentra no mundo do trabalho, da cultura e do afeto pela via da representação e da experimentação. Atividades que estimulem as crianças a se expressar livremente, como: roda de conversa, músicas, contação e criação de histórias, teatro e dança, jogos verbais, leituras e escuta de textos de diferentes gêneros literários.

Nesta perspectiva Jesus (2019) afirma que a brincadeira é fundamental para o desenvolvimento da criança, pois através dela ela começa a construir a própria identidade, a criar a capacidade de tomar decisões, como deve agir diante de tais situações. A atividade lúdica pode ser uma excelente proposta pedagógica, pois além de se adequar a linguagem das crianças, através dela podemos estimular o aprendizado, e fazer refletir sobre diversos conflitos e práticas não agradáveis que ocorrem no ambiente escolar.

Segundo as diretrizes (2010) para a educação infantil as propostas pedagógicas devem ter como objetivo garantir à criança o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. Neste quesito, a instituição valoriza bastante a interação, socialização e brincadeiras como experiências enriquecedoras e que contribuem fortemente para o desenvolvimento das crianças, bem como criar relações com outras crianças.

O PPP é um documento que rege todo trabalho da escola, expressa a identidade da mesma, como também defini qual tipo de formação pretende promover para os educandos, e os caminhos que serão percorridos para alcançar os objetivos propostos. O documento da instituição pesquisada está desatualizado, e não apresenta nenhuma abordagem referente ao trabalho da temática étnico-racial como determinam as diretrizes curriculares nacionais.

planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnicoracial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (BRASIL; DCN, 2010, p. 17).

Cabe destacar que, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as propostas pedagógicas desta etapa devem estar comprometidas com o rompimento de relações de dominação étnico-racial, e desenvolver práticas que promovam a igualdade racial. Entretanto, percebe-se que este aspecto ainda é um desafio para as instituições infantis abordar a temática com uma consistência adequada, pois envolve um conjunto de mudanças, estas que de nada adiantam se forem superficiais. É necessário que haja mudanças de posturas, conhecimentos, atitudes e prioridades para que tenhamos a efetivação de ações frequentes e transformadoras.

Alguns aspectos verificados nas propostas pedagógicas contidas no PPP se relacionam com o assunto, voltadas ao trabalho de fortalecimento da autoestima, apontando a brincadeira como possibilidade para favorecer o convívio com as diferenças. A primeira só surtirá efeito positivo se forem valorizados e representados os diversos tipos de estéticas, pois se trata de uma das dimensões simbólicas de reconhecimento da identidade, e que devem ser potencializados no ambiente escolar. Entretanto, a análise documental permitiu compreender que a instituição ainda não deu início à inserção específica da temática racial no currículo escolar.

Referente a esse silêncio da instituição escolar, Gomes (2002), ressalta que para sair dessa inércia é necessário assumir o compromisso pedagógico e social de superar o racismo, compreendendo-o à luz da história e da realidade racial e social do nosso país. E que cabe a nós, educadores e educadoras, a tarefa pedagógica, política e social de desnaturalizar as desigualdades raciais como um dos caminhos para a construção de uma representação positiva sobre o negro e de uma pedagogia da diversidade.

Para obter êxito neste trabalho, os profissionais precisam desconstruir a mentalidade racista e discriminadora, combater o etnocentrismo europeu que se faz presente nas propostas pedagógicas e curriculares da estrutura do sistema educacional, pois a escola tem papel preponderante para a eliminação das discriminações e emancipação dos grupos discriminados, este trabalho deve ser feito através da divulgação da história, contribuições científicas, culturais que culminaram na evolução da sociedade. (BRASIL, DCN, 2004).

Para Silva, Bento e Carvalho (2012), os gestores têm um papel preponderante neste processo, podendo possibilitar uma vivência democrática, pluralista e ao mesmo tempo, profissional, refletindo e reorganizando o trabalho educacional sempre que necessário. Os profissionais da educação infantil constituem um corpo vivo e dinâmico, responsáveis pela construção do projeto político pedagógico, um documento norteador e nele os conhecimentos relativos ao tema racial devem ser contemplados.

Entretanto, o PPP aqui analisado ressalta apenas sua função no ato de cuidar e educar, focalizando nas dimensões físicas, cognitivas, psicomotoras, não se preocupando com a dimensão identitária das crianças, constando no documento poucas atividades a serem realizadas com essa finalidade. Vivemos num país marcado pela existência e difusão de múltiplas culturas, por essa razão, este aspecto não deve estar ausente do ambiente escolar, tendo em vista ser um ambiente de promoção e construção de saberes e possui uma considerável contribuição na formação dos cidadãos. Portanto, incorporar a dimensão social e cultural dos educandos no projeto político pedagógico, é o primeiro passo para a promoção de uma educação com práticas de igualdade racial e, assim, contribuir para a desconstrução da imagem negativa e inferiorizada do negro, além de possibilitar a construção positiva da identidade da criança negra.

Diante dos aspectos verificados, surgiu a necessidade de dialogar com os profissionais da instituição, pois numa conversa informal relataram que a temática não estava inclusa no currículo (propostas pedagógicas do PPP), mas as docentes já desenvolveram atividades em sala de aula abordando a temática étnico-racial, diante disso, considerando que o currículo não se limita apenas a uma grade de conteúdos, mas se refere também as práticas educativas que ocorrem na rotina da instituição, não poderíamos deixar de identificar quais foram as práticas desenvolvidas através de entrevistas com docentes do Pré II, limitamos a esta etapa da educação infantil, uma vez que segundo gestora é nesta fase que são trabalhados os conteúdos de forma não aprofundada, sendo também área formativa do curso de especialização em tela.

5.2 A proposta curricular municipal e a diversidade étnico-racial

A instituição segue a proposta curricular municipal, que tem como base as propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento de caráter nacional e normativo que define as aprendizagens essenciais que todos os alunos deverão desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica, de modo que tenham assegurados os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Seus preceitos contemplam as disposições da LDB 9.394/96 e, os princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL; BNCC, 2018).

Em síntese, ela define um currículo comum a todas as redes de ensino, ou seja, estabelece o que os alunos devem aprender, independente de localidade e região, buscando assim amenizar as desigualdades de ensino presente na educação brasileira. A BNCC propõe para a educação infantil os chamados campos de experiência, os quais se fundamentam nas propostas de aprendizagens contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil.

A BNCC reforça que na educação infantil prevalece a concepção do cuidar e educar, como eixos indissociáveis no processo educativo desta etapa, visto que a instituição tem de acolher as vivências e saberes que as crianças construíram tanto no âmbito familiar quanto na comunidade. Além dessa interação entre família e escola, o referido documento dispõe que:

Nessa direção, e para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais. Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade (*Idem, ibidem*, 2018, p. 36-37).

Neste caso, a relação entre família e escola deve abranger as particularidades culturais que são diversas e diferenciadas, e que cada criança carrega consigo quando adentra no espaço educacional. Além disso, o documento ressalta os eixos estruturantes das práticas pedagógicas desta etapa, que são as interações e as brincadeiras, ou seja, são por meio destas práticas que as crianças se socializam, desenvolvem e constroem pensamentos e aprendizagens. Neste sentido, as atividades da educação infantil devem envolver brincadeiras e interações, por meio da ludicidade.

Tendo isso em vista, a BNCC propõe seis direitos de aprendizagens e desenvolvimento que a educação infantil deve assegurar, são eles: Conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Queremos chamar atenção para este último, que possui relação com construção da identidade pessoal, social e cultural, constituindo na criança uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, por meio das experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. Portanto, as instituições de ensino infantil devem oferecer as crianças oportunidades que possibilitem a construção da própria identidade, e de uma imagem positiva de si mesma e de seu grupo étnico.

