



Programa de  
Pós-graduação  
em Educação  
Mestrado

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO



LUDMILA COSTA MEIRA

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ÂMBITO DAS  
INSTITUIÇÕES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM GOVERNADOR  
VALADARES-MG

Mariana-MG

2019

LUDMILA COSTA MEIRA

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ÂMBITO DAS  
INSTITUIÇÕESMUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM GOVERNADOR  
VALADARES-MG

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Ouro Preto, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Diversidade, inclusão e práticas educativas inclusivas (DsPEI)

Orientador: Prof. Dr. Erisvaldo Pereira dos Santos

Mariana-MG

2019

M514r Meira, Ludmila Costa.  
Relações étnico-raciais no âmbito das instituições municipais de  
educação infantil em Governador Valadares-MG [manuscrito] /  
Ludmila Costa Meira. - 2019.  
cxx, 120f.;

Orientador: Prof. Dr. Erisvaldo Pereira Santos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto.  
Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Departamento de  
Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.  
Área de Concentração: Educação.

1. Relações étnicas. 2. Relações raciais. 3. Educação infantil. 4.  
Prática pedagógica. I. Santos, Erisvaldo Pereira. II. Universidade  
Federal de Ouro Preto.  
III. Título.

CDU: 37.06(043.3)

Catálogo: [www.sisbin.ufop.br](http://www.sisbin.ufop.br)



**Ludmila Costa Meira**

**Relações étnico-raciais no âmbito das instituições municipais de educação infantil em Governador Valares - MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOP, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre (a) em Educação, e aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Mariana, 27 de junho de 2019.

**Prof. Dr. Erisvaldo Pereira dos Santos (Orientador)**  
Universidade Federal de Ouro Preto

**Profa. Dra. Verônica Mendes Pereira (Membro)**  
Universidade Federal de Ouro Preto

**Profa. Dra. Santuza Amorin da Silva (Membro)**  
Universidade do Estado de Minas Gerais

## **AGRADECIMENTOS**

Quem se gloriar, glorie-se no Senhor! 2 Cor 10:17.

Sim, primeiramente, minha eterna gratidão ao Senhor, por me criar e me presentear, com sua graça materializada, em meus pais, Adail e Edir, aos quais agradeço por me apoiarem incondicionalmente, e acreditarem, mesmo quando não compreendiam, que este trabalho era importante para mim e, acima de tudo, que eu era capaz e merecia estar neste lugar.

A você, pai, agradeço pelo financiamento do meu almoço durante o primeiro trimestre do curso, que você pagou com uma nota de 100 reais que levou para mim, em minha casa, na noite anterior à minha primeira viagem, e por todas as vezes em que deixava uma mensagem no celular, que dizia: “Ludmila, cadê você?”.

A você, mãe, agradeço pelo cuidado e pela proteção, fisicamente e em oração, por cuidar e proteger meus filhos quando não estive presente, pelas conversas, conselhos e força para que eu não desistisse.

Agradeço aos meus irmãos, Evandro, Edirlane e Camila, pois, cada um a seu modo, estiveram presentes, se preocuparam, viajaram comigo pelas redes sociais, financiaram, participaram das aulas, me fizeram companhia e, acima de tudo, garantiram, em todo tempo, que eu não estava sozinha.

Agradeço à minha família, ao Juliano, meu esposo, ao Guilherme e à Maria, meus filhos, que, em minha ausência, me fizeram presente, mantendo o rito cotidiano para que eu não me preocupasse. Agradeço por não se acostumarem com minha ausência, mesmo estando sentada na copa escrevendo, e por não ficarem bravos com a pergunta que nunca tinha resposta: “Terminou, mãe/nega?”. Hoje já posso responder: “Sim... Terminei”.

Agradeço aos meus sobrinhos, Leonardo, Adail Neto, Mariana, Gabriel, Esther, Mateus, Marcela e Estevão, que sempre me alegraram e com suas vidas conferem importância a meu trabalho e me impulsionam a seguir em frente.

A você, Adervandro, meu querido primo, que sempre, desde o início, esteve ao meu lado, me sustentando em oração e com palavras de encorajamento, demonstrando todo amor e carinho que tem por mim. Obrigada!

Agradeço aos meus cunhados: Marcelo, por toda assessoria tecnológica nas madrugadas e por não medir esforços em me atender; Fabrício, por me emprestar o trovão azul e toda disponibilidade dispensada a mim e à minha família; e Gisela, pelas conversas profícuas e por todo apoio e interesse dispensados. Obrigada!

Agradeço à minha parceira da vida, Sandra Maria Pérpetuo, minha eterna professora. Obrigada por me encorajar, orientar, por se preocupar comigo, com meu bem-estar e desenvolvimento, por lutar comigo e por mim. Pela companhia enfumaçada em nossos 30.000 km rodados. Obrigada!

Agradeço às parceiras das madrugadas, Liliane Macedo e Tânia Danielle, pelas co-orientações, pelo apoio, choros e risos. Pelo compartilhamento de desafios e por não me abandonarem, mesmo no aperto de vocês também.

Agradeço aos inúmeros anjos, aos quais denomino AMIGOS, que o Senhor colocou em minha vida e que sempre acreditaram em mim e me apoiaram, das mais variadas formas. Os velhos e os novos amigos que a vida me trouxe, no âmbito pessoal e profissional. Se você está lendo até aqui é para você este agradecimento, de coração.

Agradeço a gentileza, a generosidade, o respeito e a primordial contribuição das professoras Santusa Amorim e Verônica Mendes, na participação desse sonho que, com certeza, já mudou minha história de vida pessoal e profissional.

Agradeço àquele que, abaixo de Deus, tornou tudo isso possível, que, um dia, acreditou em meu sonho e, mesmo com o desafio de descortinar novas leituras sobre a Educação Infantil, num ato generoso, saiu de sua zona de conforto e me permitiu seguir em frente com a Educação Infantil e aqui estamos, professor Erisvaldo Pereira dos Santos. Muito obrigada!

## RESUMO

O objetivo desta investigação foi identificar como pedagogas escolares que atuam especificamente na Educação Infantil do município de Governador Valadares-MG orientam as práticas educativas com foco nas relações étnico-raciais. Para isso, privilegiamos, nesse estudo, as contribuições teóricas de Cavalleiro (1998), Gomes (2007; 2005), Alcaraz (2018), Demarzo (2009), Oliveira (2004), Saraiva (2009) e de outros pesquisadores que contribuíram, por meio de suas produções, com uma proposta de educação antirracista desde a tenra infância. Nesse sentido, analisamos o perfil social e profissional das pedagogas da Educação Infantil municipal, a fundamentação teórica sobre as relações étnico-raciais que sustenta suas práticas educativas, quais conhecimentos possuem sobre a temática e também buscamos verificar a presença do tema nos documentos institucionais. A metodologia utilizada é caráter qualitativo, desenvolvida por meio de entrevistas semi-estruturadas realizadas com pedagogas escolares que atuam em instituições municipais da cidade que atendem, especificamente, a Educação Infantil, e com a pedagoga da Secretaria Municipal de Educação que era responsável pela formação continuada. Realizamos também a análise documental dos Projetos Políticos Pedagógicos das instituições onde as pedagogas atuavam. A partir da análise dos dados, confirmou-se que, apesar da obrigatoriedade da implementação da Lei nº. 10.639/2003, as ações com foco para as relações étnico-raciais são percebidas na prática apenas em eventos pontuais, o que configura que sua implementação não foi, de fato, efetivada. Deriva dessa situação a necessidade de promover a qualificação em esfera administrativa e pedagógica, no contexto das políticas públicas educacionais, para abrir espaço para a discussão da temática evidenciando a importância e a complexidade que ela abarca no âmbito do espaço escolar da Educação Infantil.

Palavras-chave: Relações étnico-raciais; Educação Infantil; Práticas pedagógicas.

## **ABSTRACT**

This research objective was to identify how school pedagogues who work specifically in Children's Education in the city of Governador Valadares-MG conduct educational practices focusing on ethnic-racial relations. For this, we privilege, in this study the theoretical contributions of Cavalleiro (1998), Gomes (2007; 2005), Alcaraz (2018), Demarzo (2009), Oliveira (2004), Saraiva (2009) and other researchers who contributed, through their productions, with an antiracist education proposal from an early age. Therefore, we analyze the social and professional profile of the Municipal Children Education pedagogues, the theoretical basis on ethnic-racial relations that supports their educational practices, which knowledge they have on the subject and we also seek to verify the presence of the subject in the institutional documents. The methodology used in this research is a qualitative study, developed through semi-structured interviews carried out with school pedagogues that work in the municipal institutions that attend specifically Children's Education, and with the pedagogue of the Municipal Education Department which was responsible for the continuous formation. We also realized a documental analysis of the Pedagogical Political Projects of the institutions where the pedagogues worked. From the data analysis, it was confirmed that, despite the mandatory implementation of the Law no. 10,639 / 2003, actions focused on ethnic-racial relations are only perceived in some practice and one-off events, it means that the implementation was not actually realized. From this situation we can acknowledge the need to promote the qualification in administrative and pedagogical sphere, on the context of public educational policies, in order to open space for the discussion of this subject and the importance and complexity that it embraces within the scope of the Children Education.

**Keywords:** Ethnic-Racial Relations; Children Education; Pedagogical Practices.



## LISTA DE SIGLAS

ABPN: Associação Brasileira de Pesquisadores Negros  
BDTD: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações  
BNCC: Base Nacional Comum Curricular  
CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEB: Conselho de Educação Básica  
CME: Conselho Municipal de Educação  
CEMEIs: Centros Educativos Municipais de Educação Infantil  
CNE: Conselho Nacional de Educação  
DCNEIs: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil  
EJA: Educação de Jovens e Adultos  
ERER: Ensino das relações étnico-raciais  
ETI: Escola de Tempo Integral  
IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
NEAB: Núcleo de Estudos Afro Brasileiros  
ONGs: Organizações não-governamentais  
RERN: Relações étnico-raciais negras  
RIUFOP: Repositório Institucional da Universidade Federal de Ouro Preto  
SISLAME: Sistema para Administração e Controle Escolar

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>7</b>
<b>1 PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>21</b>
1.1 <i>Os instrumentos de coleta de dados: entrevista e análise documental.....</i>	<i>17</i>
1.1.1 <i>A entrevista.....</i>	<i>17</i>
1.1.2 <i>Análise documental .....</i>	<i>18</i>
<b>2 EXPLORANDO O CAMPO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA .....</b>	<b>21</b>
<b>3 CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA NA PERSPECTIVA DO CONTEXTO HISTÓRICO</b>	<b>21</b>
3.1 A educação da criança brasileira como direito .....	<b>45</b>
3.2 A educação das crianças negras .....	<b>50</b>
<b>4 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL... 58</b>	
4.1 O que diz o currículo da Educação Infantil sobre as relações étnico-raciais.....	<b>60</b>
<b>5 GOVERNADOR VALADARES-MG E A EDUCAÇÃO DAS RELÇÕES RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>65</b>
5.1 Rede municipal de ensino de Governador Valadares-MG .....	<b>67</b>
5.2 Política municipal de Educação Infantil em Governador Valadares-MG .....	<b>70</b>
5.3 Política Municipal de Educação para o ensino das relações étnico-raciais.....	<b>72</b>
5.4 As pedagogas da Educação Infantil municipal de Governador Valadares-MG participantes da pesquisa.....	<b>74</b>
5.5 Os Projetos Político Pedagógicos: o que dizem sobre as relações étnico-raciais? .....	<b>81</b>
<b>5.5.1 Experiências com as relações étnico-raciais .....</b>	<b>86</b>
<b>5.5.2 Do conhecimento teórico das pedagogas .....</b>	<b>91</b>
<b>5.5.3 Valorização da temática étnico-racial.....</b>	<b>93</b>

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>98</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>104</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>113</b>

## INTRODUÇÃO

A pesquisa ora apresentada tem como tema as discussões sobre as relações étnico-raciais na Educação Infantil após a promulgação da Lei nº. 10.639/2003, que trata da obrigatoriedade do ensino da História da Cultura Afro-Brasileira, bem como da História da África e dos Africanos, nos estabelecimentos de ensino públicos e privados, do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, no Brasil. A lei busca ampliar o movimento em prol de uma educação antirracista<sup>1</sup>, amparada pelo Estado brasileiro com base na Constituição Federal de 1988, que, em seu artigo 5º, inciso XLII, prevê a prática do racismo como crime inafiançável e imprescritível.

A Lei nº. 10.639/2003 acrescentou dois artigos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/1996), transcritos abaixo:

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

Parágrafo Primeiro – O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo 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.

Parágrafo segundo – Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial, nas áreas Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras.

Art. 79-B – O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (BRASIL, 1996).

A Educação Infantil não foi contemplada explicitamente no *caput* da lei, mas é citada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação e pela Resolução

---

<sup>1</sup>Antirracismo ou contrarracismo refere-se a crenças, movimentos e políticas adotadas ou desenvolvidas para se opor ao racismo. Em geral, o antirracismo tem como objetivo promover uma sociedade igualitária, em que as pessoas não enfrentem discriminação com base na raça.

CP/CNE nº 1, de 17 de junho de 2004. O documento traça as diretrizes que orientam o trabalho sobre as relações étnico-raciais e determina como proceder em relação à alteração das práticas educativas propostas pela lei e também seus desdobramentos, o que evidencia a abrangência da lei neste segmento, no tocante às ações educativas de combate ao racismo e à discriminação, como se lê a seguir:

Para tanto, os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, Educação Superior, precisarão providenciar:

- Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior (BRASIL, 2004, p.23).

Assim, verificamos que a orientação de que as relações étnico-raciais devem compor o currículo da Educação Infantil emerge com força no principal documento norteador dessa etapa educativa, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.

Considerada, por muitos pesquisadores do campo, uma categoria secundarizada no meio acadêmico, a Educação Infantil tem se consolidado ao longo do tempo, ao ser impulsionada por movimentos e lutas, primeiramente, pela garantia do direito das mães trabalhadoras e, posteriormente, como direito da criança. Somente a partir de 2013, pela Lei nº. 12.796, esse segmento passou a ser oficialmente considerado como a primeira etapa da educação básica.

O reconhecimento legal da Educação Infantil, apesar de ser uma vitória importante, não diminuiu os desafios a serem enfrentados. Atualmente, suas principais “bandeiras” são em defesa da creche como direito da criança, como espaço onde as práticas educativas precisam superar a perspectiva assistencialista, pela universalização do atendimento às crianças de 0 a 3 anos pela valorização da carreira dos profissionais da área.

O campo das relações étnico-raciais é considerado uma categoria emergente em relação aos estudos acadêmicos no Brasil, e trata das teorias raciais

difundidas durante o período de constituição da nação e dos seus desdobramentos, que são percebidos e se atualizam, a cada dia, para garantir a manutenção estrutural da organização social em que o povo negro ocupa um lugar de subalternização e inferioridade. Esses estudos vêm ganhando visibilidade, principalmente, após a promulgação da Lei nº. 10.639/2003.

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações (BRASIL, 2004, p.11).

Para além deste conhecimento histórico ainda pouco divulgado, o estudo das relações étnico-raciais também atuaem prol da (re)construção da identidade do povo negro, na perspectiva de reconhecimento e valorização.

A ideia de trabalhar com esses dois campos considerados emergentes no espaço acadêmico se deu a partir do conhecimento que tive sobre as relações étnico-raciais e pelo fato de perceber que, durante minha experiência na Educação Infantil, nunca havia vivenciado nada relacionado a essa temática.