Diferentemente das demais etapas de ensino, a fase infantil se organiza a partir de campos de experiências, que são eles: Eu o outro e nós; corpos, gestos e movimentos; escuta, fala, pensamentos e imaginação; traços, sons, cores e formas, e por fim, espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. “A definição e a denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências”. (*Idem, ibidem*, 2018, p. 40).

O campo ‘Eu o outro e nós’, trabalha a constituição da percepção de si e outro, do autocuidado, das diferentes formas de pensamento, da autonomia e da cooperação, mas também sugere que é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. E por meio dessas experiências, elas possam ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos. (BRASIL; BNCC, 2018).

A proposta curricular do Município tem como base os campos da BNCC, os quais foram enviados para a instituição educacional anualmente, para que possam servir como orientação para a escolha dos temas que serão trabalhados com as crianças. Ainda orienta que na implementação dessa matriz curricular é importante acolher as experiências e situações concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçados nas áreas do conhecimento.

Figura 1 – Proposta Curricular Municipal

MATRIZ CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL							
ANO LETIVO: 2021 TURNO: MATUTINO E VESPERTINO							
BNCC DRC/MT	DIREITOS DE APRENDIZAGEM	COMPONENTES CURRICULARES Campos de Experiências	CRECHE (0 a 3 anos)			PRÉ ESCOLA (4 e 5 anos)	
			BERÇÁRIO	MATERNAL	JARDIM	PRÉ I	PRÉ II
			Bebê	Criança bem pequena		Criança pequena	
Eixo Brincadeiras	BRINCAR	Eu e Outro e Nós. Identidade e Autonomia	Identidade, Cuidado de si e do outro, Semelhança e diferenças, Autonomia	Identidade, Cuidado de si e do outro, Semelhança e diferenças, Autonomia		Identidade, Cuidado de si e do outro, Semelhança e diferenças, Autonomia	
	CONHECER-SE	Corpo Gestos e Movimentos. Movimento / Música	Regras de Convivência, Jogos e brincadeiras, Socialização e cooperação	Regras de Convivência, Jogos e brincadeiras, Socialização e cooperação		Regras de Convivência, Jogos e brincadeiras, Socialização e cooperação	
Eixo Interações	CONVIVER	Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação. Linguagem Oral e Escrita	Linguagem e expressão, Vocabulário, Escritas, Letramento, Gêneros textuais	Linguagem e expressão, Vocabulário, Escritas, Letramento, Gêneros textuais		Linguagem e expressão, Vocabulário, Escritas, Letramento, Gêneros textuais	
	EXPRESSAR	Traços, Sons, Cores e Formas. Artes Visuais	Obras de artes, Cores, Música, Desenho	Obras de artes, Cores, Música, Desenho		Obras de artes, Cores, Música, Desenho	
	EXPLORAR	Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações. Natureza e Sociedade	Letramento, Cuidado com o espaço, Histórias Matemáticas	Letramento, Cuidado com o espaço, Histórias Matemáticas		Letramento, Cuidado com o espaço, Histórias Matemáticas	
	PARTICIPAR						

N.º de dias letivos
N.º de semanas anual
N.º de dias semanais
N.º de aulas diárias
Carga horária anual

200
40
05
05
800

A Matriz Curricular da Educação Infantil está organizada por Campos de Experiências. Estes Campos se constituem num arranjo curricular que acolhe as experiências e as situações concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçados nas áreas do conhecimento.
O primeiro Campo de Experiência deles trabalha "O Eu, o Outro e o Nós", no qual devem ser alocadas as noções de identidade. Já o segundo CE trata da "Oralidade e Escrita", com o estímulo ao desenvolvimento das linguagens oral e escrita, enfatizando o diálogo entre os pequenos. O terceiro CE aborda as "Cores, os Sons e as formas", incluindo linguagens variadas como a musical, a visual, a cenográfica entre outras. Há, ainda, o Campo das Experiências do "Corpo, Gestos e Movimentos", que se refere às habilidades do corpo, e o quinto CE que toca nas noções de "Quantidade, Medida, Tempo e Espaço".

Ass. Presidente CME

Ass. Secretária M Educação

Ass. Coordenador / a Pedagógica.

Fonte: Secretaria de Educação do Município, 2021.

Enfatizando o campo do 'Eu, o outro e nós', consta como abordagens a identidade, o cuidado de si e do outro, semelhança, diferenças e autonomia, são matrizes trabalhadas do berçário até a fase pré-escolar. Conforme dispõe a proposta curricular da unidade escolar:

§1º As crianças provêm de diferentes e singulares contextos socioculturais, socioeconômicos e étnicos, por isso devem ter a oportunidade de ser acolhida e respeitada pela escola e pelos profissionais da educação, com base nos princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade. (PROPOSTA CURRICULAR, 2021, p. 31).

Ao analisar o documento percebemos que o mesmo aborda a construção da identidade da criança por meio da valorização da sua cultura, e diferentemente do projeto político pedagógico, demonstra mais preocupação em lidar e acolher as particularidades de cada criança, bem como levar em consideração os aspectos relacionados à cultura, e a formação da identidade da mesma. A proposta do município ao adotar e seguir as recomendações contidas na BNCC mostra-se disposta a oferecer uma formação humana, pautada na criança como centro do processo educativo e sujeito de direitos e, portanto, merece ser respeitada e valorizada com todas as suas facetas. E como o documento afirma:

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. (BRASIL; BNCC, 2018, p. 18).

Diante disso, os dispositivos legais e propostas curriculares das instituições de ensino devem levar em consideração o processo de desigualdades que acomete a sociedade. Atuar a partir das carências dos educandos, e implementar ações que possibilitem a superação do racismo, da discriminação e da desigualdade que acometem os grupos marginalizado socialmente. Por meio da escolarização podemos formar indivíduos orgulhosos de suas raízes, da sua identidade étnico-racial e respeitosos quanto à cultura e a individualidade do outro, e cada vez mais cedo devemos colocar a criança em contato com esta temática, alertando sobre a importância da empatia, do respeito, de reconhecer e valorizar aquilo que nos constitui e se faz presente em nós e em nosso dia a dia.

Assim como a secretaria do município propõe através do documento, o secretário já sugeriu a temática para a coordenadora, como podemos constatar na sua fala baixo:

Mas o secretário já propôs e pediu pra gente trabalhar no dia da consciência negra, mais em atividades, mas se aprofundar não, mais a gente teve uma oficina pra trabalhar a historinha do cabelo de Lêlê, que foi trabalhado no dia 20 de novembro, essa oficina a Focos passou e levamos para sala de aula, mas no pré II, porque as meninas trabalham mais essa questão (COORDENADORA PEDAGÓGICA).

Sabemos que promover uma pratica curricular da educação infantil em que a criança negra desenvolva sua identidade, reconheça sua história e ancestralidade, e se orgulhe da sua cultura, e quebrar esse tratamento numa perspectiva folclórica ou em datas comemorativas ainda é um grande desafio para as instituições de ensino, e implica pensar um conjunto de fatores, como a organização curricular, os materiais pedagógicos, estrutura física e recursos, mas principalmente, a prática e a formação dos que atuarão nesta etapa, pois a presença desses recursos não faz sentido se não dispor de uma prática antirracista e crítica, pautada na desconstrução de estereótipos e valorização da cultura africana.

Muitas vezes a maneira como a questão é abordada influenciará positivamente ou negativamente no processo de construção da identidade da criança negra, por isso, não adianta incluir a temática na proposta curricular, se na rotina não é

incrementada de forma contínua e tratada numa perspectiva familiar e positiva, refiro-me familiar, pois se trata da nossa própria história, da nossa cultura, da nossa ancestralidade e, sobretudo, da nossa identidade, pois muitas vezes o que falta é essa percepção de que é algo que faz parte de nós, e que está em nós, pois carregamos conosco diversos aspectos da cultura africana.

Diante do disposto acima, sentimos a necessidade de conhecer como essas propostas curriculares são colocadas em prática na rotina das crianças, e se estas dão conta da formação positiva da identidade da criança negra, indagamos: como tem sido a postura frente à temática racial? Quais práticas são desenvolvidas em sala de aula que são postos em prática os princípios citados acima? Como tem sido trabalhada pedagogicamente a questão da identidade racial? Como a instituição propicia a criança negra o contato positivo com a própria imagem e identidade?

5.3 A elaboração do currículo e a definição dos objetos de aprendizagem

Iniciaremos este subitem descrevendo como é feito o currículo da instituição, com base nas entrevistas, verificaremos de que forma os conteúdos são definidos e colocados em prática.

Figura 2 – Habilidades consideradas na definição dos conteúdos

CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)						
O EU, O OUTRO E O NÓS	(EI03E001) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.	(EI03E002) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.	(EI03E003) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.	(EI03E004) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.	(EI03E005) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.	(EI03E006) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.	(EI03E007) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.
CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS	(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.	(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.	(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.	(EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência.	(EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.		
TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS	(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.	(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.	(EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.				

Fonte: planos das professoras, 2021.

A imagem apresenta as habilidades da BNCC, que foram entregues às professoras no início do ano, ao conversarmos sobre os planos de ensino, elas relataram que seguem estas recomendações, conforme podemos observa-se baixo:

A gente prioriza o que está na proposta curricular do Município e também conteúdos voltados para as habilidades da BNCC, que é a nossa Base Nacional Curricular Comum, então a gente foca nessas habilidades, é nossa cartilha (Professora 1).

De início a gente recebe os informes da secretaria, aí a gente decide o que vai trabalhar com as crianças, aí monta o nosso plano e quinzenalmente a gente se reúne pra organizar as nossas aulas de acordo com a programação bimestral que a gente discute, algumas questões em relação as datas comemorativas, que é muito focado nessa questão (Professora 2).

As docentes determinam os conhecimentos a serem trabalhados de acordo com as habilidades da BNCC e as orientações da Secretaria de Educação do município. Conforme podemos perceber ainda existe uma controvérsia frente à definição curricular ora está relacionada a focalização da comemoração de datas comemorativas, ora afirma que tem como base as propostas da BNCC.

Entretanto, foi relatado que ainda existe uma dificuldade das mesmas em fazer esta adequação dos conteúdos e práticas quanto às recomendações da BNCC, visto que o documento trouxe diversas mudanças nas propostas e objetos de ensino. Para facilitar, as docentes decidiram dividir os campos de experiências entre elas, cada uma ficou responsável por um campo, entretanto, elas realizam esse trabalho em conjunto, uma apoiando a outra e definindo juntas como serão colocadas em práticas as abordagens escolhidas, como podemos confirmar nas falas das mesmas.

Talvez a dificuldade, ou melhor, a adaptação às novas demandas esteja nesta questão, pois durante muito tempo a educação infantil esteve voltada ao atendimento assistencialista, por isso essa dificuldade de introduzir novos objetos de conhecimentos. A unidade já começa a caminhar com a intenção de priorizar de forma efetiva o trabalho com os campos de experiências organizados pela base.

Quanto à composição curricular enfatizadas com prioridades obtivemos as seguintes argumentações:

No maternal I e II é a questão da coordenação motora, todos trabalham a coordenação motora muito, do recorte, da pintura, do tracejado, elas trabalham muito isso, no maternal II eles também veem as vogais, no pré I também focam nas vogais e no pré II é o alfabeto (Coordenadora pedagógica).

De fato, ainda existe esse enfoque por parte de algumas instituições na predominância de atividades direcionadas a coordenação motora da criança, é claro que é algo que deve ser trabalhado, no entanto, não deve ser a única abordagem implementada. A creche possui função social, e tem de contribuir não só para o desenvolvimento cognitivo e motor, mas principalmente cooperar ativamente na formação das crianças, pois é uma fase em que a identidade está sendo constituída, considerar essa dimensão é um caminho para proporcionar um desenvolvimento pleno e integral.

Gomes (2012) faz uma crítica à rigidez das grades curriculares que ainda se encontram desconexas da realidade do educando, e protagonizam a segregação de culturas e saberes, ocasionando um empobrecimento conteudistas. A autora chama a atenção para a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos. Apesar dos avanços nessas questões, ainda nos deparamos com unidade de ensino que enfrentam resistências e dificuldades em abordar de forma contínua e significativa a temática em sala de aula.

5.4 A diversidade étnico-racial no contexto curricular

Ao analisar o Projeto Político Pedagógico verificamos que a temática racial ainda não é contemplada, por ser um documento que apresenta o fazer pedagógico e político, que rege toda ação pedagógica e demonstra o tipo de cidadão que pretende formar, necessita está centralizado na criança, colocar como foco central o desenvolvimento dela através da cultura, relacionar as experiências culturais e aprendizagem. E conforme determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004) todos os níveis e modalidades de ensino terão de providenciar a inclusão nos documentos normativos e de planejamento, como, regimentos, estatutos, planos políticos pedagógicos e planos de ensinos, objetivos e procedimentos metodológicos que visem o combate ao racismo, as discriminações, e promovam o reconhecimento, valorização e respeito das histórias e culturas afro-brasileira e africana.

A Proposta Curricular Municipal é um documento considerado na elaboração do currículo e das propostas e práticas pedagógicas da instituição, nele a temática é

mais enfatizada, no sentido de respeitar as particularidades de cada criança, e fundamentada na Base Nacional Comum Curricular recomenda o trabalho através de campos de experiências, orientando práticas que promovam a constituição da identidade, pautadas nos princípios da igualdade, diversidade e pluralidade.

No entanto, o referido documento não se constitui como currículo oficial da escola, este que não foi apresentado, demonstrando ser algo que se efetua mais no dia a dia, sem decorrer de um registro concreto. Quanto ao questionamento de como a diversidade étnico-racial é incluída no currículo da instituição, tivemos a seguinte resposta:

Essa temática é trabalhada de uma forma leve, tendo em vista a tenra idade de nossos alunos. Mas, num todo, trabalhamos o respeito, o amor, a dignidade e a igualdade, especificamente na contação de histórias é uma maneira lúdica de resgatar a cultura afro-brasileira, indígena e africana, para que eles possam compreender nossas raízes. Ainda não discutimos essa possibilidade de inclusão, pela idade muito pequena e, com isso as questões de preconceito racial ainda não domina no cotidiano escolar, trabalhamos de forma sistemática os temas recorrentes (GESTORA).

Ainda persiste essa ideia de que na educação infantil não há conflitos entre as crianças por causa de seus pertencimentos raciais. Contudo, Silva, Bento e Carvalho (2012) atestam que diversos estudos que tratam das relações raciais na faixa de 0 a 6 anos mostram que ocorrem muitas situações de discriminação que envolvem crianças, profissionais de educação e família, isso comprova que nesta etapa a afirmação de que não há problemas raciais é um engano. Nos relatos das professoras e demais profissionais, elas revelaram a existência de alguns conflitos que comprovam essa afirmação.

A gente tinha essa ideia de trabalhar com o preconceito, porque a gente tinha aqui na brinquedoteca uma boneca branca e uma boneca negra, as meninas só queriam brincar com a branca, eu acho pela cor, aí a gestora sugeriu a ideia de um miniprojeto, para tratar a questão, mas não deu certo, a gente foi pra o da alimentação saudável (COORDENADORA PEDAGÓGICA).

Essa situação comprova que as crianças já demonstram atitudes de rejeição por algo ou alguém devido às características fenotípicas, é importante ressaltar que a criança não nasce racista, ela apreende e absorve o que vivencia na sua realidade. Quando essas situações acontecem, e o educador tem a consciência de que não é algo correto, sendo prejudicial ao desenvolvimento das crianças, e, portanto, deve-se fazer uma intervenção pedagógica e buscar caminhos para romper determinados julgamentos.