Em 2012, tive a oportunidade de viver a primeira experiência de formação sobre a temática racial em um curso de aperfeiçoamento em Gênero e Raça oferecido, pela Universidade Federal de Minas Gerais, a funcionários públicos municipais e estaduais, como iniciativa do Governo Federal para compor a política de afirmação em prol da promoção da igualdade racial e de gênero. Ao entrar na sala onde aconteciam as aulas presenciais do curso, acompanhada de minha irmã (pedagoga) e de três professoras de Educação Infantil da instituição onde atuava como pedagoga, minha primeira fala, ao observar os docentes presentes, foi carregada de uma construção de conhecimentos deixados em mim ao longo de minha trajetória, e mantidos pela ignorância, preconceito e pelo racismo. Naquele momento, ao observar os tutores, que usavam roupas coloridas e cabelos *Black Power*, eu disse, com deboche: “Só falta terminarmos o curso com os cabelos em

pé, iguais ao desse povo!”. Eu ainda acreditava que era diferente daqueles professores, mas não no sentido de uma diferença que demarca as potencialidades e as subjetividades de cada um, e sim uma diferença excludente, que se supõe superior pelo modo de se vestir ou de pentear os cabelos.

O que se sucedeu àquele dia foi exatamente o previsto na minha fala inicial, carregada de ironias e defesas. Ao conhecer a diáspora do povo africano, suas culturas, lutas e conquistas, ou seja, a história que não é contada pelos livros nas escolas, a minha realidade de vida se desvelou, e permitiu que eu compreendesse e reconhecesse situações de evidente discriminação que sofri desde a minha infância. Também reconheci conceitos e estruturas psicológicas incutidas em minha formação como sujeito, que me levavam a concordar de forma natural e única com a visão de mundo que me fora apresentada até aquele momento.

Participar dessa formação, além de me proporcionar a aquisição de novos conhecimentos teóricos, me oportunizou uma experiência prática profícua, que desenvolvi na instituição de Educação Infantil onde eu atuava, por meio de uma pesquisa-ação, que foi a proposta do meu trabalho para conclusão do curso, quando comecei a investigar como a identidade racial estava sendo trabalhada com as crianças.

Na oportunidade, constatei que, apesar dos docentes reconhecerem a “construção da identidade” como conteúdo curricular deste segmento, isso ainda era trabalhado na perspectiva etnocêntrica. Além disso, verifiquei que a questão racial era abordada de forma pontual e superficial, com desconhecimento do marco legal que dá visibilidade à temática, a Lei nº. 10.639/2003. Ou seja, a ineficiência na formação inicial e continuada, somada à falta de acesso a materiais de qualidade e atualizados, contribuíram para que a abordagem sobre esse tema fosse realizada de maneira superficial.

Sabemos que a questão racial perpassa a instituição escolar desde a Educação Infantil, na maioria das vezes de forma invisibilizada e naturalizada, por meio de práticas cotidianas pautadas por um conhecimento objetivo, sustentado na natureza das práticas por não haver um questionamento das mesmas. Nesse contexto, concordamos com Silva (2010, p.35), quando afirma que “o currículo da

escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante”, o que favorece a atualização do racismo, do preconceito e de formas veladas de discriminação racial.

Do ponto de vista político, o reconhecimento da diversidade étnico-racial impulsiona ações refletidas. Além disso, desconstrói as ideologias raciais utilizadas até os dias atuais para continuar forjando um consciente de desvalorização e subalternização do povo negro. A respeito dessa competência política, Gomes e Silva (2002, p. 29-30) afirmam:

O trato da diversidade não pode ficar a critério da boa vontade ou da implantação de cada um. Ele deve ser uma competência político-pedagógica a ser adquirida pelos profissionais da Educação nos seus processos formadores, influenciando de maneira positiva a relação desses sujeitos com os outros, tanto na escola quanto na vida cotidiana.

Nessa perspectiva, a ação crítica de indagar os pares, o natural, os currículos e os materiais pedagógicos só são movimentos possíveis de se tornarem efetivos a partir de pessoas com conhecimento da realidade e que busquem sua transformação.

Quando a instituição de Educação Infantil não atua para complementar e criticar as fortes influências oriundas da mídia ou da própria estrutura curricular, que oferecem estereótipos desfavoráveis ao povo negro no processo de construção das relações raciais, ela acaba contribuindo para a consolidação de um currículo etnocêntrico, que não garante o respeito às diferenças raciais e à valorização cultural dos povos.

Sobre este aspecto, as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (Brasil, 2010, p. 6) explicitam:

*A valorização da diversidade das culturas das diferentes crianças e de suas famílias, por meio dos brinquedos, imagens e narrativas promovem a construção por elas de uma relação positiva com seus grupos de pertencimento, deve orientar as práticas na Educação infantil ampliando o olhar das crianças desde cedo para a contribuição de diferentes povos e culturas, entre elas, o povo e a cultura negra (grifos nossos).*



Diante dos desafios observados durante a pesquisa que realizei para concluir meu curso de aperfeiçoamento, em relação às práticas pedagógicas das professoras e das demais profissionais da Educação Infantil, evidenciei a necessidade de um estudo mais profundo acerca da temática, com o objetivo de identificar como as pedagogas da Educação Infantil de Governador Valadares orientam as suas práticas tendo como foco as relações étnico-raciais.

Torna-se relevante voltar o olhar para o conhecimento em relação à temática das relações étnico-raciais e conhecer como se dão as práticas desenvolvidas nas instituições pelas pedagogas e como elas orientam as professoras das escolas onde atuam sobre o tema, a partir de alguns questionamentos: quais as ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Governador Valadares-MG para implementação da Lei nº. 10.639/2003, para os profissionais da Educação Infantil, uma vez que o governo municipal é o responsável por esse segmento? Existe algum conhecimento sistematizado pelas pedagogas da Educação Infantil sobre as relações étnico-raciais? Existe algum conhecimento teórico sobre as relações étnico-raciais que tem sido utilizado pelas pedagogas da Educação Infantil? Como a base legal sobre a temática das relações raciais é conhecida pelas pedagogas da Educação Infantil da SMED de Governador Valadares-MG? Quais são os desafios encontrados pelas pedagogas que buscam desenvolver esta temática?

Nesse sentido, os objetivos da pesquisa são:

### **Objetivo geral**

Identificar como pedagogas da Educação Infantil do município de Governador Valadares-MG orientam as práticas com foco nas relações étnico-raciais, a fim de dar visibilidade para a temática nesse segmento educacional.

### **Objetivos específicos**

- Traçar o perfil social e profissional das pedagogas da Educação Infantil municipal;
- Conhecer a fundamentação teórica que sustenta a prática pedagógica das pedagogas;
- Identificar o conhecimento legal das pedagogas sobre as relações étnico-raciais;
- Verificar a presença da temática nos documentos institucionais;
- Identificar, na percepção das pedagogas, como se constitui as relações raciais na instituição.

Os estudos acadêmicos utilizados para o embasamento teórico desta pesquisa sinalizaram alguns problemas existentes no campo, sendo o primeiro a reduzida quantidade de trabalhos acadêmicos a seu respeito. Esses estudos também apontaram para a ausência de propostas de ações e projetos pedagógicos específicos, para a forte necessidade de políticas públicas de formação continuada e para atenção à formação inicial. Também assinalam a presença hegemônica do branqueamento nas práticas educativas e a pouca representatividade negra nos materiais didáticos.

Isto posto, buscaremos evidenciar os resultados desta investigação por meio da dissertação de mestrado, de artigos científicos, capítulo de livros, seminários e eventos relacionados ao tema. Acreditamos que a principal contribuição da pesquisa será a produção de subsídios teóricos e críticos para evidenciar a temática com as pedagogas da Educação Infantil da rede municipal de Governador Valadares-MG quanto à importância de se trabalhar o ensino das relações étnico-raciais (ERER), bem como a implementação de políticas públicas para o segmento com foco nas relações étnico-raciais.

## 1 PERCURSO METODOLÓGICO

Os métodos de pesquisa se diferem a depender do caminho que o pesquisador se propõe a seguir e também em função de suas vivências pessoais. Nesse sentido, Gatti (2007, p.54-55) afirma que os métodos

[...] não são somente um conjunto de passos que ditam um caminho... para além da lógica, são vivências do próprio pesquisador com o que é pesquisado. Não são externos, independentes de quem lhe dá existência no ato de praticá-lo.

Nessa perspectiva, considerando nossas experiências vivenciadas no campo das relações étnico-raciais, a opção metodológica selecionada para nortear esse estudo foi uma abordagem de caráter qualitativo.

De acordo com a afirmação de Chizzotti (2006, p. 79), na abordagem qualitativa, existe “uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito”, em que o conhecimento não se revela somente por meio de representações quantitativas, pois, nessa modalidade, o pesquisador interpreta e dá significado aos dados, o que exige um grau de conhecimento acerca do tema.

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador não age com uma postura meramente passiva, e suas interpretações e percepções têm papéis significativos, que influenciam diretamente os resultados finais. A possibilidade da aproximação entre o pesquisador e o sujeito foi um dos pontos que justificou a opção em trabalhar com a pesquisa qualitativa, pois, por meio dessa relação, é possível extrair concepções subjetivas que não são expressas voluntariamente.

O processo construído socialmente entre os sujeitos nas suas ações cotidianas, ao transformar a realidade e sendo por ela transformados, é um dos fundamentos do conhecimento deste tipo de pesquisa. Nessa perspectiva, as experiências culturais, sociais, os gestos, a linguagem e os modos de ver e de estar

no mundo, além de todos os contextos de sua realidade interessam ao pesquisador, o que justifica a necessidade de sua aproximação.

Tomada a decisão por essa abordagem, privilegiamos o estudo de caso, por acreditar que essa estratégia metodológica contribui com a compreensão dos fenômenos individuais e dos processos organizacionais e políticos incutidos na realidade investigada. Além disso, também por entender que os dados desse estudo não devem ser tratados de forma quantitativa.

Três pressupostos básicos, segundo Peres e Santos (2005), devem ser levados em conta ao se optar pelo uso do estudo de caso qualitativo: 1) o conhecimento está em constante processo de construção; 2) o caso envolve uma multiplicidade de dimensões; e 3) a realidade pode ser compreendida sob diversas óticas. O primeiro pressuposto se remete à flexibilidade do pesquisador de se apoiar num referencial teórico, mas com atenção e abertura a novidades que podem surgir durante o percurso. O segundo trata das variadas dimensões e justifica a necessidade de o pesquisador utilizar variados instrumentos, procedimentos e métodos de coleta. O terceiro pressuposto é relativo aos dados, às evidências, descrições e situações observadas pelo pesquisador e que demonstram sua postura e os passos de sua análise.

Yin (2001, p.23) afirma que “o estudo de caso é um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade [...]”. A complexidade do fenômeno estudado e a dimensão subjetiva na qual, muitas vezes, se configura tornam o estudo de caso uma ferramenta útil por considerar a realidade e o contexto em que acontecem as experiências.

Iniciamos o percurso metodológico realizando um levantamento bibliográfico de pesquisas já existentes no campo das relações étnico-raciais na Educação Infantil, com o objetivo de percebermos os desafios, as metodologias utilizadas e as percepções da área apreendidas pelos pesquisadores.

Elegemos a técnica de entrevista semiestruturada e a análise de conteúdo para coleta e subsídio da análise dos dados, por compreendermos que esses recursos poderiam contribuir para responder o problema estudado.

A investigação científica realizada teve como campo de estudo as instituições de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Governador Valadares-MG, e foi devidamente autorizada pelo secretário municipal de Educação e pela coordenadora municipal da Educação Infantil.

A opção em desenvolver a pesquisa nesse campo e por privilegiar as pedagogas como sujeitos dessa investigação se deu pelo fato de residir nessa cidade e atuar como pedagoga da rede municipal, que conta com mais da metade do atendimento voltada a esse segmento.

Para dar contorno à questão das relações étnico-raciais no âmbito da Educação Infantil, oito pedagogas participaram da pesquisa, sendo que uma era a coordenadora da formação continuada da Secretaria Municipal de Educação. As outras sete pedagogas escolares atuavam na função de coordenadoras pedagógicas, cujos critérios para seleção foram elencados a partir da efetivação no concurso municipal, realizado em 2010, e estavam atuando em espaços que atendiam, exclusivamente, à Educação Infantil.

Destacar este critério foi uma estratégia com o objetivo de descartar qualquer influência de outros segmentos, por entendermos que, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, os professores de História e Artes, principalmente, tendem a trabalhar a temática com mais frequência, o que poderia influenciar a prática com as crianças da Educação Infantil.

Um dos principais desafios apresentados foi construir a imagem de pesquisadora e ocupar efetivamente esse lugar. O fato de ter atuado como coordenadora da Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação corroborou para que algumas entrevistadas, a princípio, me recebessem com reservas. Neste momento, garantir a neutralidade foi fundamental para conquistar a abertura e a confiança delas em colaborar com a pesquisa.

O nome das pedagogas e das respectivas instituições onde atuavam foi substituído por nomes fictícios para buscar garantir o sigilo da identidade das participantes e das respectivas instituições.

A princípio, o local e o horário para a realização das entrevistas foi de difícil articulação, uma vez que, como pedagoga escolar, meu horário de atuação na instituição é o mesmo das colaboradoras. No entanto, com a autorização do secretário de Educação para realizar as entrevistas em serviço, foi possível escolher em comum acordo com as entrevistadas, o horário e o local de nossos encontros. Essa escolha ocorreu conjuntamente para buscar garantir um lugar onde as entrevistas pudessem ocorrer com menor ou nenhuma interrupção, além de outras situações que pudessem gerar alteração nas respostas. Esse esforço foi para oferecer uma comunicação disponível que, de acordo com Chizzott (2006, p.93), proporcionaria um diálogo descontraído de forma que as entrevistadas poderiam se sentir livres para se exprimir sem receios e falar sem constrangimentos sobre os seus atos, suas atitudes e formas de pensar.

## **1.1 Os instrumentos de coleta de dados: entrevista e análise documental**

### *1.1.1 A entrevista*

A entrevista é um recurso muito utilizado tanto em pesquisas qualitativas quanto quantitativas por ser considerada uma técnica básica de coleta de dados. Ela permite a interação entre as partes e, segundo Haguett (2005, p.86), possui vantagens, desvantagens e limites que devem ser destacados, e são compostas pelos seguintes sujeitos e fatores: “a) o entrevistador; b) o entrevistado; c) a situação da entrevista; d) o instrumento de captação dos dados, ou roteiro de entrevista”.

Para além da interação, Gil (1999) evidencia, como vantagem da entrevista, a possibilidade de adquirir a informação com profundidade e também de utilizá-la com sujeitos que não sabem ler nem escrever. A formulação das questões é que “predeterminam em maior grau as respostas a serem obtidas” (GIL, 1999, p. 115).

Geralmente, entrevistas estruturadas seguem uma ordem, visando a aperfeiçoar o tratamento quantitativo dos dados. Já na pesquisa qualitativa, a modalidade de entrevista mais utilizada é a semiestruturada.

A entrevista semiestruturada é flexível e com possibilidade de que sejam exploradas outras questões que surjam no seu decorrer, mesmo que saiam do roteiro. Ela permite, ainda, criar uma maior diferenciação entre os entrevistados, uma vez que o rumo seguido irá depender, em grande parte, do seu retorno. Difere-se da entrevista estruturada pela existência de questões abertas, nas quais os entrevistados têm a chance de discorrer livremente sobre o tema.

Nesta pesquisa, as perguntas elaboradas para entrevista (ver Apêndice) foram organizadas em dois blocos, sendo o primeiro para identificar o perfil e a formação pessoal das pedagogas, e o segundo foi construído com perguntas para identificar o conhecimento e as práticas relativas à educação das relações étnico-raciais. As entrevistas seguiram o seguinte procedimento: foram gravadas em áudio e transcritas para a formatação de textos, de modo a permitir a análise e a interpretação dos dados.

No início de cada entrevista esclarecíamos as participantes sobre os procedimentos de realização, sobre a não obrigatoriedade em colaborar, realizávamos a assinatura dos termos, informávamos sobre o sigilo na identificação e solicitávamos consentimento para gravar. Ressaltamos que a entrevista não gerou nenhum custo para as entrevistadas e durou, em média, meia hora.

Nesse percurso, duas situações diferentes do que foi planejado ocorreram em relação à realização das entrevistas. Uma das participantes nos atendeu, conversou conosco, mas optou por redigir as respostas e encaminhá-las por e-mail, pois não aceitou ser gravada durante nosso encontro. O outro episódio foi nossa desistência em entrevistar uma das pedagogas convidadas, depois dela marcar e desmarcar nosso encontro mais de três vezes, o que demonstrou pouca disponibilidade para a realização da entrevista.

### *1.1.2 Análise documental*

Foi realizada uma análise dos principais documentos que orientam a prática pedagógica na instituição escolar onde atuam as pedagogas participantes, como o Projeto Político Pedagógico, o Projeto Político Pedagógico do Departamento de Ensino e a proposta de formação continuada para pedagogas.

Para análise dos resultados na pesquisa qualitativa, é comum a utilização da análise de conteúdo. Tal técnica compreenderia a análise de textos e documentos, com o objetivo de “compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas” (CHIZZOTTI, 2006, p. 98).

A análise dos documentos pedagógicos contribuiu para identificar, de forma concreta, a expressão do comportamento e dos modos de pensar praticados nas instituições, implícita ou explicitamente, o que possibilitou o adensamento da análise e a compreensão dos dados coletados.

Segundo Franco (2005, p.20), a análise de conteúdo é um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem. Ancorados nesse pensamento justifica-se a relevância dessa técnica ao se trabalhar com a temática racial, pois se trata de assunto complexo e que, muitas vezes, se revela nas “entrelinhas” dos textos, na subjetividade da mensagem falada e até mesmo por meio do silenciamento.

Ainda conforme Franco (2005, p. 20), o investigador, ao planejar sua pesquisa, o faz pensando em produzir inferências a partir de três propósitos: “as características do texto; as causas e/ou antecedentes das mensagens; e os efeitos da comunicação”.

Em nosso trabalho, privilegiamos a análise sobre o ponto de vista do produtor, ao indagarmos “quem” e “porque” ao conteúdo da mensagem, e buscamos garantir a relevância do trabalho considerando três pressupostos:



1. Toda mensagem falada, escrita ou sensorial contém, potencialmente, uma grande quantidade de informações sobre seu autor: suas filiações teóricas, concepções de mundo, interesses de classe, traços psicológicos, representações sociais, motivações, expectativas etc.;

2. O produtor/ autor é, antes de tudo, um selecionador e essa seleção não é arbitrária. Da multiplicidade de manifestações da vida humana, seleciona o que considera mais importante para “dar o seu recado” e as interpreta de acordo com seu quadro de referência. Obviamente, essa seleção é preconcebida. Sendo o produtor, ele próprio, um produto social, está condicionado pelos interesses de sua época, ou classe a que pertence. E, principalmente, ele é formado no espírito de uma teoria da qual passa a ser o expositor. Teoria que não significa “saber erudito” e nem se contrapõe ao “saber popular”, mas que transforma seus divulgadores muito mais em executores de determinadas concepções do que de seus próprios senhores;

3. A “teoria” da qual o autor é o expositor orienta sua concepção da realidade. Tal concepção (consciente ou ideologizada) é filtrada mediante seu discurso e resulta implicações extremamente importantes para quem se propõe a fazer análise de conteúdo (FRANCO, 2005, p. 21-22).

Os aspectos éticos relacionados ao desenvolvimento da pesquisa foram respeitados de acordo com as normas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Saúde<sup>2</sup> que envolvem pesquisas com seres humanos. A pesquisa em questão foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFOP para apreciação e, após a sua aprovação, por meio do parecer consubstanciado<sup>3</sup>, iniciamos a pesquisa de campo.

Reconhecemos que a participação na pesquisa poderia gerar eventual desconforto para as pedagogas entrevistadas, uma vez que foram discutidos temas relacionados às suas vidas pessoais, às suas práticas pedagógicas e aos seus locais de trabalho. Por isso, as pedagogas participaram da pesquisa de acordo com sua disponibilidade, segurança e conforto. Também buscamos assegurar que todas tivessem sua privacidade respeitada.

---

<sup>2</sup>Resolução n.º.466, de 2012.

<sup>3</sup> Número 2.629.313.

## 2 EXPLORANDO O CAMPO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

As políticas públicas com recorte de medidas afirmativas raciais que foram implementadas nos últimos anos, assim como o tensionamento constante feito pelos movimentos sociais, ONGs, partidos políticos e atores simpatizantes da causa, provocaram exponencial visibilidade à temática racial nas agendas de debate e na mídia.

A discussão do problema racial existente no país é um passo importante em direção ao reconhecimento das negações históricas, sociais e culturais produzidas desde o início da constituição da nação no que se refere à população negra.

Nos espaços onde acontecem processos educativos, formais ou não, é notória a importância do desenvolvimento de trabalhos e projetos que contemplam o tema das relações étnico-raciais na perspectiva da igualdade e da democracia, em todos os segmentos da educação básica, inclusive na Educação Infantil, que é considerada a primeira etapa da educação e que foi constituída como direito e dever do Estado a partir de 2006, pela Constituição Federal, por meio da emenda 53.

A relevância do destaque à Educação Infantil se deu em razão do fato de que, dentre as pesquisas no campo educacional, esse segmento abarca um número menor de estudos e, se os estudos com recorte para as relações étnico-raciais forem considerados, esses números diminuem ainda mais. Trata-se de duas categorias marginais no espaço acadêmico, que vêm se consolidando e conquistando a atenção de novos pesquisadores.

Dentro das questões vinculadas às relações étnico-raciais, destaca-se a constituição da identidade do sujeito que, segundo Dias e Faria (2007, p.59), “[...] está, assim, diretamente ligada à possibilidade de relacionar-se e de interagir com as pessoas, com a cultura e com o meio natural em seus diversos elementos”.

Na Educação Infantil, a ampliação da interação com pessoas, espaços e costumes diferentes se potencializa num processo denominado como socialização.

Este período é extremamente importante na constituição da identidade da criança, pois é a partir do olhar do outro que se aprende sobre si mesmo, sobre a própria condição e o lugar no espaço.

A partir da definição do tema para pesquisa de mestrado, surgiu a necessidade de construir um levantamento bibliográfico sobre os trabalhos já realizados que abordaram a temática das relações étnico-raciais na Educação Infantil, com a finalidade de perceber como os pesquisadores têm se organizado metodologicamente, e de conhecer suas percepções, inquietações, além de adensar teoricamente a pesquisa.

Essa pesquisa se constituiu a partir de busca ao banco de dados do Repositório Institucional da Universidade Federal de Ouro Preto (RIUFOP), da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e do Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES). Os critérios observados foram:

- Pesquisas realizadas no Brasil e em língua portuguesa;
- Serem teses e dissertações;
- Tratar-se de pesquisa sobre Educação Infantil regular;

Nessa busca bibliográfica foram utilizadas as palavras-chave apresentadas a seguir:

Quadro 1:Palavras-chave	
Palavras-chave	
Relações étnico-raciais	Educação infantil Infância
Lei n°. 10.639/2003	Educação infantil Infância

Fonte: Elaborado pela autora

A busca orientada pelos descritores relacionados acima resultou na reunião de 55 trabalhos, entre dissertações e teses. Desse total, 10 foram excluídos, pois o campo de pesquisa não se restringia à instituição educativa regular e por contemplarem crianças acima de seis anos, ou seja, fora da Educação Infantil. Restaram, então, 45 trabalhos dentro dos critérios de busca estabelecidos. Destaca-se que, no acervo da RIUFOP, não foi encontrado nenhum registro que

contemplasse a pesquisa. Essa investigação foi realizada no período de janeiro a junho de 2018.

Inicialmente, a expectativa era de encontrar trabalhos que abordassem o tema das relações étnico-raciais com crianças na Educação Infantil, sob a perspectiva do desenvolvimento da identidade racial. Ao cruzar as palavras-chave, observou-se que, além da identidade racial, existem trabalhos que fazem menção à questão racial, mas com outros recortes dentro do mesmo campo.

Os dados que serão apresentados na Tabela 1 incluem todos os trabalhos encontrados. Nessa tabela, é possível observar que a Região Sudeste apresenta maior concentração de pesquisas, com a produção de 64% do material encontrado. Em seguida, está a Região Sul, com 24%, e o Nordeste, com 12%. Ficaram de fora da tabela as regiões Norte e Centro-Oeste, pois não foi encontrada nenhuma publicação com o recorte estabelecido nos bancos de dados.

Tabela 1: Distribuição de teses e dissertações por universidades brasileiras

Região	Mestrado	Doutorado	Total	%
<b>Nordeste</b>				
UFC		2		
UFPB		1		
UFRPE	1			
UESB	1			
UEPB	1			12%
<b>Sudeste</b>				
UNINOVE		2		
UFMG	1	2		
UFSCAR	5	2		
CEFET/RJ	1			
UEMG	1			
UFJF	2			64%
UFRRJ	1			
UERJ	2		9	
UFSJ	1			
USP	1	1		
UFRJ		1		
PUC/SP	4			
UNESP	2			
<b>Sul</b>				
UTP	1			
UFPR	3	3		
UFSC	3			24%
			0	

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados da Biblioteca de Teses e Dissertações do IBICT; da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros e do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Embora o número de teses e dissertações apresente maior concentração no Sudeste, observa-se uma participação “tímida” das universidades mineiras nas produções, o que evidencia que a discussão das relações étnico-raciais na Educação Infantil ainda não ganhou força nos principais centros acadêmicos do Estado. O destaque da região fica a cargo da Universidade Federal de São Carlos/SP (UFSCar), que produziu maior número de dissertações, além de duas teses sobre o tema, uma a menos que a Universidade Federal do Paraná (UFPR), na Região Sul.

Das 21 instituições que compõem a Tabela 1, ressalta-se que três são particulares, sendo que a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) se destaca pela maior quantidade de produções dentre as demais. As 18 instituições restantes são públicas, quatro estaduais e 14 federais. Este dado demonstra que o debate sobre a temática racial está mais concentrado nas universidades federais.

O NEAB (Núcleo de Estudos Afro Brasileiros), presente nas universidades públicas e privadas, é um espaço de acolhimento e formação de estudantes, professores e pesquisadores, que tem o objetivo de fomentar a produção de conhecimento sobre a temática racial, e que, sobretudo nas universidades federais, tem demonstrado força e articulação por meio de eventos, da conquista de novos espaços e do desenvolvimento de pesquisas.

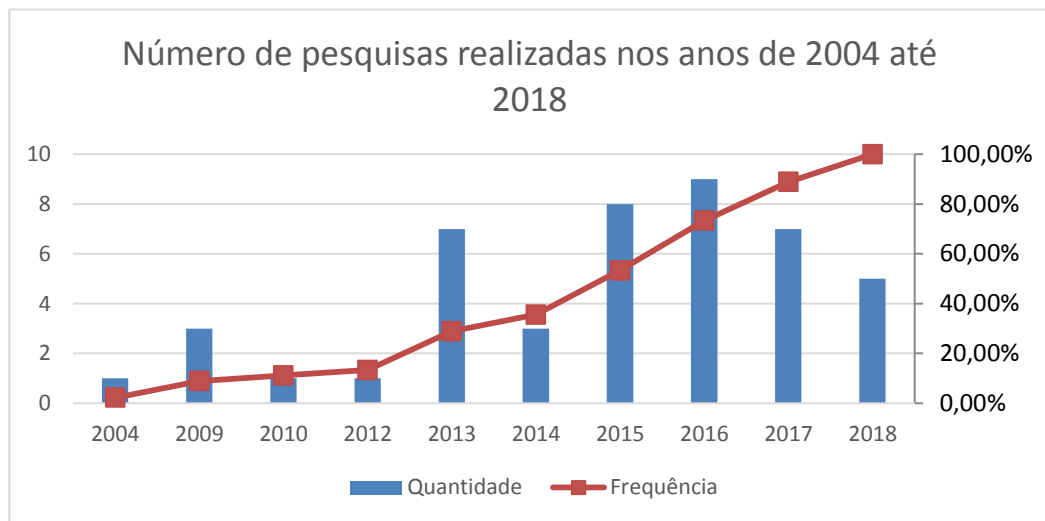
As ações do NEAB impulsionam a implementação da Lei nº. 10.639, promulgada em 2003, que inclui o ensino da cultura afro e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino público e privado<sup>4</sup>. O gráfico a seguir demonstra, por meio das pesquisas encontradas e organizadas de acordo com o ano de realização, o crescimento progressivo pós-promulgação da lei.

---

<sup>4</sup> Em 2008, a Lei 10.639/03 foi alterada pela Lei 11.645/08 incluindo a obrigatoriedade para além da cultura afro-brasileira o ensino da cultura indígena no currículo das instituições de ensino. Alguns NEAB (como o da UFOP) adequando a nova legislação passou a atender como NEABI ampliando o atendimento para reconhecimento e valorização dessas culturas.

A Lei nº. 10.639/2003 é uma das conquistas políticas pós-década de 1980 e consiste num importante passo em favor do reconhecimento, da atualização e da visibilidade da história do povo negro, o que evidencia a perspectiva democrática por meio do combate à injustiça racial e a outras formas de preconceito.

Gráfico 1: Total de pesquisas realizadas sobre a temática étnico-racial (2004 a 2018)



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da Biblioteca de Teses e Dissertações do IBICT; da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros e do Catálogo de Teses e dissertações da CAPES

A linha ascendente relativa ao aumento do número de pesquisas acadêmicas apresenta primeira elevação significativa no ano de 2009 e mantém em alta nos períodos de 2013, 2015 e de 2016, o que demonstra o efeito dessa lei nos programas de pós-graduação pelo Brasil.

O aumento gradativo das pesquisas num curto espaço de tempo e a visibilidade que o tema tem alcançado, ao contrário do que se pode pensar, não satura o campo para o desenvolvimento de outras pesquisas, pois os trabalhos realizados descortinam áreas ainda pouco exploradas, estudadas e debatidas.

A partir do mapeamento realizado, foi possível classificar os principais recortes vinculados à temática, como mostra a Tabela 2:

Tabela 2: Classificação de teses e dissertações de acordo com recorte temático

Eixos temáticos	Dissertações	Teses	Total	%
Identidade racial e práticas pedagógicas	8	3	11	24,5
Políticas públicas e relações étnico-raciais	5	3	8	17,8
Formação docente	7	1	8	17,8
Sociologia da Infância e relações raciais	5	3	8	17,8
Acesso das crianças negras	1	0	1	2,2
Literatura, identidade e raça	2	2	4	8,9
Currículo e educação antirracista	2	1	3	6,7
Outros	2	0	2	4
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>13</b>	<b>45</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados da Biblioteca de Teses e Dissertações do IBICT; da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros e do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

A existência dessas pesquisas em variados programas de pós-graduação pelo Brasil desmistifica a crença de que as relações étnico-raciais não afetam as crianças pequenas, afirmação justificada pelo argumento forjado pelo senso comum de que essas crianças “não têm maldade”. O percentual de 24,5% das pesquisas que buscam adensar conhecimento sobre o desenvolvimento da identidade racial e a desconstrução de práticas pedagógicas que naturalizam, reproduzem e invisibilizam a temática racial, evidenciam a mudança de pensamento de que não se trata de questão de “maldade” ou não, mas da formação individual do sujeito, da forma como o mundo lhe é apresentado.

A mudança do olhar para as relações que se estabelecem nos espaços de Educação Infantil com foco nas relações raciais contribui positivamente para o desenvolvimento de uma sociedade mais respeitosa em relação à diversidade. Os estudos das práticas pedagógicas demonstram também o esforço para que o conhecimento produzido não permaneça apenas na academia e contribui para a exclusão de práticas que tendem a tornar natural determinados comportamentos, como apelidos carinhosos, “esse neguinho é levado” ou “pichaim”, tudo sem “maldade nenhuma”.