As professoras também descreveram essa situação ocorrida, e ainda relataram que: “Tem umas crianças que não quer brincar com a outra, ficava se afastando, não queria pegar na mão, elas faziam uma seleção de quem devia ser amiga ou não, a gente intervém através da conversa, orientando” (PROFESSORA 2).

Além disso, foi colocado que muitas vezes os comentários e brincadeiras envolvendo cor e cabelo, partem de crianças com características negroides, é como se a mesma não se enxergasse e não se reconhecesse como portadora desses traços. A criança negra desde cedo pode vir a sofrer com situações racistas e, conviver numa sociedade que superioriza a cultura, estética e valores do branco, internalizando pensamentos e ações de rejeição e negação da própria etnia, corporeidade e identidade da criança, manifestando essa recusa contra si mesma e seus semelhantes.

Diante disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais definem que:

(...) A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política (2004, p. 16).

Neste sentido, a instituição não pode distanciar-se desses conflitos que atingem as crianças, sobretudo, a criança negra, uma vez que por ser um órgão de formação educativa que possui segundo os dispositivos legais a tarefa de lidar pedagogicamente com esses embates, e implementar ações que possibilitem a desconstrução de qualquer indício de superioridade entre culturas e etnia, e promover uma formação emancipatória para os diferentes grupos.

Percebo que mesmo diante dos dispositivos legais e da lei 10.639/2003, a temática étnico-racial ainda é pouco encontrada nos currículos da educação infantil, e mesmo quando nos deparamos com essa temática, ela é tocada de forma tímida e pouco explorada, como se estivesse ali só para demonstrar que está dentro das recomendações das políticas educacionais, quando isso acontece, é comum nos esbarrarmos com o discurso de valorização da criança, levando em consideração sua etnia e outras particularidades, buscando assim positivar a diversidade e superar a segregação étnica cultural que se faz presente no Brasil, no entanto, na prática percebemos que ainda se configuram como ações isoladas.

Gomes (2012) ressalta que o tratamento da questão racial no currículo e as mudanças provenientes da obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas da educação básica só poderão ser considerados como um dos passos no processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira se esses não forem confundidos com “novos conteúdos escolares a serem inseridos” ou como mais uma disciplina. Trata-se, na realidade, de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política.

No que se refere à instituição pesquisada não foi encontrado indícios da inclusão da temática nos documentos normativos internos, como o Projeto Político Pedagógico. No tocante a proposta do município que inclusive é um dos dispositivos levados em consideração para a escolha dos conteúdos percebeu-se que há uma abordagem sobre o assunto dentro de um dos campos de experiências da BNCC, que se configura como um dos orientadores para a definição dos objetos de aprendizagem. Entendemos aqui que o currículo abrange não só organização de conteúdos, mas se trata também das práticas pedagógicas implementadas na rotina da instituição, e que estejam relacionadas a realidade e necessidades dos educandos e articulem experiências e saberes. Diante disso, sentimos a necessidade de verificar se na prática existem algumas ações que abordam a temática, e descrever quais são elas, a fim de perceber se estas possibilitam a construção positiva da identidade da criança negra que fazem parte da instituição.

5.5 Desvelando as práticas pedagógicas das relações étnico-raciais na instituição

Neste tópico iremos descrever de acordo com os dados coletados nas entrevistas, algumas ações que ocorreram na instituição abordando a temática. Quando questionadas sobre o conhecimento acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil quanto para as Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, obtivemos as seguintes respostas:

Sim, conheço e também dentro das diretrizes já aborda né o trabalho voltado da valorização da cultura, é porque a gente não é de ficar lendo as leis, esses negócios. A BNCC ela engloba toda essa questão porque esses documentos servem até de referência para a construção né, ela base nacional então ela foca nessas questões. Sobre as diretrizes étnico-raciais, é para trabalhar a cultura em sala de aula, a autoestima da criança, a

construção da identidade deles de acordo com a cultura, eu acho que é mais ou menos isso, porque eu estudei mas não lembro de muita coisa, porque o tempo foi passando, e a gente tinha muita leitura voltada pra essa questão, meu curso trabalhava muito, meu curso de história e pedagogia (PROFESSORA 1).

As profissionais relataram conhecer as diretrizes que orientam o trabalho na educação infantil, escolhemos essa fala por mencionar com mais detalhes as abordagens da temática feitas nos documentos. Conhecer o que este documento propõe é um importante passo para pensar em práticas e propostas pedagógicas que contemplem a diversidade e a interação com histórias e as culturas africanas e afro-brasileiras na educação infantil.

Silva, Bento e Carvalho (2012), criaram um material que serve como apoio para a construção de práticas promotoras de igualdade racial na educação infantil. Eles afirmam que para efetivar este trabalho é fundamental que o profissional da educação conheça as leis educacionais, estude os documentos oficiais e principalmente compreenda a história da população negra, reconheça a herança dos povos africanos e suas culturas na formação do Brasil. Esse é o caminho para a construção de práticas pedagógicas que estejam preocupadas com o pleno desenvolvimento da criança e que considerem o reconhecimento do pertencimento racial como questão importante para a construção da identidade.

Neste sentido, a sensibilização diante da temática, o compromisso, a preocupação e interesse do profissional de educação é crucial, para que o mesmo busque conhecimentos, continue estudando e pesquisando, para formar a consciência e preparação necessária que o torne apto a implementar práticas pautadas na diversidade e igualdade racial.

Questionamos como docentes vivenciam as diretrizes e colocam em prática as orientações propostas dos documentos oficiais na rotina escolar.

(...) a gente trabalha essa temática através das datas comemorativas, e trabalha com gêneros textuais que estão voltados com musiquinhas, trabalhamos a valorização, as diferenças... agora dia 13 tem 'escravos de Jó', aí a gente não aprofunda totalmente na questão étnica-racial não, porque eles são pequenos demais, não entendem, alguns já tem até neles aquela questão do preconceito, porque vai de acordo com a família, como eles são criados e orientados em casa né, e até eles chegarem ao ponto de que entenda para gente conscientizá-lo é difícil (PROFESSORA 2).

A abordagem da temática ainda se apresenta de forma muito folclorizada, e tocada apenas em datas comemorativas. Infelizmente essa é uma prática muito

recorrente nas instituições infantis, que geralmente abordam a temática racial nos dias 13 de maio (Abolição da escravatura no Brasil) e 20 de novembro (Dia da Consciência Negra), através de atividades isoladas e superficiais, pouco exploradas e vivenciadas. Muitas vezes alguns recursos utilizados podem reforçar estereótipos e fortalecer concepções escravizadas do negro, limitando a atuação do negro apenas como força de trabalho no período escravista. Ao descrever as atividades desenvolvidas, as docentes revelaram que estas ocorrem,

Através de rodas de conversa, apresentando a história, como eles foram trazidos, foram escravizados, com o tempo houve a libertação, porque todo mundo tem direito a liberdade, todo mundo tem o direito de ser igual, ninguém pode tratar o outro diferente, e direito devem ser iguais, e a gente conta as historinhas também, que trabalha a autoestima, e eles vão tendo conhecimento da própria história, e trabalhando assim a sua autoestima, a beleza negra, a gente fez até uma época dos desfiles, as meninas desfilavam, todo mundo teve seu espaço, trabalhando todas as raças, valorizando todas os tipos de belezas, que todos são especiais, a gente trabalha muito a questão lúdica, nas brincadeiras também, como escravos de Jó. A gente não focava só nessa questão, a gente trabalhava de modo interligado (PROFESSORA 1).