Para além dos apelidos, a representatividade do negro nesses espaços merece destaque. Na Educação Infantil, as imagens são fortes recursos didáticos utilizados no processo de desenvolvimento das crianças. Assim, garantir a representatividade de crianças e adultos negros nos murais, cartazes, brinquedos e livros é uma ação importante para a construção de uma identidade positiva dessas crianças. Observa-se que, dos dados encontrados, apenas 8,9% dos estudos abordam o recorte literário. Tal informação é pertinente uma vez que a literatura é um recurso que interfere na construção subjetiva da criança, e proporciona que ela signifique e ressignifique conceitos e situações, daí o prazer em ouvir a mesma história dezenas de vezes.

O currículo com foco para uma educação antirracista, tema que remete a 6,7% das pesquisas encontradas, sempre ocupou espaço importante nas agendas de debate desse segmento, no sentido de estruturá-lo e de consolidá-lo como etapa educativa.

O percurso percorrido, até então, conseguiu garantir que os principais documentos orientadores da Educação Infantil contemplassem amplamente o tema étnico-racial, sendo o principal deles as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEIS). Atualmente, a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) exigiu intensos esforços para manter a temática na proposta curricular e, após a homologação do documento, o desafio se concentra em destacar, dentro do novo texto, sua presença.

O quadro descrito demonstra uma realidade comprovada pelas pesquisas sobre a importância da formação docente, e o índice de 17,8% sinaliza os atores institucionais como principais protagonistas para implementação efetiva da Lei n.º 10.639/2003.

Nesse sentido, Gomes (2003) questiona se, nos processos de formação docente, são propostas reflexões que problematizam as representações sociais do negro. Desconstruir conhecimentos adquiridos na formação inicial ou dar a conhecer novas perspectivas que trazem as teorias raciais contemporâneas são ações estruturantes para mudança de postura.



Para isso, ainda que a passos lentos, políticas públicas e educacionais vêm sendo desenvolvidas, por meio de programas de governo, em suas esferas municipal, estadual e federal. Conta-se também com iniciativas de gestores e de grupos que estudam e buscam divulgar esses conhecimentos. O percentual de 17,8% de pesquisas que investigaram esse recorte temático das políticas públicas evidencia a necessidade de mais investimento para alcançar maior cobertura de divulgação do tema.

A presença forte da Sociologia da Infância, que abarca 17,8% das pesquisas, revela uma conquista metodológica e a apropriação do conceito de criança preconizado pelas diretrizes e mantido na BNCC, que é o da criança como protagonista do processo de desenvolvimento. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº. 5/2009), em seu Artigo 4º, definem a criança como:

Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Nesse sentido, as pesquisas com base teórica na Sociologia da Infância, buscam escutar as crianças e observar como, na visão delas, as relações raciais são construídas, de que forma compreendem e elaboram essas questões em suas vivências. Ao considerar as crianças como produtoras de cultura, a Sociologia busca, ainda, investigar como as práticas cotidianas têm interferido na construção de suas identidades próprias e coletivas.

A Sociologia da Infância pensa os processos de socialização da criança do ponto de vista das relações sociais a partir da forma como as mesmas veem o mundo, oportunizando a autoria infantil. Essa concepção agrega um valor imensurável aos estudos com crianças e, por ser pouco explorada, traz muitos desafios às propostas metodológicas.

Em nosso levantamento bibliográfico, apenas a pesquisa de Aragon (2017) tratou exclusivamente do acesso das crianças negras à Educação Infantil, o que

demonstra o quanto se avançou em direção a essa parte do processo de democratização da escola e, ao mesmo tempo, isso sinaliza a emergência da atenção à permanência e à qualidade da educação oferecida a todas as crianças que, hoje, ocupam as instituições. O acesso das crianças à Educação Infantil e, em especial da criança negra, foi um assunto amplamente discutido por Fúlvia Rosemberg, que, desde o início da política de expansão dessa modalidade educativa no Brasil, chamava atenção para o acesso como direito social, e não apenas como uma política de combate à pobreza.

Sobre a abordagem metodológica utilizada na realização das pesquisas localizadas, observa-se a predominância da perspectiva qualitativa, com utilização de entrevistas, questionários, observação dos espaços, elaboração de diários de campo, desenhos e análise documental para levantamento de dados.

Vale ressaltar que o objetivo distinto da pesquisa qualitativa, segundo Demo (2010, p. 182), “é dotar os marginalizados de suficiente poder crítico para poderem construir suas alternativas práticas, sem esperar a libertação do próprio opressor”. Essa noção e a heterogeneidade de métodos e técnicas que permite um contato prolongado do pesquisador com o sujeito para apreender os significados do seu comportamento, a descrição detalhada da realidade observada e a transcrição literal das falas, de documentos e de correspondências, permitem, de acordo com Chizzotti (1991, p. 79), que esse tipo de pesquisa proporcione “uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito”, o que justifica sua predominância nos percursos metodológicos das pesquisas sobre as relações étnico-raciais.

Essas possibilidades oferecidas pela pesquisa qualitativa instrumentalizam o pesquisador das relações étnico-raciais no que se refere a alguns desafios desse campo: contribuir para o desenvolvimento da “cidadania popular” e adentrar na subjetividade, na forma implícita em que, muitas, vezes as injustiças raciais e as práticas de preconceito se reverberam como é o caso do “racismo à brasileira”.

O “racismo à brasileira” se desenvolve na mesma lógica perversa do “mito da democracia racial”, ideologia fortemente difundida na estruturação da construção

do pensamento social, cultural e econômico do povo brasileiro, que naturaliza situações que buscam inferiorizar os negros e afirmar sua condição de subjugados.

Ainda que, no último Censo (2010), mais da metade da população do país tenha se declarado negra e que os brasileiros insistam em se declarar como não racistas, os episódios de preconceito e de discriminação não deixam de acontecer no cotidiano da população, como podemos observar a nossa volta e por meio dos canais de mídia.

Abaixo, no Quadro 2, trouxemos os títulos das pesquisas encontradas, organizadas por ano de publicação.

Quadro 2: Teses e dissertações encontradas na busca (Brasil, 2018)

Ano	Autor	Título	Universidade	D/T*
2004	Fabiana de Oliveira	Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?	UFSCAR	D
2009	Camila Fernanda Saraiva	Educação infantil na perspectiva das relações étnico-raciais: relato de duas experiências de formação continuada de professores no município de Santo André	PUC/SP	D
2009	Yvone Costa e Souza	Atravessando a Linha Vermelha: Programa Nova Baixada de Educação Infantil discutindo a diversidade étnico-racial e cultural na formação docente	UERJ	D
2009	Marisa Adriane Dulcini Demarzo	Educação das relações étnico-raciais: aprendizagens e experiências de professoras em São Carlos-SP	UFSCAR	D
2010	Verediane Cintia de Souza Oliveira	Educação das relações étnico-raciais e estratégias ideológicas no acervo do PNBE 2008 para Educação Infantil em Curitiba	UFPR	D
2012	Ellen de Lima Souza	Percepções de infância de crianças negras por professoras da Educação Infantil	UFSCAR	D
2013	Jussara Nascimento dos Santos	Preconceito racial em foco: uma análise das relações estabelecidas entre crianças negras e não negras na Educação Infantil	PUC/SP	D
2013	Arleandra Cristina Talin do Amaral	A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na Educação Infantil	UFPR	T
2013	Eduarda Souza Gaudio	Relações sociais na Educação Infantil	UFSC	D
2013	Lucineide Nunes Soares	Relações étnico-raciais nas práticas educativas da Educação Infantil: ouvindo crianças e adultos	UEMG	D
2013	Marcele Arruda Cabral Costa	Os desafios de uma educação para a diversidade étnico-racial: uma experiência de pesquisa-ação	UFC	T
2013	Simone Vanzuita	Relações étnico-raciais: orientações, leis e	UFSC	D

2013	Bitencourt Thaís Regina de Carvalho	práticas nas instituições de Educação Infantil Políticas de promoção da igualdade racial na rede municipal de Educação Infantil de Florianópolis-SC	UFPR	D
2014	Daniela Amaral Silva Freitas	Literatura infantil dos kits de literatura afro- brasileira da prefeitura de Belo Horizonte-MG: um currículo para ressignificação das relações étnico-raciais?	UFMG	T
2014	Daniele Cristina Rosa	A construção da identidade racial de crianças negras na Educação Infantil	UTP	D
2014	Jorge Luis Gomes Junior	A magia do contar e recontar histórias ancestrais na literatura infantil e juvenil brasileira: recriando	CEFET/RJ	D
2015	Alessandra Guerra da Silva	Educação das relações étnico-raciais: processos educativos decorrentes do brincar na educação infantil	UFSCAR	D
2015	Érika Jennifer Honório Pereira	“Tia, existe flor preta?”: educar para as relações étnico-raciais	UERJ	D
2015	Fernanda Ferreira Mota de Sena	Estudo de caso da implementação da temática: história e cultura afro-brasileira, em unidade de Educação Infantil da rede municipal de educação de Belo Horizonte	UFJF	D
2015	Marcos Vinicius de Brito Coelho	Educação e política pública: estudo da efetivação do projeto memória e identidade: promoção da igualdade na diversidade (MIPID) em uma escola de Educação Infantil em Campinas	PUC/SP	D
2015	Marlene de Araújo	Infância, Educação Infantil e relações étnico- raciais	UFMG	T
2015	Moacir Silva de Castro	Educação para as relações étnico-raciais: concepções e práticas de professoras da Educação Infantil	UNINOVE	D
2015	Nara Maria Forte Diogo Rocha	Relações étnico-raciais e Educação Infantil: dizeres de crianças sobre a cultura e história africana e afro-brasileira na escola	UFC	T
2015	Tarcia Regina da Silva	Criança e negra: o direito à afirmação da identidade negra na Educação Infantil	UFP	T
2016	Ana Carolina Batista de Almeida Farias	“Loira você fica muito mais bonita”: relações entre crianças de uma EMEI da cidade de São Paulo e as representações étnico-raciais em seus desenhos	USP	D
2016	Edmacy Quirina de Souza	Crianças negras em escolas de “alma branca”: um estudo sobre a diferença étnico-racial na Educação Infantil	UFSCAR	T
2016	Flávia Carolina da Silva	A educação das relações étnico-raciais na formação de professores/as da Educação Infantil no município de Curitiba (2010-2015)	UFPR	D
2016	Maria Emanuela de Oliveira Cruz	Tessituras da literatura afro-brasileira na sala de aula: o saber fazer das professoras da Educação Infantil	UEPB	D
2016	Marília Silva Mendes	A identidade racial a partir de um grupo de crianças da Educação Infantil na rede municipal do Recife	UFRPE	D
2016	Lisa Minelli	A promoção da igualdade racial e a política da formação dos professores na Educação Infantil em Belo Horizonte	UFMG	D
2016	Lucia Ferraz	Identidade negra e processos subjetivos na infância: formas de enfrentamento do racismo	UESB	D

2016	Priscila Cristina Freitas	A educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil: entre normativas e projetos políticos pedagógicos	UFSC	D
2016	Alberto Rodrigues dos Santos	Aos pés de uma árvore lavei meus olhos para enxergar o mistério: experiência na Educação Infantil	UEP	D
2017	Aline de Assis Augusto	Infância e relações étnico-raciais: concepções e imagens de crianças da Educação Infantil de uma escola pública do município de Juiz de Fora-MG	UFJF	D
2017	Edlaine Fernanda de Aragon	Relações étnico-raciais na creche: desafios e perspectivas das pesquisas em educação São Carlos	UFSCAR	D
2017	Lajara Janaina Lopes Correa	Um estudo sobre as relações etnicorraciais na perspectiva das crianças pequenas	UFSCAR	T
2017	Telma Cezar da Silva Martins	O branqueamento no cotidiano escolar: práticas pedagógicas nos espaços da creche	UNINOVE	T
2017	Ivonete Aparecida Alves	Educação Infantil e relações étnicas e raciais: pele negra e cabelo crespo nas escolas públicas e sua tradução nos trabalhos acadêmicos	UNESP	D
2017	Waldete Tristão Farias Oliveira	Diversidade étnico-racial no currículo da Educação Infantil: o estudo das práticas educativas de uma EMEI da cidade de São Paulo	USP	T
2017	Cecilia de Campos Saitu	Datas comemorativas e o currículo da Educação Infantil: reflexões sobre pedagogias decolonizadoras e relações étnico-raciais	UFRRJ	D
2018	Thais Regina de Carvalho	Diversidade étnico-racial na Educação Infantil: análises de um sistema privado de ensino adotado por uma rede pública municipal	UFPR	T
2018	Gabriela Cardoso	Relações étnico-raciais e identidades na Educação Infantil	UFSJ	D
2018	Joana Elisa Costa Oscar	Caminhos percorridos por professores para implementação da lei 10.639/2003 na Educação Infantil: prática pedagógica em interface com a política pública municipal	UFJR	D
2018	Monica Abud Perez de Cerqueira Luz	Representações dos personagens negros e negras na literatura infantil brasileira	UNINOVE	T
2018	Rita de Cássia Moser Alcaraz	Políticas de leitura para a infância no município de Curitiba: o livro como direito à promoção da igualdade racial	UFPR	T

\* D/T = Dissertação ou tese

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da Biblioteca de Teses e Dissertações do IBICT; da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros e do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

A seguir, apresentamos uma síntese das pesquisas encontradas sobre relações étnico-raciais na Educação Infantil, a partir da análise proveniente de cada um dos resumos organizados por eixo temático.

As pesquisas realizadas por Oliveira (2010), Carvalho (2018) e Alcaraz (2018), relacionadas a políticas públicas de promoção da igualdade racial,

investigaram a representatividade do negro a partir do acervo dos livros utilizados nas instituições de ensino. Carvalho (2018) pesquisou um sistema privado de ensino, enquanto Alcaraz (2018) e Oliveira (2010) desenvolveram seus trabalhos na rede pública de educação. Em relação à metodologia, os trabalhos de Carvalho (2018) e Alcaraz (2018) se caracterizam como uma pesquisa de natureza qualitativa/quantitativa, uma vez que os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram análise documental, entrevista semiestruturada e observação. Já Oliveira (2010) privilegiou a metodologia proposta por Thompson (2002), conhecida como Hermenêutica da Profundidade (HP), e organizou sua pesquisa em três partes: análise do contexto sócio-histórico; análise formal ou discursiva; e interpretação/reinterpretação da ideologia. Os resultados revelaram que os livros analisados mantêm um padrão em que os personagens brancos são melhor retratados, o que contribui para a manutenção da posição social desse grupo.

Os autores Sena (2015), Coelho (2015), Carvalho (2015) e Oscar (2018) buscaram, em suas pesquisas, analisar a implementação da Lei nº. 10.639/2003 na Educação Infantil pública. Com exceção de Oscar (2018), as demais pesquisas resultaram na ampliação do conhecimento dos participantes da pesquisa em relação à temática e identificaram que, mesmo diante de dificuldades, a implementação da lei vem acontecendo gradativamente na Educação Infantil. Oscar (2018) atribuiu o ERER praticado à formação social das professoras de Educação Infantil, e não à implementação da lei as práticas para as relações étnico-raciais sensivelmente percebidas no campo.

Araújo (2015) investigou o lugar da criança negra como sujeito das políticas públicas e práticas na Educação Infantil nas perspectivas dos gestores, educadores e mães. A metodologia utilizada foi a análise documental, entrevista e grupo focal. Constatou-se que os documentos oficiais trazem referências aos estudos raciais, ainda que breves, e que as mães e educadoras reconhecem a presença do preconceito e dos seus efeitos identitários, porém desconhecem como isso pode ou deve implicar nas práticas pedagógicas.

A pesquisa de Oliveira (2004), classificada no recorte temático identidade e práticas pedagógicas, foi um dos primeiros trabalhos a desenvolver uma análise

de estudos raciais com crianças de creche. Outros dois destaques para esse recorte são os trabalhos de Amaral (2013) e de Vanuzita (2013), que buscaram identificar se as práticas educativas desenvolvidas nas respectivas instituições contribuíram para uma construção positiva da identidade racial das crianças. As autoras buscaram observar a relação entre crianças/crianças e adultos/crianças. Os resultados indicam que o espaço físico não dá visibilidade às características da população negra, às práticas pautadas no discurso de igualdade e que, na íntegra, revelaram diferença de tratamento racial.

Demarzo (2009) e Silva (2015) concordam, em seus trabalhos, que as práticas para as relações étnico-raciais vêm se efetivando e a positividade que geram na manutenção das relações.

Ao expor um cenário menos animador, Soares (2013), que também investigou a organização das práticas educativas para as relações étnico-raciais, apresentou, como resultado de sua dissertação, produzida por meio da etnografia, um quadro de instabilidade entre os avanços, os limites e as contradições que ocorrem nas relações raciais, e que podem contribuir negativamente no processo de formação identitária das crianças.

Segundo Martins (2017), mesmo com a implementação da Lei nº. 10.639/2003, o branqueamento se mantém hegemônico no cotidiano escolar e sinaliza para a necessidade da qualificação dos profissionais das unidades educativas.

Em sua análise sobre as práticas, Silva (2015) detectou que o componente gênero perpassa as relações étnico-raciais, e que muitas ações de afirmação positiva sobre ser negro eram voltadas para as meninas, enquanto as estratégias para os meninos eram minimamente propostas.

Mendes (2016) destaca que as crianças já se classificam racialmente de acordo com características fenotípicas e que, em situações em que permitem se expressar em relação ao negro, demonstram estar carregadas de significações negativas. Ficou evidente na pesquisa, a preferência pela identidade racial branca e que o modo como a família trata a questão da identidade racial reverbera nas atitudes dessas crianças na escola. Em relação à influência dos grupos de adultos

que convivem com as crianças, Souza (2016) destaca a percepção da família, assim como das crianças, sobre o tratamento diferenciado, e classifica a instituição escolar como omissa e violentamente racista. Em seu texto, a autora classifica a escola como omissa, franca e violentamente racista.

Encerrando este bloco de pesquisas sobre identidade racial e práticas educativas, Rosa (2014) apresenta uma investigação teórica sobre a visão de um grupo de professoras da Educação Infantil, que atuam no município de Curitiba-PR, sobre a construção da identidade racial das crianças negras. Em sua conclusão, afirma que a identidade racial, na visão das professoras, está diretamente ligada às ações de afetividade e de cuidado, que ensinam as crianças a se relacionarem com outras pessoas.

Percebe-se que, mesmo buscando classificar as pesquisas por eixos, os temas coexistem. Embora alguns estudos contemplem especificamente a formação docente, este é um eixo que aparece, mesmo não sendo o tema principal da investigação.

Dos autores que pesquisaram sobre a formação docente para as relações étnico-raciais, Souza (2012) buscou compreender as percepções de infância de crianças negras, desveladas pelas estudantes nos seus processos de se formarem professoras de Educação Infantil. O método de coleta de dados foi por meio de conversas profundas com três professoras de Educação Infantil. Obteve-se a compreensão de que, apesar de aprenderem técnicas para educar para as relações étnico-raciais, as professoras continuam percebendo a infância das crianças negras de forma estereotipada e eurocentrada.

Assim como Souza (2012), Pereira (2015) investigou processos formativos de professoras e estudantes do curso de Pedagogia. O procedimento metodológico utilizado foi um ciclo de palestras expositivas e de sessões reflexivas, que produziram amplo debate crítico com os 40 participantes – nota-se que, assim como na pesquisa anterior, foi utilizada uma metodologia pouco comum entre os demais trabalhos encontrados. Como resultado, os participantes reconheceram seu despreparo e propuseram estratégias de ação em suas práticas com crianças.



Ainda nessa linha metodológica, de propor vivências para identificar concepções, Castro (2015) observa que as alterações da concepção das professoras, do senso comum para uma compreensão mais elaborada durante as formações, sugerem que essas formações sejam um caminho profícuo para incorporar a temática às práticas docentes. Corroborando com Castro (2015), Costa (2013), cuja metodologia utilizada foi pesquisa-ação, pelo caráter colaborativo e por permitir que a investigação contribua com o aprimoramento da prática, aponta para a formação em serviço necessária para inserir o ensino para as relações étnico-raciais às práticas cotidianas.

As autoras Saraiva (2009), Souza (2009) e Silva (2016) desenvolveram suas pesquisas para analisar programas de formação continuada de professores da rede pública, sendo dois deles específicos sobre a diversidade étnico-racial. A metodologia utilizada pelas três pesquisadoras contou com análise documental, entrevistas estruturadas e semiestruturadas. Os resultados evidenciam a necessidade de uma política pública de formação para relações étnico-raciais permanentes e com relação aos desafios da Educação Infantil.

Saraiva (2009) evidenciou que as formações contribuem de forma momentânea com a realização de práticas educativas com foco nas relações étnico-raciais. Também considerou que as formações com estruturas de multiplicação não chegam efetivamente às escolas, e apontou para a necessidade de considerar as especificidades dessa faixa etária. Por sua vez, Souza (2009) denunciou existir o que denomina “espaço de penumbra” na Educação Infantil, em que as questões desenvolvimentistas predominam e a discussão sobre a diversidade cultural fica em segundo plano. Identificou, além disso, a escassez de trabalhos que discutem essa questão, como também a ausência do tema nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores.

O recorte temático das relações étnico-raciais com aporte teórico metodológico baseado na Sociologia da Infância abarcou percentual significativo de pesquisas encontradas, o que evidencia o espaço que a criança vem conquistando como sujeito protagonista dos processos e produtora de cultura. Na metodologia desses estudos, observa-se a frequência da escolha pela etnografia e o uso de

ferramentas, como diário de bordo, análise de desenhos, gravação de vídeos e áudios, e observação participante. Esse esforço demonstra a busca de garantir a fidelidade nas percepções feitas a partir das próprias crianças.

A tese de Rocha (2015), desenvolvida na rede particular de ensino, buscou compreender como as crianças significam os saberes sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira na escola. Como resultado, observou-se que as crianças apresentam uma identificação positiva com a cultura indígena e europeia, em detrimento da africana, o que reproduz a forma como essas culturas são reconhecidas pela sociedade e pela escola.

Já as autoras Farias (2016), Souza (2016) e Correa (2017) investigaram a presença da temática étnico-racial nas relações entre crianças desde a tenra idade. Constataram a necessidade de um aprofundamento do conhecimento do campo das relações raciais na percepção das crianças pequenas, a presença do racismo institucional como pano de fundo das questões raciais e, conseqüentemente, a necessidade de promover uma formação social, política e racial, em um espaço rico em estímulos que desenvolvam uma educação antirracista.

Gaudio (2013) e Cardoso (2018) focaram nas relações sociais entre crianças, e consideraram a igualdade e as diferenças no âmbito das relações étnico-racial. Gaudio (2013) destacou a dimensão corporal e de gênero presentes na organização das relações de tratamento entre os pares, principalmente no que se refere à questão racial, e que as crianças se diferenciam ao considerarem aspectos físicos e de gênero. Cardoso (2018) reforça a questão corporal ao trazer a estética como um fator importante para a formação identitária das crianças negras e de sua forma de ver o mundo.

O constrangimento diante de comentários depreciativos relacionados à negritude e à pessoa idosa, observados nas relações entre crianças negras e não negras, e a preferência estética racial branca foram constatações obtidas por Santos (2013), ao investigar as relações estabelecidas entre as crianças.

Augusto (2017) realizou uma dissertação que teve uma abordagem qualitativa desenvolvida por meio de uma pesquisa em instituição pública. Nessa pesquisa, ouviu a fala das crianças por meio da observação participante e utilizou,

como base teórica, a Antropologia do Imaginário, de Gilbert Durand. Concluiu que a relação entre crianças gera conflito e violência, e observou a necessidade da educação para as relações étnico-raciais desde a infância.

Três pesquisas compõem o recorte temático currículo e educação antirracistas. Freitas (2016) analisou como a temática é abordada nos documentos normativos e constatou que poucos dele propõem ações específicas de combate à discriminação e ao preconceito.

Saitu (2017) investiga a distância entre o currículo oficial e as práticas desenvolvidas no cotidiano, e refletiu sobre quais culturas são aceitas no espaço de educação formal. Apesar disso, o resultado de sua pesquisa não foi informado no resumo.

Tristão (2017) abordou, em sua tese, o papel dos atores escolares no processo de reformulação do currículo na introdução das relações étnico-racial. Constatou o compromisso da gestão com as questões raciais e também o despreparo dos professores para mudança de suas práticas no que tange a essa temática.

O tema literatura, identidade e raça abarcou quatro pesquisas, o que evidencia a importância da literatura infantil e os significados que são construídos por meio desse recurso.

Cruz (2016), em sua dissertação, afirma que o uso da literatura afro-brasileira na Educação Infantil é importante para o acesso ao conhecimento no que se refere à diversidade étnica racial, o que contribui com a formação identitária das crianças.

Os discursos presentes nos livros literários infantis foram analisados por Freitas (2014) e por Luz (2018), em teses que recorreram à metodologia da etnografia e a Foucault, como aporte teórico para subsidiar as análises. Ambas concordam que as narrativas, as ilustrações e outras formas de representações contribuem para a constituição do que é ser negro.

A hipótese de Freitas (2014) se confirmou ao constatar que os livros que formam os kits de leitura distribuídos pelo município de Belo Horizonte-MG, após a

promulgação da Lei nº. 10.639/2003 apresentam discursos mais plurais, nos quais características positivas da população negra passam a fazer parte da narrativa apresentada.

Ao contrário, Luz (2018) trabalhou com a hipótese de que o discurso presente nos livros mantém a operacionalização do racismo mesmo após a lei, ideia que não se confirmou e fez com que o resultado das duas pesquisas se apresentasse como positivo para a mudança de discurso em prol de uma educação antirracista.

A pesquisa de Junior (2014) abordou a questão da religiosidade de matriz africana (Candomblé) e a importância de suas narrativas na construção da identidade das crianças e da promoção da releitura das referências culturais do país, por acreditar que, dessa forma, essa literatura contribuiria como instrumento na compreensão da cultura africana e afro-brasileira. A metodologia utilizada foi pesquisa bibliográfica a partir do trabalho com a história oral e análise de textos literários. Concluiu que questões relativas à língua, à cultura, à religiosidade, à tradição, dentre outras, devem se tornar eixos condutores de novos debates em favor de novos valores referentes à cultura afro-brasileira, além de enaltecer vozes negras e permitir a autoafirmação de identidades culturais.

O acesso das crianças negras às creches foi o objeto de estudo de Aragon (2017), que buscou analisar quantitativamente os resultados das pesquisas qualitativas ou de métodos mistos sobre esse acesso. Seu interesse foi descortinar dados quantitativos que permitam analisar em que medida essas discussões têm causado impacto no acesso equitativo dessas crianças à Educação infantil. O resultado evidenciou que as fontes quantitativas em confluência com as qualitativas podem contribuir positivamente na orientação da elaboração de políticas de acesso a fim de obter um atendimento equânime.

Santos (2016) desenvolveu sua pesquisa para contextualizar a Lei nº. 10.639/2003 nas aulas de Arte da Educação Infantil, e desvelar novas possibilidades de implementar a lei. A proposta metodológica se dá por meio de uma experiência étnico-racial a partir da contação de histórias de mitos africanos aos pés das árvores. A conclusão do trabalho revelou que, a partir de uma metodologia não

tradicional, conseguiu-se observar uma mudança no ambiente escolar, percebeu-se a importância das narrativas na construção identitária das crianças e levou à possibilidade de se repensar a formação docente.

Alves (2017) investigou as pesquisas acadêmicas dos Programas de Pós-graduação em Educação (PPGEs) de São Paulo e o que elas revelam sobre as práticas educativas racistas e antirracistas na Educação Infantil e quais os eixos sobre a temática podem ser mais relevantes nessa luta. A metodologia utilizada foi um estudo bibliográfico que considerou 192 trabalhos que tratam das relações étnico-raciais negras (RERN) em um universo total de 6.873 dissertações e teses, defendidas em 14 anos de produção acadêmica na pós-graduação em Educação (2000-2014). O resultado da pesquisa assinala que a educação antirracista só é possível a partir de um núcleo coletivo de pesquisadores, o que demonstra a fraqueza de pesquisas isoladas para esse fim e a necessidade de uma proposta antirracista viável, por meio da proposta da construção de um acervo como base de estudo afrocentrado e continuado.

O levantamento bibliográfico realizado sobre as pesquisas desenvolvidas dentro da temática relações étnico-raciais na Educação Infantil demonstra o crescimento significativo na produção acadêmica a partir de 2004, um ano após a promulgação da Lei nº. 10.639/2003. Esses trabalhos contribuem como arcabouço teórico para elaboração de políticas públicas educacionais com foco nas relações étnico-raciais, além disso, expõem a necessidade e a preocupação em transformar as práticas, os currículos e os modos de perceber a problemática racial.

A reunião destes trabalhos evidencia a importância desses estudos para a consolidação do campo de pesquisa e a necessidade de continuar o adensamento das teorias raciais associadas à infância, para que esse tema se configure com efetividade nas propostas para e da Educação Infantil.

Destaco um trabalho produzido antes do período recortado para essa investigação. Eliane dos Santos Cavalleiro (1998), na dissertação *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação Infantil*, defendida na Universidade de São Paulo (USP), apresentada um dos principais estudos que deu visibilidade ao tema das relações étnico-raciais na Educação

Infantil. Nele, a pesquisadora aponta para o reduzido número de pesquisas nesse campo, para o silenciamento das diferenças, a falta de preparo dos docentes, o ensino de práticas brancas a crianças negras e para a necessidade do desenvolvimento do pensamento crítico dos educadores, para que o racismo não encontre, na escola, um espaço para reprodução e perpetuação de suas práticas.

As pesquisas ora apresentadas ressaltam a importância de trazer luz sobre as relações étnico-raciais na Educação Infantil, para expandi-lo para todas as regiões do país, pois, como foi possível constatar, há uma concentração deles em apenas três regiões, Sudeste, Sul e Nordeste.

Outro dado importante identificado nesse levantamento foi a formação de professores, apontada como uma das principais ferramentas contra as práticas de preconceito e de injustiça racial nos espaços escolares. Também vimos que, de acordo com as pesquisas, a maioria das crianças que ocupam as instituições públicas de Educação Infantil são negras.

Em relação à metodologia, observa-se uma diversidade de recursos utilizados para levantamento de informações e uma preocupação em aprimorar a captação da percepção da criança nos processos sociais, buscando colocá-las efetivamente como sujeitos protagonistas nas pesquisas.

Ressalta-se, ainda, a contribuição das pesquisas quantitativas, mas, majoritariamente, o uso da opção metodológica qualitativa que possibilita melhor apreensão de fatos e compreensão do mundo dos sujeitos inseridos no contexto escolar.

### 3 CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA NA PERSPECTIVA DO CONTEXTO HISTÓRICO

Apresento breve perspectiva histórica da constituição da Educação Infantil até seu processo de reconhecimento como primeira etapa da educação básica e seus desdobramentos.

A concepção de infância sempre esteve presente em todos os tempos e espaços de desenvolvimento da sociedade. Em vários momentos, pode-se perceber que esse conceito está diretamente ligado ao contexto da época em questão.

Heywood (2004, p. 22), em sua obra sobre a infância da Idade Média à contemporaneidade, explica esse fato ao afirmar que:

[...] todas as sociedades, em todas as épocas, tiveram o conceito de infância, ou seja, a noção de que as crianças podem ser diferenciadas dos adultos de várias formas. O ponto em que elas diferem é em suas concepções de infância, as quais especificam essas formas de distinção. Portanto, elas terão ideias contrastantes sobre questões fundamentais relacionadas à duração da infância, às qualidades que diferenciam os adultos das crianças e a importância vinculada às suas diferenças.