A roda de conversa é um momento de diálogo e troca de saberes e conhecimentos entre as crianças. Esta prática tão permanente na organização do cotidiano escolar permite considerar a criança como ser que possui voz, que reflete sua cultura no modo como conversa. À medida que os temas relativos às questões raciais se fazem presentes e disponíveis para a conversa entre as crianças, elas poderão com base em seus modos próprios de pensar e enxergar o mundo, ampliar seus saberes e aprender a lidar com essas questões de modo que enriqueçam a vida no coletivo, por isso que é muito importante conversar sobre esses assuntos (SILVA, BENTO, CARVALHO. 2012).

O racismo na etapa infantil geralmente é impulsionado pela percepção das diferenças físicas, os conflitos ocorrem pelos insultos direcionados à cor da pele e o tipo de cabelo. Infelizmente a criança negra ainda vivencia a rejeição e exclusão devido aos seus atributos corporais, estas experiências acarretam sequelas que serão carregadas para o resto de suas vidas, que prejudicarão seu desenvolvimento em vários aspectos. Buscando promover e melhorar a autoestima das crianças, inclusive um dos objetivos contidos no PPP, as docentes decidiram realizar um desfile com crianças de diferentes estéticas, atribuindo espaço para os diferentes tipos de beleza. Proporcionar essas situações de autocuidado com o corpo, a

valorização da beleza, tendem a impactar e promover uma imagem positiva das diferentes estéticas, e as crianças negras podem compreender que também são belas e possuem qualidades.

Atividades como essa possibilitam para a criança a vivência e o contato com a temática e, marcam a vida delas. Uma das professoras revela que não se sente à vontade em trabalhar a questão, por receio de como será interpretada pelas crianças.

A gente não foca na questão só negro, porque é tão discriminado, que eu acho que não vale apenas focar nisso, porque dependendo da interpretação, depende de cada pessoa, cada um pensa do seu jeito, pode melhorar e as vezes pode piorar aquilo que ele tá trazendo de casa, é difícil adivinhar como é que ele vai assimilar da nossa conversa, se a gente focar só nesse entendimento do negro, a gente envolve dentro de uma outra temática (PROFESSORA 2).

Essa é uma das explicações que nos chamou a atenção, demonstrando a postura da professora em não trabalhar de maneira habitual por considerar que o educando possa interpretar de forma contrária, e se sentir discriminado ao se deparar com atividades relacionadas ao tema. Acredito que o silenciamento é muito mais prejudicial ao desenvolvimento das crianças, não dedicar visibilidade é ocultar a voz, a história e a identidade deste grupo tão marginalizado.

Ao decidir abordar a temática e/ou desenvolver projetos, é preciso comunicar e apresentar as propostas às famílias para assim evitar interpretações negativas e precipitadas, pois infelizmente algumas podem sim entender de maneira equivocada. Essa é uma alternativa, mas essa ideia de deixar de trabalhar temática não pode ser algo cogitado, estaríamos negligenciando o direito da criança e os princípios integrados nas legislações educacionais e nos documentos oficiais.

As diretrizes que regulamentam o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana destacam que não se trata de mudar um currículo de foco etnocêntrico de raiz europeia por um africano, mas de ampliar este foco, e abarcar toda diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. E isso exige não só a inclusão desses novos conteúdos, mas um caminho para repensar as relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino e as condições de aprendizagem nas escolas (BRASIL; DCN, 2004, p. 17).

Segundo Gomes (1999), não podemos pensar a diversidade apenas pautada na diferenciação entre grupos e pessoas, se restringir a comparações de comportamentos, mas numa perspectiva crítica e política, abordando sobre as

relações de poder que afetam determinados grupos, alertando sobre os padrões e valores que interferem e modulam estas relações.

Ressaltamos que o dever de combater o racismo não é uma tarefa exclusiva da educação, nem tão pouco sozinha irá desconstruir esse cenário de desigualdade racial e social que atinge o nosso país, entretanto, a instituição educativa não deve fechar os olhos para essas situações de conflitos raciais, que devem ser combatidas ainda na infância, a criança é um ser muito inteligente e ao utilizarmos linguagens e metodologias adequadas é possível atingir o objetivo desejado.

Assim questão racial totalmente nunca trabalhamos não, a gente dá uma noçãozinha, aprofundar não, só de leve, assim comenta, como era antigamente, como acontece hoje e tenta passar um informe em relação a respeito e o valor das pessoas, somente, mas no geral mesmo (PROFESSORA 2).

A temática racial ainda não se faz presente de forma contínua, mas só em determinadas épocas do ano letivo, no decorrer das entrevistas as docentes reconheceram que deveria ser algo mais trabalhado, admitindo que, “é desde criança que a gente deve desenvolver esse trabalho, é uma desconstrução que é lenta, que não é fácil, então a gente começando desde pequenininho pra quando chegar à idade adulta...” (PROFESSORA 1). Complementamos ainda com as palavras da gestora: “todas essas temáticas são importantes serem trabalhadas com nossos alunos, porque é na educação infantil que se constrói o caráter e a personalidade do indivíduo”.

Não há dúvidas dos benefícios de se abordar desde cedo o tema étnico-racial, no entanto, é evidente esse ainda é um desafio na educação infantil, infelizmente ainda é um tema pouco enfatizado nos documentos normativos da instituição, como também no currículo. Além disso, raras práticas focalizam a temática, pois geralmente, são faladas de forma “leve” dentro de outros temas, estes relacionados ao amor, respeito e o valor das pessoas, o que são sim abordagens importantíssimas e devem ser trabalhadas. Mas ressalto aqui, que a questão da história, das contribuições e influência dos africanos na constituição da nossa cultura afro-brasileira, o contato real com os diversos aspectos dessa cultura, não é algo implementado nessa instituição, trabalhar essas abordagens de forma lúdica numa perspectiva de valorização e reconhecimento é um caminho para a construção positiva da identidade das crianças negras que frequentam a unidade de ensino.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo analisar as propostas curriculares relacionadas à educação étnico-racial presentes no currículo escolar de uma creche municipal, verificando se as propostas curriculares contidas em seus documentos normativos e desenvolvidas na instituição possibilitam a construção positiva da identidade da criança negra, bem como a questão da valorização da diversidade e, da história e cultura africana.

Com o advento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a promulgação da Lei nº 10.639/2003, novas discussões surgiram sobre a inserção da temática étnico-racial no campo educacional, trazendo com essas legislações a necessidade de reorganização da estrutura curricular dos estabelecimentos de ensino. No campo infantil, as diretrizes especificamente propõem novas concepções e metodologias do fazer pedagógico, que a partir de então devem ter a criança como centro principal deste processo.

Nesta perspectiva, a criança passa a ser considerada um ser ativo, histórico e de direitos, que se desenvolve e constrói a sua identidade por meio das relações, interações e da sua vivência no dia a dia. Diante disso, o documento afirma que é necessário que estas particularidades sejam consideradas e acolhidas ao planejar e desenvolver as práticas pedagógicas. Pressupõe ainda que, as propostas pedagógicas das instituições devem cumprir suas funções sócio-políticas e pedagógicas, rompendo com a perspectiva assistencialista e afirmando o dever de promover ações que possibilitem o desenvolvimento integral da criança.

Além disso, as recomendações das DCNEI curriculares nacionais sobressaem da ideia de currículo apenas como uma listagem conteúdista de abordagens centrada apenas nos aspectos cognitivos e motores, transcendendo a sua configuração como um conjunto de práticas que devem estar articuladas as experiências e saberes das crianças, relacionando-as com os conhecimentos científico, cultural, artístico, ambiental e tecnológico.