Os estudos sobre as diferentes concepções de infância, sua presença em todas as épocas da constituição e o desenvolvimento de uma sociedade que traz consigo características específicas de cada tempo, têm sido cada vez mais considerados nas produções acadêmicas sobre crianças, o que contribui para que outras facetas da história da educação da infância seja revelada.

No Brasil, segundo Khulmann Jr. (1998), até o final do século XIX, era possível encontrar trabalhos em que a concepção de infância era considerada somente com base nos estudos de Philippe Ariès (1981), que, com base na sociedade francesa, afirmou que, até meados do século XVII, não existia noção para o sentimento de infância ou um pensamento específico para essa etapa da vida. Segundo Ariès (1981), antes desse período, a criança era tida como adulto e era vítima frequente da mortalidade e do infanticídio. Seus primeiros anos de vida não despertavam a atenção da sociedade e elas só se tornavam visíveis quando começavam a realizar ações atribuídas aos adultos.

As pesquisas produzidas até então retratavam fielmente essa concepção, tomando-a como verdade absoluta, sem considerar a especificidade de fatos que ocorreram no decorrer do período inicial de constituição da nação brasileira. Dessa maneira, os estudos ignoravam a presença de ações voltadas para a criança no decorrer da colonização do Brasil, o que deixou uma lacuna a ser preenchida na história da Educação Infantil desse período.

Ainda sob o efeito da referência de Ariès (1981), especificamente nas pesquisas desenvolvidas no Brasil, Khulmann (1998, p. 22) evidencia que:

Esses estudos não consideram que os sinais do desenvolvimento de um sentimento de infância, da forma como analisa Ariès, estiveram presentes no Brasil já no século XVI, quando os jesuítas desenvolveram a estratégia de sua catequese alicerçada na educação dos pequenos indígenas, e trouxeram crianças órfãs de Portugal para atuarem como mediadores nessa relação; ou então, na inovação dos colégios, com a *Ratio Studiorum*, o programa educacional jesuítico, que estabeleceu as classes separadas por idade e a introdução da disciplina).

Desenvolver estratégias em que cabia às crianças o papel de contribuir para propagação do ensino católico foi um recurso que evidenciou a expectativa positiva que existia em relação a elas, pois lhes conferia um grau de importância nesse processo. *Ratio Studiorum*, o programa de educação jesuítica, ordem fundada por Santo Ignácio de Loyola, em 1534, determinava um conjunto de preceitos que tinha como escopo converter os gentios ao catolicismo, o que confere pujança ao argumento de Khulmann Jr. (1998).

Os jesuítas chegaram ao Brasil em 1549 e permaneceram por um período de 210 anos como responsáveis absolutos pela educação. Seus princípios eram as virtudes e as letras, no entanto, em 1759, foram expulsos do Brasil pelo Marquês de Pombal e somente retornaram ao Brasil, na década de 1840. A educação praticada pela ordem jesuítica tendia a chamar atenção para o Cristianismo. A esse respeito, as cartas dos jesuítas, que registravam as experiências vivenciadas, podem ser consideradas alguns dos principais documentos que existem sobre o Brasil colônia.

Considerados pagãos, os índios começaram a ser catequizados e, logo, os jesuítas perceberam que, apesar de se mostrarem receptivos aos ensinamentos,



os índios retomavam seus rituais, suas danças e seu nudismo, práticas que eram abominadas pelos jesuítas, que, então, deixavam as aldeias.

Diante desse cenário, estrategicamente, os jesuítas direcionaram seus ensinamentos às crianças, na crença de que, se crescessem dentro da doutrina aprendendo os costumes cristãos, não corriam o risco de aprender outras práticas. Para além dessa crença, existia o pensamento de que as crianças ensinariam aos seus pais toda lição aprendida na catequese, o que provocaria uma inversão na qual a criança conduziria o adulto ao caminho de Cristo.

[...] o indígena aparecia-lhes educável. Na tábua rasa das inteligências infantis podia-se imprimir todo o bem; aos adultos e velhos seria difícil azevilhar; poderiam, porém aparar-se as arestas, afastando as bebedeiras, causa de tantas desordens, proibindo-lhes comerem carne humana, de signifição ritual repugnante aos ocidentais, impondo quando possível a monogenia, começo de família menos lábil (ABREU, 2000, p.78 *apud* PEREIRA, 2007, p.53).

As palavras de Abreu(2000) demonstram a visão que os jesuítas tinham dos indígenas e que impulsionou a aculturação como procedimento substancial para o processo de catequização. O método utilizado pelos jesuítas se caracterizava pela leitura dos clássicos originais, pela memorização e recitação das tarefas, inclusive de passagens bíblicas, pois acreditavam que, pelo conhecimento, se chegaria a Deus.

Ainda no século XVI, em contramão ao pensamento de Ariès(1981), a escola moderna implementada por Comenius (1592-1670), um clássico da história da educação fundamentado na universalidade de “ensinar tudo a todos”, assim como os jesuítas, concebia a concepção de criança como um indivíduo aprendiz, ao afirmar que “ensinar isso às crianças, ainda não corrompidas pelos maus hábitos, é mais fácil que aos outros” (COMENIUS, 2002, p. 29).

Em sua obra, Comenius destaca a especificidade da criança, a necessidade de compreender que ela pensa e enxerga o mundo de uma maneira diferente de um adulto. Com essa concepção, percebeu a necessidade de criar materiais específicos para o ensino das crianças e também de ensinar, aos

preceptores, métodos de como ensiná-las de forma que não tivessem dificuldade de entendimento.

Ao lançar mão da história, uma janela se abre e revela fatos que, muitas vezes, desconstruam pensamentos constituídos com base em estudos específicos de determinado lugar ou de determinada sociedade. A crítica de Khulmann Jr. (1998), ao evidenciar esses acontecimentos históricos, se constitui em detrimento à pouca quantidade de trabalhos sobre a infância e, ainda, de trabalhos sobre a infância que considerem o período histórico, com base na argumentação de que estudar o passado proporciona o adensamento da reflexão e revela o contexto no qual está inserido o objeto em questão.

Existem aspectos relativos à educação da infância no Brasil que as referências internacionais não dão conta de explicar. Evocar o ensino dos jesuítas, que consideravam importante a participação das crianças para a aprendizagem dos novos ensinamentos e preconizaram o processo educativo no Brasil, é uma forma de chamar a atenção para a importância de se apropriar das teorias internacionais, sem deixar de considerar as especificidades de nossa história.

Atualmente, o principal destaque nas pesquisas contemporâneas se deve aos estudos sociológicos da infância que vêm se consolidando exponencialmente no Brasil e no mundo, e que contribuem no processo de identificação das singularidades da infância, ao buscarem evidenciar esta etapa como uma categoria social. Os principais autores que representam essa linha são Anete Abramowicz, Manuel Jacinto Sarmiento e William Arnold Corsaro.

### **3.1 A educação da criança brasileira como direito**

O projeto educativo pensado e oferecido às crianças revela a concepção que a sociedade tem desse período da vida. “A fascinação pelos anos da infância,

um fenômeno relativamente recente” (HEYWOOD, 2004, p.13), demonstra as mudanças que essa concepção vem sofrendo ao longo do desenvolvimento das sociedades. É importante que essas mudanças sejam destacadas ao considerar o contexto histórico e ao buscar evidenciar o cenário socioeconômico, político e cultural de cada tempo.

O processo de constituição da Educação Infantil como etapa da educação básica, no curso da história, ganhou força nos últimos 30 anos, em decorrência das muitas lutas dos movimentos sociais, dos direitos adquiridos pelas mulheres e, conseqüentemente, da mudança da concepção sobre a criança pela sociedade.

Diferentemente de outros países, que iniciaram o processo de democratização da escola ainda no século XIX, no Brasil, somente no fim do século XX, com a constituição de 1988, seguida da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/1996, LDB), foi iniciado o caminho para a universalização do Ensino Fundamental.

Segundo Cury (1998, p.10), anteriormente à Constituição de 1988, a questão da infância no âmbito constitucional restringia-se ao “amparo e à assistência”, e se contrapunha à questão do dever e do direito.

Naquele momento, o país tinha acabado de sair de um regime militar e o cenário político-social era de grandes lutas pela democracia, com intensa participação dos movimentos sociais na reivindicação por direitos. Na contramão do mundo, que vivia sob uma perspectiva liberalista, o Brasil aprovou uma constituição que garantia não só direitos sociais à população, mas também ferramentas judiciais para a garantia de sua efetivação.

Em relação à educação, na Constituição Federal de 1988, lê-se:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurado inclusive para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;
- IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.

Enfim, a criança é reconhecida como cidadã de direito, o que inaugura um novo momento das políticas para Educação Infantil. É o primeiro texto constitucional em que a atenção à infância não está atrelada ao “assistencialismo e ao amparo”. A Constituição de 1988 cumpre o papel de responder à necessidade do movimento de urbanização da sociedade e coloca a Educação Infantil como escola, local permanente e sistematizado de socialização de modo institucionalizado. Segundo Angotti (2006, p.18):

Com a promulgação da Carta Magna em 1988, emerge e se reconhece o Estado de direito do cidadão criança, um novo estatuto social deve e terá que ser desenhado para o cotidiano, exigindo investimentos distintos e integrados na consolidação de uma nova ordem social.

Confirmando a perspectiva de consolidação de uma nova ordem social, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, reafirmaram o texto constitucional de educação como direito da criança e dever do Estado, assegurando a opção da família.

O ECA é um ordenamento legal com o objetivo de substituir o caráter assistencialista corretivo e repressivo das ações socioeducativas e de introduzir uma concepção de proteção integral direcionada às crianças e aos adolescentes.

Nos artigos 53 e 54, o ECA faz referência à educação como princípio fundamental para o desenvolvimento pleno da pessoa, desde a conquista da cidadania à qualificação para o trabalho, e recorda também a questão da igualdade de acesso à escola pública. Além disso, trata da obrigatoriedade do Estado no atendimento às crianças de 0 a 6 anos.

A Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação, iniciou seu processo de promulgação no mesmo ano da Constituição Federal, em 1988, com o objetivo de legislar sobre a organização da educação brasileira. Segundo Cury (2008), o projeto da LDB correu sem aprovação por oito anos seguidos, em detrimento das alterações do seu texto no Senado. Mesmo sob muitas críticas, o texto traz uma nova concepção de educação, impresso pelo o espírito democrático que pairava na sociedade naquele momento.

A aprovação do texto final da lei, que abarcou como “Educação Básica” comum as três etapas da educação – Educação Infantil, Ensino Fundamental e o Ensino Médio – foi um ganho imensurável, considerado por Cury (2008, p. 294),

mais que um conceito inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar.

Nesse sentido, com a educação escolar tendo sido proclamada como direito social, passou-se a esperar que, a partir delas, “portas” seriam abertas a outros direitos. O termo “Educação Básica” traz para a diferença, e busca contemplar, com uma educação de qualidade, grupos de minorias que devem ocupar o lugar de “sujeitos de uma desconstrução de estereótipos, preconceitos e discriminações, tanto pelo papel socializador da escola quanto pelo seu papel de transmissão de conhecimentos científicos [...]” (CURY, 2008, p.300).

A esse respeito, mesmo garantida como direito de todos, a Educação Infantil passou a fazer parte oficialmente, como primeira etapa da educação básica, a partir da Lei nº. 12.796/2003, que alterou a LDB Lei nº. 9.394/1996, em seu artigo 29, ao dispor que a Educação Infantil deverá favorecer o pleno desenvolvimento das crianças, sendo oferecida como complemento, e não em substituição à educação da família:

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 físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Ao definir a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, esse artigo também dissocia as práticas realizadas neste segmento do assistencialismo, ao garantir, como finalidade, o desenvolvimento integral da criança nos mais variados aspectos. Essa nova configuração de educação, prevista para as crianças pequenas, ganha força quando o Art.62 da LDB exigiu que os professores fossem habilitados para tal, ainda que minimamente.

Outra contribuição importante alcançada por essa legislação foi a organização, entre os entes federados em relação à responsabilidade e ao financiamento da educação. A Educação Infantil ficou a cargo dos municípios, o que, para Silva (2017), foi considerado um problema, pelo fato desse segmento não ter sido contemplado pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), instituído pela Emenda Constitucional nº. 14/1996, que vigorou de 1996 a 2006.

Apoiada em outros autores, como Santos (2015) e Pinto (2009), Silva (2017) afirma que estes 10 anos fora do programa de financiamento contribuíram para a não efetivação do direito à educação, o que afetou diretamente o segmento da Educação Infantil e do Ensino Superior.

Somente 10 anos depois, a Educação Infantil foi incorporada às políticas públicas de financiamento, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais do Magistério (FUNDEB), por meio da Emenda Constitucional nº. 53/2006. Mesmo considerada a primeira etapa da educação básica, foi necessário um movimento articulado entre ativistas pelos direitos da criança para que a Educação Infantil fosse contemplada.

[...] graças à reivindicação do “Movimento Fundeb pra Valer!”, esse dispositivo da PEC nº. 415 que excluía milhares de crianças brasileiras na faixa etária de 0 a 3 anos e parte dos professores da educação infantil do recebimento dos recursos do FUNDEB foi revisto (SILVA, 2017, p.56).

O “Movimento Fundeb pra Valer”<sup>5</sup> conseguiu intervir e pontuar diretamente no texto final do documento, antes que ele fosse votado, o que se tornou um marco no processo de consolidação da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica.

---

<sup>5</sup>O ‘Movimento Fundeb pra Valer: direito à educação começa no berço e é pra toda vida’ reuniu cerca de 500 mães, bebês e crianças, representantes de diversos movimentos sociais, de organizações empresariais, sindicatos e ativistas do campo educacional no Congresso Nacional. O ato começou por volta das 11h do dia 31 de agosto, com uma carrinhata de carrinho de bebês subindo a rampa do Congresso. Depois, as falas dos participantes se intercalaram com chocalhaço, fraldas pintadas e uma grande ciranda no hall principal da Câmara” (DIMENSTEIN, 2005 *apud* SILVA, 2017, p.57).

Percebe-se que, historicamente, a constituição da Educação Infantil é marcada pelo empenho dos movimentos sociais, que travaram lutas intensas em prol de amparo legal e da efetivação dos direitos das crianças, situação que, pela análise do cenário atual, com cortes no financiamento da educação, desvalorização profissional e uma política nacional de alfabetização que desconsidera o conhecimento produzido no campo, dentre outras situações, tende a se perpetuar, o que demonstra que a Educação Infantil continua sendo vista como um assunto menor.

### **3.2A educação das crianças negras**

A educação das crianças negras foi outra especificidade brasileira desde o período de constituição da nação. No início do capítulo, quando buscamos traçar a concepção do conceito de criança a partir da perspectiva histórica, apontamos para algumas situações educativas vivenciadas por crianças negras proporcionadas pela ação dos jesuítas. Sobre essas crianças, as primeiras pesquisas as apresentaram numa posição de exclusão de acesso à educação.

No entanto, essa discussão relativa às crianças negras e à educação vem sendo questionada nas pesquisas atuais, em detrimento de investigações realizadas por grupos de estudiosos do campo da história da educação brasileira, que confrontam documentos do período colonial a fim de revelar as várias facetas sobre o acesso da população negra à educação.

O Decreto nº. 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, conhecido como a Reforma de Couto Ferraz, proibia os negros de frequentarem a escola. Já o Decreto nº. 7.031, de 6 de setembro de 1878, autorizava os negros a frequentarem o período noturno, a depender da disponibilidade dos professores e de suas condições físicas após jornadas de trabalhos ininterruptos. Estes e outros documentos demonstram que, quando não era proibido o acesso do negro a educação, ele era, no mínimo, dificultado.