No tocante a temática étnico-racial, as DCNEI determinam a construção de práticas pedagógicas que tenha como princípio a diversidade e a igualdade racial, como ferramenta de fortalecimento da identidade e, desconstrução da dominação de etnias, pois ao promover o contato com a riquíssima pluralidade existente em nosso país, a instituição está proporcionando o desenvolvimento de posturas de respeito

consigo e com o outro, e combatendo o racismo e a discriminação. Abordar e valorizar as histórias e contribuições dos povos africanos favorece desde cedo o reconhecimento positivo étnico-racial, além de possibilitar a promoção de uma educação democrática, justa e antirracista, contribuindo assim para a formação de sujeitos respeitosos, tolerantes, seguro e orgulhoso da própria história e identidade.

A investigação desse estudo iniciou-se pela análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) e da Proposta Curricular do Município, ambos considerados no processo de definição dos objetos de aprendizagem e das práticas pedagógicas. Consideramos o PPP por ser um documento normativo que orienta e organiza o trabalho pedagógico, nele se expressa a identidade e intencionalidade educativa da instituição. O documento da unidade pesquisada apresenta propostas condizentes com a etapa infantil e com alguns princípios abordados nas DCNEI como, a função do cuidar e educar, se preocupando em promover o desenvolvimento dos educandos em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, buscando, assim, o seu desenvolvimento pleno e suas competências.

O trabalho educativo da instituição ocorre por meio das brincadeiras e interações, conforme afirmam as DCNEI, esses devem ser os dois eixos norteadores da proposta curricular da educação infantil. As propostas pedagógicas contidas no PPP enfatizam o lúdico e a brincadeira, por meio dessas abordagens a instituição possibilita as aprendizagens cognitivas, através da interação e socialização, as crianças aprendem a conviver com as diferenças, possibilitando a construção de uma identidade autônoma, cooperativa e criativa. Por meio do brincar e da imaginação a criança adentra nos diversos âmbitos social, através da representação e experimentação em atividades. Ficou evidente, que a instituição desenvolve um trabalho que busca romper com a corrente assistencialista, promovendo diferentes oportunidades educativas almejando assim, a formação integral da criança.

Entretanto, as propostas pedagógicas contidas no PPP da unidade pesquisada não contemplam a temática racial, não aborda a valorização da diversidade, como também não cita as contribuições e características da cultura africana e afro-brasileira. Em sentido contrário a recomendação das DCNEI em incluir nos documentos normativos das instituições de ensino, dentre eles o Projeto Político Pedagógico, procedimentos metodológicos que visem o combate ao racismo e a discriminação, por meio de práticas que proporcionem o reconhecimento e o respeito pela história e identidade africana e afro-brasileira.

Outro documento contemplado na definição do processo curricular da referida instituição é a Proposta Curricular do Município, que foi construída com base nos campos de experiências da BNCC. Diferentemente do PPP, essa proposta aborda a questão racial, por meio da abordagem da identidade da criança, ressaltando a necessidade de acolher e considerar as particularidades de cada educando, devendo no decorrer do trabalho pedagógico contemplar as características culturais e de formação da identidade. Sendo estas questões enfatizadas através do campo “Eu o outro e nós”, os quais se fundamentam nas propostas de aprendizagens contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Os aspectos trabalhados são a percepção de si mesmo, conceitos e atitudes de respeito e amor pelo outro, noções de boa convivência, de semelhanças e diferenças e de autocuidado. São assuntos trabalhados de maneira geral, sem haver nenhuma menção específica sobre o tema racial, no tocante a história e contribuições da cultura africana, também não foram identificadas práticas que visem à representação positiva da identidade negra.

Mesmo não sendo contemplada de forma específica nos documentos normativos da unidade, a temática já foi trabalhada pelas docentes em sala de aula, no entanto, as atividades envolvendo essa questão ainda acontecem de forma esporádica, geralmente em datas comemorativas como, na abolição da escravatura e no dia da consciência negra. Essa é uma realidade muito recorrente nas instituições infantis, posto que ainda não há uma abordagem mais específica e profunda pela justificativa da pequena idade das crianças, que por isso não compreendem e não enfrentam conflitos raciais, mas pelo contrário, nos relatos das professoras e levantamento bibliográfico ficou constatado que desde cedo as crianças negras têm de lidar com situações racistas e apreendem os conceitos difundidos socialmente.

Sabemos que ainda é um desafio para as instituições de ensino infantil abordar a temática de forma significativa, contínua e concreta, em que o aluno possa ter o contato e vivência com esses temas, porém, alguns passos foram dados, como a inclusão de uma boneca negra na brinquedoteca, um desfile com crianças de diferentes fenótipos, algumas abordagens de livros infantis com personagens negros/as, no entanto, muito ainda tem que ser feito para alcançarmos uma educação pautada na igualdade racial. Acreditamos que essas pequenas ações,

podem conscientizar sobre as diferenças, a diversidade e o respeito, mas não dão conta sozinhas da constituição positiva da criança negra.

A criança negra precisa vivenciar, ter contato com a sua história numa perspectiva de luta, resistência e não de submissão, conhecer as contribuições deste segmento tão importante para a formação cultural da sociedade brasileira. Esse ainda é um trabalho pouco enfatizado tanto nos currículos quanto nas práticas pedagógicas da educação infantil.

Diante disso, é importante que a instituição desenvolva práticas pedagógicas que além “dialogar” com o respeito à diversidade e especificidades de cada criança, permita a ela o contato concreto e permanente com a história e elementos da sua cultura, numa abordagem lúdica e apropriada a essa etapa. Tendo em vista, que desde cedo é crucial que a criança tenha contato com estes assuntos, para que assim possamos formar cidadãos conscientes e orgulhosos do seu pertencimento étnico, para que o respeito e a tolerância possam prevalecer na sociedade.

Diante disso, recomendamos algumas possibilidades para a efetivação do tema étnico-racial na unidade infantil, inicialmente é importante que as práticas pedagógicas envolvendo essa questão precisam ser incluídas no projeto político pedagógico, no currículo escolar, nos recursos didáticos e, principalmente nas interações, brincadeiras e atividades educativas no dia a dia da instituição de educação infantil. Sobressair de um currículo colonizador e monocultural e começar a caminhar para construção de uma estrutura curricular pluralista, na qual as crianças tenham acesso aos diferentes conhecimentos e experiências. Não é uma tarefa fácil, exige o empenho de toda equipe pedagógica, para isso também é indispensável uma formação continuada desses profissionais, a oferta de cursos que abordem o tema racial pode oferecer conhecimentos e subsídios metodológicos para realizar esse trabalho de forma sucessiva e significativa, esse é o ponto de partida para a efetuação de uma educação de qualidade e igualitária.

Um conjunto de elementos podem ser eficazes para a implementação dessa temática na educação infantil, e ferramentas que auxiliam a prática curricular como: a organização dos espaços, colocando à disposição das crianças objetos e artefatos culturais nos diferentes ambientes, incluir imagens dos diferentes grupos étnicos nas decorações e nos materiais pedagógicos, no caso apresentar belas fotografias de negros/as em situação de prestígio e em papéis de destaque social, além disso,

podem ser penduradas nos murais dos espaços desenhos da arte africana, contemplando os/as artistas negros/as.

É importante, escolher livros didáticos e literários em que os personagens negros/as apareçam em posição de destaque e não situações pejorativas e estereotipada, ficar atento aos relatos históricos sobre a população negra, se apresenta de numa perspectiva de protagonismo e não apenas como escrava, é importante ressaltar que os livros literários possam direcionar a elementos relacionados a história e aspectos da cultura negra; dispor de bonecos/as negros/as, com diferentes tonalidades de pele e tipos de cabelo; apresentar e colocar à disposição os instrumentos musicais e músicas usadas nas manifestações afro-brasileiras; a contação de histórias e contos africanos; desenvolver cantinhos da beleza, promovendo situações de cuidados com o corpo e o cabelo, colocar espelhos, escovas e pentes de diferentes formas, com a realização de penteados. Trabalhar os atributos físicos que possibilitam a constituição de uma autoimagem positiva.

Além desses aspectos, se faz necessário que desde cedo à criança tenha contato com a historicidade e contribuições da população negra, conhecer as tradições afro-brasileiras, o continente africano, para que possamos desconstruir qualquer ideia estereotipada acerca do continente que constituiu grande parte da população brasileira. Para isso, pode ser construído um projeto pedagógico a ser desenvolvido no decorrer do ano letivo, utilizando diferentes metodologias como, contação de histórias, literaturas infantis, oficinas de teatro, dança, música, rodas de conversas, desenhos e ilustrações, contato com jogos e brincadeiras de origem africana, apreciar comidas e artes plásticas de matriz africana.

Trabalhar o patrimônio cultural brasileiro por meio das diferentes linguagens contribuirá para a construção de novos olhares sobre a história e heranças culturais deste segmento. No entanto, são atividades que requer planejamento e adequação de acordo com a faixa etária das crianças da educação infantil. Estas são apenas algumas sugestões que podem ser contempladas na elaboração do plano curricular igualitário, plural e, sobretudo emancipatório, em que todas as crianças sejam acolhidas, valorizadas e respeitadas com suas particularidades, para que cumpramos a função fundamental da educação infantil que é o desenvolvimento pleno e integral.

Ressaltamos, ainda, que este estudo visa contribuir para que pesquisadores e profissionais da educação interessados na temática, ampliem seus conhecimentos e percebam a necessidade de introduzir as questões relacionadas a educação para as relações étnico-raciais no currículo da educação infantil, para que desde a base do ensino as crianças conheçam suas raízes, história e contribuições culturais dos nossos ancestrais, além de contribuir para o combate de ações discriminatórias e racistas, e promover a construção positiva da identidade da criança negra, e assim, formar cidadãos e cidadãs orgulhosos do seu pertencimento racial.

Nós, enquanto educadores brasileiros, precisamos estar conscientes do nosso papel social de mediador do processo formativo, temos de se apropriar e nos reconhecer como portadores dessa cultura, e assumir um compromisso ético e político, e buscar a medida do possível romper com tradição eurocêntrica que ainda paira no currículo da educação infantil, é uma tarefa desafiadora, que requer coragem e perseverança, para enfrentar essa ideologia presente na estrutura da sociedade brasileira.

É um caminho árduo, em que temos que lidar muitas vezes com a estranheza de colegas, incredulidade e censura, no entanto, ao refletir sobre os benefícios e transformações que as nossas práticas pedagógicas podem causar na vida das crianças negras e não negras, percebemos que todo esforço e dedicação valerão a pena.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. *In*: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação Infantil, Igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), 2012, p. 47- 64.

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Almicar Araújo. **A defesa das cotas como estratégia política do movimento negro contemporâneo**. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2249/1388> Acesso em: 29 mar. 2021.

AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. **A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na educação infantil**. Disponível em: <https://www.acervodigital.ufpr.br/handle/1884/37002> Acesso em: 20 abr. 2021.

BARROS, Miguel Daladier. Educação Infantil: o que diz a legislação. *In*: HERMIDA, Jorge Fernando. **Educação Infantil – Políticas e fundamentos**. João Pessoa: editora da UFPB, 2007, p. 77 – 98.

BENTO, Maria Aparecida Bento. A identidade racial em crianças pequenas. *In*: _____ (Org.). **Educação Infantil, Igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), 2012, p. 119- 137

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61> Acesso em: 4 mar. 2021.

_____. Lei nº 2040, de 28 de setembro de 1871. **Lei do Ventre Livre**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LIM/LIM2040.htm Acesso em: 1 mar. 2021.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm Acesso em: 13 mar. 2021.

_____. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf Acesso em: 18 mar. 2021.

_____. Resolução CEB nº 1, 7 de abril de 1999. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf Acesso em: 24 de mar. 2021.

_____. Educação, Ministério e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. V. 2.

_____. Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. Resolução no. CNE 001/2004, de 17 de julho de 2004. **Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf Acesso em: 30 mar.2021.

_____. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm Acesso em: 30 mar. 2021.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CARVALHO, Sílvia Pereira De. Os primeiros anos são para sempre. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação Infantil, Igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), 2012, p. 81-96.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro e educação: alguns subsídios históricos. In: MARCON, Frank; SOGBOSSI, Hippolyte Brice. **Estudos africanos, história e cultura afro-brasileira: olhares sobre a Lei 10.639/03**. São Cristóvão: Editora UFS, 2007, p. 25 – 40.

FARIAS, Mabel. Infância e Educação no Brasil nascente. In: VASCONCELLOS, Vera Maria R. de. **Educação da Infância: história e Política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FERNANDES, V. B.; SOUZA, M. C. C. C. de. Identidade Negra entre exclusão e liberdade. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, [S. l.], n. 63, p. 103-120, 2016. DOI: 10.11606/issn.2316-901X.v0i63 p103-120. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/114868> Acesso em: 20 abr. 2021.

FONSECA, Marcus Vinícius. **A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil**. Florianópolis: Estudos CDAPH, 2004.

FREITAS, Líliam Teresa Martins. **Currículo e construção da identidade de crianças negras na educação**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, 2016).

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=lang_pt&id=oB5x2SChpSEC&oi=fnd&pg=PA6&dq=pesquisa+cient%C3%ADfi

ca&ots=ORQTYtasf3&sig=3y3KxmKbqUSKtwmfjhmEFzK9Piw&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false Acesso em: 03 mai. 2021.

FONTELLES Mauro José; SIMÕES, Marilda Garcia; FARIAS, Samantha Hasegawa; FONTELLES, Renata Garcia Simões. **Metodologia da pesquisa científica:** diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C8_NONAME.pdf Acesso em: 06 mai. 2021.

GERHARDT, Tatiane Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa.** Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/213838/000728731.pdf?sequence=1> Acesso em: 03 mai. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4^o ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B0UNufaaohnfM3NFbXR0ajhqbG8/view> Acesso em: 06 mai. 2021.

GOMES, Nilma Lino gomes. **Educação e diversidade cultural:** refletindo sobre as diferentes presenças na escola. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/educa%C3%87%C3%83o-e-diversidade-cultural.pdf> Acesso em: 22 mai. 2021.

_____. Nilma Lino. Educação, relações étnico-raciais e a lei nº 10.639/03: breves reflexões. In: BRANDÃO. Ana Paula. **Modos de fazer:** Caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010, p. 19-25.

_____. Nilma Lino. **Movimento Negro e Educação: ressignificando e politizando a raça.** Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/05.pdf> Acesso em: 28 mar. 2021.

_____. **Educação e Identidade negra.** Aletria: Revista de Estudos de Literatura, [S. l.], v. 9, p. 38–47, 2002. DOI: 10.17851/2317-2096.9.38-47. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/17912>. Acesso em: 26 abr. 2021.

_____. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.** Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, 2012, p. 98-109. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf. Acesso: 26 abr. 2021.

JESUS, Marília Santos de. **A construção da identidade da criança negra na educação infantil através da ludicidade.** Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/8156/7824> Acesso em: 11 mai. 2021.

LOMBARDI, J. C. Saviani. **Marxismo e Educação:** debates contemporâneos. CAMPINAS, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

LOURENÇO, M. **Um currículo para a diversidade:** propostas para a educação da infância. Revista Iberoamericana de Educación, v. 66, n. 2, p. 1-11, 15 nov. 2014.

MARTINS. Maria Claudia de Oliveira; VICENZI. Renilda. **Crianças de cor:** os (des)rumos dos filhos do ventre livre. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/1949/0> Acesso em: 1 mar. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 27^o ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 9-29.

MORUZZI. Andrea Braga. **Práticas de governo das crianças pobres e negras no início do século XX.** Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1159/419> Acesso em: 3 mar. 2021.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Educação Escolar e culturas:** construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação, n^o 23, 2003.