Numa outra vertente, Fonseca (2007) apresenta um vasto estudo sobre o tema, no qual comprova, a partir de registros escolares, a presença da diversidade racial nas salas de aula por volta de 1831, em Minas Gerais. Também traz relatos de viajantes que passaram pela região e descreveram a população negra e mestiça como majoritária em relação aos brancos e aos papéis sociais que ocupavam.

Fonseca (2011) expõe detalhadamente o percurso relativo à libertação e à educação dos escravos ancorado na obra do escritor e professor Joaquim Manoel de Macedo, que relatou o desenvolvimento desses processos, que emergiram com força durante as discussões em torno da criação da Lei do Ventre Livre<sup>6</sup>. Essa lei é um marco legal no processo de libertação dos escravos e representou um passo importante para que o negro tivesse acesso à educação.

Ao nos debruçarmos sobre o contexto ao qual se desenvolveu a proposta de criação dessa legislação, encontramos alguns dados de como as crianças negras testemunharam o processo da escravidão.

A proposta oriunda da lei, de declarar livres as crianças nascidas de mulheres escravas, impulsionou o debate acerca de que tipo de educação seria oferecida e de quem seria a responsabilidade pela educação dessas crianças. Reconhecia-se que a liberdade, ainda que gradual, acarretaria mudanças estruturais que interfeririam em aspectos políticos, sociais e econômicos vigentes naquela época.

Assim como todas as conquistas descritas até aqui no processo de constituição da Educação Infantil, a educação das crianças negras não seria diferente, emergindo num cenário de disputas no qual havia os abolicionistas, que defendiam a liberdade definitiva e completa dos escravos, os senhores, que eram favoráveis à abolição lenta e gradual, e, por último, aqueles que eram totalmente contrários à abolição. A esse respeito, Fonseca (2011) destaca alguns autores cujas

---

<sup>6</sup>No dia 28 de setembro de 1871, foi assinada a Lei n°. 2.040, conhecida como Lei do Ventre Livre. Declarava livres os filhos de mulher escrava nascidos no Brasil a partir da data de sua aprovação. Esse instrumento significava, na prática, a abolição gradual da escravidão, além disso, determinava que as crianças permanecessem em poder dos senhores das suas mães, que eram obrigados a criá-las até os oito anos de idade. Após isso, os senhores poderiam entregar os menores ao governo, com direito a uma indenização, ou utilizar seus serviços até os 21 anos.



ideias estiveram no bojo das discussões sobre o processo de abolição da escravidão. Na vertente dos que defendiam a libertação lenta e gradual, Joaquim Manoel de Macedo desenvolveu seus argumentos a partir da ideia da necessidade de “combater as influências da escravidão no processo de formação da sociedade brasileira” (FONSECA, 2011, p.235). Em seu ponto de vista, a educação das crianças cativas nos espaços privados transformava-as em pessoas perigosas e de má índole, o que representava um prejuízo para a própria sociedade.

A educação privada a qual se remetia consistia nos ensinamentos que as crianças recebiam dos escravos da cozinha, que, segundo Macedo, eram um ensinamento cunhado pelo ódio e pela revolta contra aqueles que os escravizavam. Por sua vez, havia os ensinamentos dos senhores, na sala da casa, à base de carinho, de ócio, privação de castigos severos, porém com a manutenção da condição de escravo. Além disso, havia a “venda”, lugar de comércio, onde, de acordo com Macedo, se aprendia a malícia e os vícios, que depreciavam o caráter.

Para ilustrar seus argumentos, Macedo escreveu novelas em que demonstrou, em seus enredos, as consequências que poderiam acontecer a partir da educação de crianças escravizadas nesses espaços privados. O autor defendia uma educação que preparasse os libertos para viver em sociedade, mas que fosse diferente da praticada até então. Além disso, não mencionava a educação escolar.

[...] a formação destes indivíduos dentro do espaço privado, em meio aos escravos, que mais preocupava o escritor. As crianças escravas eram educadas por procedimentos incorretos que as colocavam em risco, assim como colocavam em risco todos os que viviam à sua volta. Pensar a abolição da escravidão era pensar outros procedimentos educacionais para os indivíduos oriundos do cativeiro (FONSECA, 2011, p.247).

Coadunando com Macedo, Perdígão Malheiros também foi um dos defensores da abolição lenta e gradual e da necessidade de um processo educativo que permeasse essa transição de indivíduo escravo para liberto. A divergência entre ambos se configurava na perspectiva de futuro, pois, para Malheiros, a educação das crianças libertas seria efetuada para garantir que continuassem a ocupar um lugar de subordinação, ainda que vivessem numa sociedade livre.

Contrário aos dois autores, o escritor José de Alencar lançava mão do discurso da necessidade da educação para libertos como justificativa para a não abolição da escravatura, pois afirmava ser impossível libertá-los antes de educá-los.

José de Alencar tentava desqualificar a libertação do ventre através da educação alegando que era impossível submeter crianças livres à mesma prática educativa que era dirigida aos escravos. Assim, para ele, primeiro era preciso tratar da educação destas crianças para depois enfrentar a questão de sua libertação (FONSECA, 2011, p.234).

Segundo Fonseca (2011), a verdadeira intenção de José de Alencar era retardar ao máximo a abolição da escravidão, pois, com o fim do tráfico negreiro, desde 1850, restava ao ventre da mulher escravizada à única fonte aumentar esse tipo de mão-de-obra. A Lei do Ventre Livre ameaçava colocar um fim à escravidão, prática que perdurou no Brasil por quase 400 anos.

Contudo, a versão final da lei promulgada em 1871, previa que o proprietário da mãe teria o direito de escolher entre ficar com as crianças para prestar-lhes serviços a partir dos 8 anos de idade ou receber uma indenização para criá-las. Assim, os números registrados mostram que a maioria fez a opção por utilizar o serviço das crianças, que continuaram “vivendo em propriedades escravagistas, os filhos livres das escravas foram mantidos em quase sua totalidade na mesma condição servil dos cativos de fato” (TEIXEIRA, 2010, p.59).

Esse breve relato sobre o processo de acesso à educação das crianças negras subsidia a reflexão sobre a educação que vem sendo praticada no atendimento dessas crianças e também adensa as pesquisas sobre Educação Infantil no Brasil e as relações étnico-raciais, que vêm crescendo cada vez mais nos espaços acadêmicos.

Atualmente, muitos desses estudos emergiram e ganharam força a partir da promulgação da Lei nº. 10.639/2003 que, como informado anteriormente, é fruto de intensas lutas travadas por ativistas do movimento negro, que se destacou amplamente na década de 1980 e vem protagonizando muitas conquistas.

A referida legislação consiste em um importante passo em favor do reconhecimento e da valorização da história do povo negro, e evidencia a perspectiva da gestão democrática por meio do combate à injustiça racial e de outras formas de preconceito. A promulgação da Lei nº. 10.639/2003 tornou a LDB (1996) a primeira Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira a contemplar a questão racial.

Em relação à Educação Infantil, a premissa da lei está fortemente presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, documento oficial de caráter mandatório, onde se lê:

ART. 7º- Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

V- Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, *étnico-racial*, de gênero, regional, linguística e religiosa.

ART. 8º- Trata da proposta pedagógica para que a mesma assegure:

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

IX- O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as *histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras*, bem como o *combate ao racismo e à discriminação*[...] (grifos nossos).

As Diretrizes são diretas no que diz respeito à garantia da implementação da lei, e trazem orientações explícitas de respeito à diversidade étnico-racial. No tocante às instituições de Educação Infantil, um questionamento embala nossa reflexão: as propostas pedagógicas têm voltado atenção especial às crianças negras que, normalmente, são invisibilizadas por propostas baseadas no etnocentrismo?

É certo que só a garantia legal dos direitos não promove sua efetivação, mas o percurso histórico demonstra sua importância por meio dos avanços conquistados a partir das leis. Em relação à Lei nº. 10.639/03, trabalhos recentes, como os de Sena (2015), Coelho (2015) e de Oscar (2018), citados no primeiro capítulo, trouxeram um panorama acerca da implementação dessa legislação na Educação Infantil pública.

Sena (2015) assinala que a temática já está presente nos documentos que orientam os processos educativos nas instituições e que tem, como principais desafios, a sensibilização e a alteração dos modos de agir dos atores escolares, gestores e docentes, que tendem a trabalhar a temática apenas quando surge um ponto de tensão e não como uma ação cotidiana. Ela sugere um caminho interessante que é o de envolver os profissionais da escola na construção das propostas pedagógicas para buscar a abrangência do tema da diversidade.

Coelho (2015) orientou seu trabalho a partir de suas inquietações referentes aos desafios de implementação da Lei nº. 10.639/2003 no âmbito escolar. Ao investigar as dificuldades encontradas, indaga a participação da escola e dos professores e se houve influência externa do movimento negro ou da militância no processo de implementação. Seu trabalho trouxe grande contribuição ao campo no que se refere a uma análise dos 10 anos de implementação da lei, a saber:

Passados 10 anos da homologação da Lei nº. 10.639/03, ainda foram encontradas unidades escolares que, a despeito da obrigatoriedade da lei, não apresentavam trabalhos referentes à temática, e outras que se referiam à implementação da lei, e naquelas em que se encontraram atividades nesse sentido sendo realizadas, não eram de forma apropriada, tomando como parâmetro os referenciais das Diretrizes Curriculares da Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2006) (COELHO, 2015,p.13).

Mesmo diante desse cenário, Coelho (2015) conclui que, gradativamente, a implementação da Lei nº. 10.639/2003 vem acontecendo e aponta para a necessidade da formação dos gestores e docentes para garantir a efetividade das ações.

Oscar (2018), em seu trabalho na rede municipal do Rio de Janeiro, buscou identificar e analisar experiências de professoras de Educação Infantil na implementação da Lei nº. 10.639/2003. Em sua conclusão, assinalou que, por mais que a questão racial havia sido percebida no campo, não se traduzia como resultado da implementação da lei, mas em detrimento da construção social das professoras, seja pela religiosidade, pela participação em movimentos sociais ou por sua concepção educativa, dentre outros.

As práticas pedagógicas com recorte para ações afirmativas com crianças pequenastêm sido cada vez mais objeto de estudo, no sentido de perceber como os docentes têm implementado a lei. Esses estudos assinalam que as práticas educativas compromissadas com o ensino das relações étnico-raciais perpassam a questão da representatividade nas imagens utilizadas para a realização dos trabalhos, na confecção de cartazes, nas histórias contadas e nos brinquedos utilizados.

Tais práticas de educação antirracista passam pela forma como é constituída a relação adulto/criança, manter no momento do toque, no olhar, entre as expressões utilizadas, o jeito de falar e nas formas de intervir quando surgem situações de conflito entre as próprias crianças e, principalmente, a forma de abordar a questão antes que se chegue a esse ponto. Essas ações permeiam todas as relações subjetivas que constituem o processo de formação do indivíduo, bem como sua visão de ser e do lugar que ocupa no mundo.

A criança negra, por sua vez, tem enfrentado processos injustos de socialização e educação na escola, nos quais, primeiramente, tem de se ambientar com o novo espaço, as pessoas e a rotina. Depois, necessita socializar com conhecimentos, crenças, costumes e valores pautados na perspectiva histórica do povo branco e que desconsideram, na maioria das vezes, os ensinamentos adquiridos na família e sua ancestralidade.

Em relação ao acesso, é importante indagar as políticas públicas de expansão a fim de perceber se estão sendo propostas com o recorte de ação afirmativa racial ou se estão sendo propostas de forma “universalista”, como denuncia Rosemberg (2014), ao afirmar que essas políticas vêm sendo efetivadas em meio às desigualdades sociais, regionais, econômicas, dentre outras. A autora evidencia que as taxas de frequência mais elevadas mascaram os piores níveis de qualidade oferecida e também identifica que a maioria dos estudantes da escola pública infantil são crianças negras.

A Lei nº. 10.639/2003 provoca uma alteração no sentido e na concepção da escola vigente. Para Gomes (2007, p.106), ela projeta uma “ação específica voltada para um segmento da população brasileira com um comprovado histórico de

exclusão, de desigualdades de oportunidades educacionais e que luta pelo respeito à diferença”.

Nas palavras de Oliveira (2016, p. 139), essa legislação provoca uma alteração na postura por parte das instituições escolares e docentes, convidando-os a desconstruir a visão única de sujeito a partir da consideração de variados aspectos. Dessa forma, se perceberia “a necessidade de produzir diferenças no ambiente escolar em contraposição a visão hegemônica de criança, pois há uma questão racial que perpassa a instituição escolar desde a educação infantil”.

Problematizar a condição da criança negra dentro das instituições de educação, por meio do ensino da educação para as relações étnico-raciais, é um recurso para valorizar e superar o dano causado por vivências que, muitas vezes, sustentam o discurso de igualdade democrática, mas ainda atuam em prol da manutenção de práticas que promovem a invisibilidade e a negação desses sujeitos.

#### 4 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

No Brasil, mesmo com o “mito da democracia racial” exposto a toda sociedade, discutir sobre a temática das relações étnico-raciais ainda é uma situação delicada e polêmica, o que demonstra a eficiência da estrutura engendrada no inconsciente imaginário do povo brasileiro durante o período de formação da nação e sua atualização.

Desde o final do século XIX, existe uma preocupação acerca da definição da identidade racial do povo brasileiro, pois não se acreditava num futuro próspero construído por mestiços. A mestiçagem do povo brasileiro suscitava uma visão negativa dos estrangeiros que por aqui passavam e, conseqüentemente, essa desaprovação por parte dos visitantes interferia no desenvolvimento interno e se propagava pelo país. Os viajantes descreviam, com estranheza, essa terra cujos habitantes, em sua maioria, eram negros e mestiços, com características físicas e comportamentos muito distantes do que acreditavam ser próprio ao homem civilizado.

Raimundo Nina Rodrigues (1862-1906) e Silvio Romero (1851-1914) protagonizaram esse momento ao defenderem ideias distintas sobre a questão racial no Brasil, mas nenhuma que se aproximasse da perspectiva de igualdade, principalmente por estar se tratando da raça humana acima de tudo.

Rodrigues foi o intérprete das teorias racistas europeias. Eugenista e conservador, defendeu uma ideia contrária à miscigenação e propagou, por meio de pesquisas, a superioridade do branco em relação aos negros e índios, ao observar aspectos variados, como o físico, o intelectual e o cultural.

Já Romero apostava na mistura dos três grupos raciais, com maior inserção de brancos dispostos a se misturarem com negros e mestiços, para admitir a superioridade da raça branca. De seu ponto de vista, a mestiçagem colaborou com a civilização das raças inferiores, e vislumbrava um futuro moderno e ocidental para a nação. Com esse pensamento, confrontava também a corrente teórica que via, na mestiçagem, a degeneração da população nacional.

Na década de 1930, Gilberto Freyre (2003, p.20), sociólogo pernambucano, consolidou o pensamento sobre a formação do povo brasileiro em seu livro, *Casa grande & senzala*: “todo brasileiro, mesmo o alvo, de cabelo louro, traz na alma e no corpo, a sombra, ou pelo menos a pinta, do indígena ou do negro”. Isso ilustrava uma imagem positiva das relações entre os povos, índios, negros e brancos, no Brasil. Com essa obra, o discurso de harmonia racial erigido no país ganhou visibilidade e corroborou com o de Romero sobre a integração entre as raças. Negou-se, dessa forma, a existência da discriminação racial. A contribuição de Freyre lhe rendeu o título de principal propagador do “mito da democracia racial”.

Segundo Bento (2002, p. 20), a obra de Freyre, além de “apagar as contradições, harmoniza as diferenças levando a diluição de conflitos”, e serve de ferramenta para a manutenção justificada do privilégio branco na estrutura social de nossa nação.

Estudioso das relações raciais no Brasil, Carlos Hasenbergl (1992) conceitua a “democracia racial” como uma potente ideologia para manutenção das diferenças inter-raciais fora do cenário político, o que limita as demandas dos negros por igualdade racial.