_____. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** 2.ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

_____. **Currículo, Conhecimento e Cultura.** Disponível em: <https://cdnbi.tvescola.org.br/contents/document/publicationsSeries/1426101400598.pdf#page=20> Acesso em: 08 abr. 2021.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CÂMARA, Michelle Januário. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2^o ed., 2008, p. 38-66.

MUNANGA. Kabengele. **Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania.** Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32511>. Acesso em: 20 abr. 2021.

_____. **Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso?** Disponível em: https://redib.org/Record/oai_articulo2210272-negritude-e-identidade-negra-ou-afrodescendente-um-racismo-ao-avesso. Acesso em: 22 abr. 2021.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2013.

OLIVEIRA, Waldete Tristão Farias. **Diversidade étnico-racial no currículo da educação infantil: o estudo das práticas educativas de uma EMEI da cidade de São Paulo.** 2017. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://prceu.usp.br/repositorio/diversidade-etnico-racial-no-curriculo-da-educacao->

[infantil-o-estudo-das-praticas-educativas-de-uma-emei-da-cidade-de-sao-paulo/](#)

Acesso em 11 mai. 2021.

QUEIROZ, H. A.; ALVARENGA, J. B. S.; FILHO, I. M.; FIDELIS, A.; ARAÚJO, L. M.; ARAÚJO, L. M. **O reconhecimento da identidade racial na educação infantil.** Rev. Cient. Sena Aires. 2018; 7(1): 66-75.

CAVALLEIRO, E. dos S.. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** São Paulo: Contexto, 2000.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO. Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação Infantil, Igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais.** São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), 2012, p. 11- 46.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incerteza sobre currículo.** Penso: Porto Alegre, 2013. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=V4MFBAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA3&dq=curr%C3%ADculo+sacrist%C3%A1n&ots=YmD02JaYPQ&sig=-g_SNbf0H242GPEWtfsabnjyO_4&redir_esc=y#v=onepage&q=curr%C3%ADculo%20sacrist%C3%A1n&f=false Acesso em: 26 abr. 2021.

SANTOS, Marta Alencar dos. **Educação da Infância Negra: Legislação e políticas.** Disponível em: revistas.uneb.br/index.php/opara/article/download/ART005/6601 Acesso em: 27 fev. 2021.

SILVA, Epifânia Barbosa da; FERREIRA, Francisca Lusia Serrão; BARIANNI, Maria Geovana da Silva. Políticas Públicas Nacionais para a Primeira Etapa da Educação Básica. In: BRASILEIRO, Tania Suely Azevedo. AMARAL. Carmem Tereza Velanga. **Reflexões e sugestões práticas para atuação na educação infantil.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2008, p. 23-36.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de Currículo.** 3° ed. Editora Autêntica. 2010.

_____. **Documentos de Identidade: uma introdução as teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Maria José Albuquerque da; BRANDIM, Maria Rejane Lima. **Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural.** Disponível em: <https://logosgrafiadotcom.files.wordpress.com/2014/06/silva-e-brandim.pdf> Acesso em: 06 abr. 2021.

SILVA, E. A. **Evolução Histórica do Método Científico Desafios e Paradigmas para o Século XXI.** Disponível em: http://www.feata.edu.br/downloads/revistas/economiaepesquisa/v3_artigo07_evolucao.pdf Acesso em: 06 mai. 2021.

SILVA, Hédio Júnior; BENTO, Maria Aparecida Silva; CARVALHO, Silvia Pereira de. **Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, Instituto Avisa Lá – Formação Continuada de Educadores, 2012.

SCHRAMM, Sandra Maria de Oliveira; MACEDO, Sheyla Maria Fontenele; COSTA, Expedito Wellington Chaves. **Fundamentos da Educação Infantil**. Fortaleza: UECE, 2019.

SOUZA, Y. C. de. **Crianças negras: deixei meu coração embaixo da carteira**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

TRININDAD, Cristina Teodoro. Diversidade étnico-racial: por uma prática pedagógica na educação infantil. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação Infantil, Igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), 2012, p. 119- 137.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: Ilma Passos Alencastro Veiga (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 1995, p. 11-36.

APÊNDICE A - TERMO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Essa pesquisa tem como título **“Relações étnico-raciais e o currículo escolar: um estudo das propostas e práticas pedagógicas da educação infantil”**, a qual tem como objetivo: analisar as propostas curriculares relacionadas à educação étnico-racial no tocante a construção da identidade da criança negra e valorização da diversidade e cultura africana presentes no currículo escolar da educação infantil.

Para tanto, gostaríamos de convidar a vossa senhoria para participar como sujeito da pesquisa nos auxiliando através do fornecimento de informações a cerca do trabalho pedagógico realizado na escola com as turmas da educação infantil e contribuir para o bom andamento do trabalho de conclusão de curso da estudante **Bárbara Barbosa da Silva**.

Informamos ainda que, a vossa identificação será mantida em sigilo com garantia da preservação do anonimato, de forma que, as informações coletadas no estudo serão estritamente confidenciais e usadas, exclusivamente para fins educativos pela pesquisadora.

Diante disso, solicitamos que de forma livre e esclarecida, manifeste com a assinatura deste termo o vosso consentimento em participar da pesquisa.

(Participante da pesquisa)

(Pesquisador(a) da pesquisa)

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA (EQUIPE GESTORA E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA)

1. Como foi elaborado o currículo da instituição?
2. Quem participou da construção do atual currículo?
3. Como são definidos os conteúdos de aprendizagem? Como são definidas as abordagens pedagógicas?
4. Como a diversidade étnico-racial é tratada no currículo da instituição?
5. A equipe escolar discute ações visando à inserção ou fortalecimento da temática étnico-racial no currículo escolar? Por quê?
6. Você considera importante inserir no currículo escolar da educação infantil a temática étnico-racial? Por quê?
7. Você conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil? E as Diretrizes para o ensino das Relações Étnico-raciais? Dê exemplo de como a instituição vivencia as diretrizes ou trabalha as orientações propostas pelos documentos no dia- a-dia.
8. A instituição desenvolve/eu algum projeto voltado para a temática racial? Se sim, fale sobre ele.
9. Na sua concepção, trabalhar com a temática étnico-racial contribui para a promoção do desenvolvimento das crianças e nas suas relações com o outro?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA (PROFESSORES(AS))

1. Você participa da elaboração do currículo da instituição?
2. Como são definidos os conteúdos de aprendizagem? Quais as principais fontes inspiradoras para a definição das abordagens pedagógicas?
3. O Projeto Político Pedagógico ou a Proposta Curricular inclui o trabalho com a temática da diversidade étnico-racial?
4. A equipe escolar discute/iu sobre a possibilidade de desenvolver ações visando a inserção ou fortalecimento da temática étnico-racial no currículo escolar? Por quê?
5. Você considera importante inserir no currículo escolar a temática étnico-racial na Educação Infantil? Por quê?
6. Você tem alguma formação ou capacitação sobre diversidade étnico-racial? Tem algum interesse em participar e estudar sobre a temática? Por quê?
7. Você conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil? E as Diretrizes para o ensino das Relações Étnico-raciais? Dê exemplo de como a instituição vivencia as diretrizes ou trabalha as orientações propostas pelos documentos no dia a dia.
8. Você desenvolve/eu em sala de aula atividades que contribuem para a construção e fortalecimento positivo da identidade da criança negra, resgate da autoestima e o reconhecimento racial? Se sim, fale um pouco sobre elas.
9. A instituição desenvolve/eu algum projeto voltado para a temática racial? Se sim, fale sobre ele.
10. Na sua concepção, trabalhar com a temática étnico-racial contribui para a promoção do desenvolvimento das crianças e nas suas relações com o outro?