Para Gomes (2005), o “mito da democracia racial” é um pensamento que rejeita a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como consequência do racismo, ao afirmar que existe igualdade de oportunidade e de tratamento entre esses dois grupos.

O reflexo dessa “democracia racial de fachada” no espaço escolar, segundo Cavalleiro (1998, p. 119) afasta todo cuidado em promover uma “convivência multiétnica” e ocasiona um ambiente propício para aprendizagem sobre as diferenças de forma preconceituosa.

Cavalleiro (1998) e Gomes (2005; 2007) problematizam os efeitos que a ideologia da democracia racial causa no ambiente escolar até os dias atuais, principalmente na Educação Infantil. Segundo as autoras, a falta de discussão e de propostas de trabalho que evidenciam as relações étnico-raciais, o “silenciamento”, contribui para que as posições sociais se mantenham, sempre com o negro em condições subalternas em relação a outros grupos étnico-raciais.



Ainda sobre a escola como espaço propício para a manutenção dessas ideologias, Santos (2011,p.9) assinala o “currículo e seus dispositivos de poder e controle”, como a estratégia mais eficaz para o silenciamento das heranças culturais dos descendentes africanos, ao atuar a partir do modelo de civilização ocidental imposto, com o evidente objetivo “de preservar nossa ascendência europeia”.

O projeto de branquear a nação brasileira, assim como o “mito da democracia racial”, é visto, pelos estudiosos, como prejuízo a todos os envolvidos nesse processo, pois são pilares que originam e atuam na manutenção do racismo presente na sociedade brasileira.

#### **4.1 O que diz o currículo da Educação Infantil sobre as relações étnico-raciais**

O currículo para a Educação Infantil começou a ser discutido oficialmente, no Brasil, por iniciativa do governo federal em meados da década de 1990, quando convocou algumas consultoras para encontrar resposta para o seguinte questionamento: o que é proposta pedagógica e currículo na Educação Infantil?

Tizuko Morchida Kishimoto, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, Maria Lucia de A. Machado, Ana Maria Mello e Sônia Kramer (1996) foram as autoras responsáveis por assessorarem esse estudo. Ao concluí-lo, constataram que, apesar de termos diferentes currículos e propostas pedagógicas, eles se referem ao mesmo significado e, além disso, concluíram que currículo é uma palavra polissêmica, carregada de sentidos construídos em tempos e espaços sociais distintos. Sua evolução não obedece a uma ordem cronológica, mas se deve às contradições de um momento histórico e assume, portanto, vários significados em um mesmo momento.

Concomitantemente a essa discussão sobre o currículo na Educação Infantil, emerge, no campo da concepção curricular, o multiculturalismo<sup>7</sup>, que se apoia na perspectiva da tolerância e do respeito em relação à diversidade e às diferenças, sendo considerado como constituinte das teorias pós-críticas.

Em termos curriculares, o multiculturalismo, nessa visão, pretende substituir o estudo das obras consideradas como de excelência da produção intelectual ocidental pelas obras consideradas intelectualmente inferiores produzidas por representantes das chamadas “minorias” – negros, mulheres, homossexuais (SILVA, 2011, p. 89).

As teorias pós-críticas extrapolam a base do poder somente sob a ótica do capitalismo ao trazer, também, a questão cultural para esse campo de disputa. Assim, o currículo é tratado como um objeto cultural. O pensamento multiculturalista visa acabar com a hegemonia cultural e ter reconhecida e representada, no currículo, a cultura das minorias.

Dessa forma, é importante evidenciar que, ao tratarmos desse tema, nos ancoramos numa concepção de currículo como lugar de disputa de poder e de maneiras de como lidar com ele. Segundo Sacristán (2001, p. 147), “o currículo reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos”.

Nesse cenário de disputas se dá a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que são publicadas a partir da Resolução nº.5, de 17 de novembro de 2009, impregnada das novas referências emergentes do campo curricular. No art. 3º das DCNEI's, a definição de currículo se apresenta de forma ampla:

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 da criança de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009).

<sup>7</sup> Para Munanga (2014), o multiculturalismo é o encontro de culturas e está relacionado com a política das diferenças e o surgimento das lutas sociais contra as sociedades racistas, sexistas e classistas. Não se trata de simples pluralismo sem limites, mas de busca de uma comunicação e integração parcial entre os conjuntos culturais.

O currículo da Educação Infantil visa ao desenvolvimento integral da criança e, nesse contexto, também deve ser considerado o conceito de criança, agora vista como um sujeito que ocupa uma posição de destaque no que tange às práticas educativas, e que deve ser o centro do planejamento e protagonista dessas ações. Essa é uma visão contemporânea do conceito de criança, na qual se percebe, a todo tempo, a valorização da sua experiência, vivência e produção cultural da mesma.

No que tange à Educação Infantil e suas especificidades, Oliveira (2010, p. 5) assegura que

A atividade da criança não se limita à passiva incorporação de elementos da cultura, mas ela afirma sua singularidade atribuindo sentidos a sua experiência através de diferentes linguagens, como meio para seu desenvolvimento em diversos aspectos (afetivos, cognitivos, motores e sociais). Assim a criança busca compreender o mundo e a si mesma, testando de alguma forma as significações que constrói, modificando-as continuamente em cada interação, seja com outro ser humano, seja com objetos.

Para Kishimoto (1994), o currículo na Educação Infantil é a explicitação de intenções que dirigem a organização da escola visando colocar em prática experiências de aprendizagem consideradas relevantes para as crianças e seus pais. O art.4º da resolução das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil trata da proposta pedagógica e afirma a condição da criança como produtora de cultura:

Deverá 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, 2009).

É nesse movimento que a criança recebe, se apropria e reestrutura situações de seu cotidiano, e forma, assim, a organização de seu pensamento cognitivo, social e afetivo.

O art. 7, inciso V, das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, contempla a diversidade e destaca a questão racial no currículo, quando indica que as propostas pedagógicas da Educação Infantil devem estar comprometidas com o rompimento de relações de dominação étnico-racial. Nessa perspectiva, confere uma atenção especial à temática ao visar o reconhecimento, a valorização da cultura, a construção da identidade racial, como prevê o texto: “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, 2009).

Segundo Munanga (1994), o ensino das relações raciais perpassa pela questão do reconhecimento oficial e público das diversidades formadoras da cultura brasileira e que, até hoje, são trabalhadas de forma desigual no sistema educacional e geram vítimas de preconceito e da discriminação racial.

Gomes (2008) atribui à ausência da temática nas discussões pedagógicas a naturalização da desigualdade racial no Brasil. Ao lembrar o “mito da democracia racial”, sugere uma reeducação do olhar, principalmente, do docente, pois a ausência da história da África e das africanidades no currículo da universidade dificulta que ele possa se posicionar de forma crítica e trabalhar interdisciplinarmente a diversidade racial com demais conteúdos e não só quando surge uma situação de conflito.

As crianças da Educação Infantil têm vivenciado um ambiente escolar inibidor e desfavorável ao desenvolvimento pleno de suas potencialidades, principalmente se buscarmos entender a questão étnico-racial na escola para além da questão cultural. Delinear como o EREER está contemplado no currículo da Educação Infantil confere a importância da temática a este segmento e orienta a construção de propostas com mais densidade no que se refere à diversidade.

Mesmo não sendo contemplada explicitamente no corpo da Lei nº. 10.639/2003 é importante que o desenvolvimento da diversidade étnico-racial e o respeito à diferença se façam presentes nos currículos e nas práticas da Educação Infantil, fato devidamente chancelado pelas DCNEIs e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e

Cultura Africana e Afro-Brasileira (DCNERER), por meio do Parecer CNE/CP 03/2004 e da Resolução nº. 1/2004, que trazem a correção desse equívoco, ao explicitar a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica e apresenta formas de desenvolver o EREER nesse segmento.

Os trabalhos de Freitas (2016), Oliveira (2017) e de Saitu (2017) abarcam a investigação no currículo oficial da Educação Infantil e em outros documentos que orientam as práticas desse segmento ao apontar para conquistas e desafios. Freitas (2016) conclui que, mesmo estando presente nos currículos, são poucos os Projetos Políticos Pedagógicos que propõem ações no campo da temática étnico-racial. Em seu texto, a autora tece uma discussão sobre o currículo da Educação Infantil e os avanços alcançados relativos ao EREER nesse segmento.

Oliveira (2017) reitera a importância do desenvolvimento da temática racial na Educação Infantil por meio da análise de documentos oficiais e também de documentos produzidos no âmbito da unidade investigada. A autora aponta para a formação de professores e, conseqüentemente, para o despreparo para atuar nesse campo de ensino como o principal desafio enfrentado.

Sob a perspectiva das datas comemorativas, a maioria de origem cristã, presentes no currículo da Educação Infantil, Saitu (2017) indaga se a diversidade étnico-racial, cultural e religiosa é contemplada nesse contexto e também o que está implícito entre o currículo oficial e o praticado. Sua conclusão não será apresentada aqui, pois não conseguimos acesso ao trabalho completo.

A escola como espaço que abarca diferentes representações culturais se torna um lugar propício para a manutenção dos efeitos produzidos pelos fenômenos sociológicos do branqueamento e do “mito da democracia racial” visto anteriormente, fazendo-os ecoar até os dias atuais na realidade vivenciada pelas crianças.

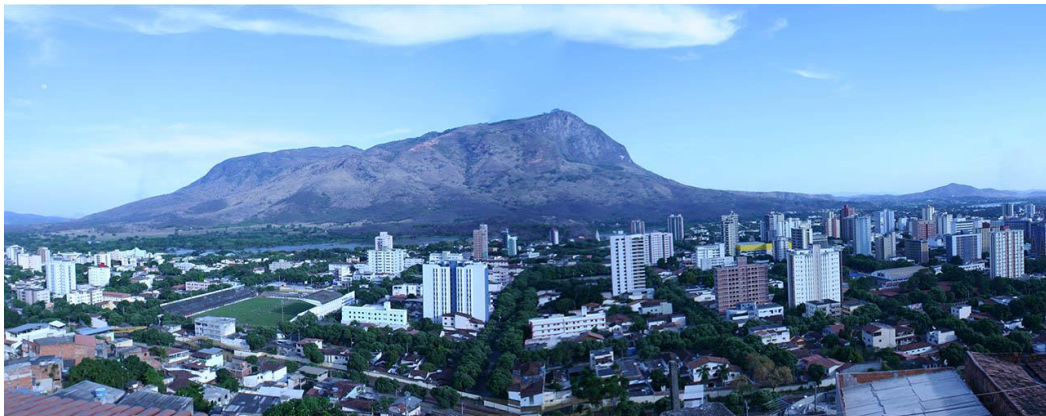
Os estudos a respeito do ensino das relações étnico-raciais na Educação Infantil têm despontado no Brasil e, ao conferir visibilidade à temática, vêm sendo inspiração para novas pesquisas, como também aporte teórico na construção de políticas públicas.

## 5 GOVERNADOR VALADARES-MG E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A cidade de Governador Valadares-MG, onde apesquisa se desenvolve, é conhecida como “Princesinha do Vale” e também como a capital do voo livre em função dos campeonatos que acontecem na cidade e que atraem pessoas do mundo inteiro.

Apresentamos um breve panorama de sua localidade e sua história. Ressalto que as informações utilizadas para a construção desse histórico foram extraídas do site da prefeitura.

Figura 1: Governador Valadares



Fonte: Disponível em: <https://cidadesemfotos.blogspot.com/2016/11/fotos-de-governador-valadares-mg.html>. (Acesso em: 15 dez. 2018.)

Governador Valadares é um dos municípios que compõem a região sudeste do Estado de Minas Gerais, e está situada a cerca de 320 km ao leste da capital, no Vale do Rio Doce.

A inauguração da estação ferroviária, em 15 de agosto de 1910, quando ainda era conhecida como Figueira do Rio Doce, consolidou a ocupação da região. Antes desse período, a região era visitada por comerciantes vindos do Espírito Santo que passavam por aqui vindos de canoa pelos rios Santo Antônio e Suaçuí Grande, dois afluentes do Rio Doce. Padres e soldados eram atraídos pela

topografia do local e pela Ibituruna, que permite uma vista da região e é, até hoje, o principal ponto turístico da cidade. Os soldados por aqui se alojavam para se abrigarem durante intensa guerra que disputavam na mata contra os índios botocudos.

A implantação da rodovia Rio-Bahia foi outro marco para o desenvolvimento da cidade, pois, a partir disso, a construção civil cresceu exponencialmente e outras atividades foram surgindo, como extração de madeira, de ouro, mica e pedras preciosas. Posteriormente, desenvolveu-se a pecuária no município.

Em homenagem ao governador do Estado, Benedito Valadares, a cidade recebeu esse nome em 1938, quando foi emancipada. Atualmente, de acordo com os dados do último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) Governador Valadares-MG tem, aproximadamente, 263.689 habitantes. Hoje, a construção civil, o comércio e a produção de leite são suas principais atividades econômicas.

Um dado relevante sobre o município é o alto índice de imigração de pessoas para o exterior, principalmente para os Estados Unidos e Portugal. Segundo Stabelini (2016), esse fenômeno se iniciou por volta das décadas de 1960 e 1970, e foi de duas situações: o abandono das empresas estrangeiras de minério, que retornaram a seu país; e as grandes enchentes enfrentadas pela cidade.

Com o retorno das empresas a Boston-EUA, muitos funcionários foram mantidos até mesmo em solo estrangeiro, o que intensificou o imaginário do “ouro americano”. O auge da imigração foi nas décadas de 1980 e 1990, quando a cidade começou a receber muitos dólares dos estrangeiros que não regressaram ao seu país e também dos primeiros valadarenses que foram se aventurar nas “terras do tio Sam”, que movimentaram e fortaleceram o comércio local.

Ainda de acordo com Stabelini (2016, p.40), o enfraquecimento da imigração de valadarenses para os Estados Unidos ocorreu somente na segunda metade da década de 2000, em função do “enrijecimento da política migratória estadunidense e com o crescimento econômico brasileiro”.

Hoje, a influência da cultura norte-americana ainda pode ser facilmente percebida no comportamento, nos espaços e nos modos de viver da população, uma vez que ainda existem muitas pessoas e famílias que sonham ou são sustentadas pelo “sonho do ouro americano”.

### **5.1 Rede municipal de ensino de Governador Valadares-MG**

A educação pública municipal de Governador Valadares-MG, de acordo com dados obtidos no Sistema para Administração e Controle Escolar (SISLAME, 2018), atende a 20.912 estudantes, sendo 5.875 crianças de creche (0 a 3 anos), 4.853 crianças de pré-escola (4 e 5 anos), 9.958 estudantes do 1º ao 9º ano, e 226 estudantes na Educação de Jovens e Adultos(EJA).

Esta demanda é atendida em 52 escolas, 34 situadas na cidade e 11 no campo. Dentre elas, existem seis Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs) na cidade e um no campo. Há, ainda, 13 creches conveniadas na cidade e duas no campo, todas com atendimento exclusivo à Educação Infantil.

Todo sistema escolar funciona organizado em tempo integral, o que supera a meta 1 do Plano Nacional de Educação:

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste plano(BRASIL, 2014).

Em 1998, logo após a promulgação da LDB (1996), a educação municipal deixou de pertencer a Superintendência Regional de Educação (SRE) e passou a se tornar um Sistema Independente de Ensino. A gestão da secretaria conseguiu garantir muitos avanços no que tange às políticas públicas educacionais da cidade, impulsionados pela nova legislação.



Embora só viesse a se tornar um Sistema Independente mais tarde, em 1992, foi criado o primeiro Estatuto do Magistério, pela Lei ordinária nº. 3.583, que normatizou a organização do quadro único do Magistério Público Municipal e a estruturação das carreiras dele integrante. Foi um primeiro passo para o reconhecimento e a valorização dos profissionais da Educação municipal. O referido estatuto tem sofrido várias alterações até os dias de hoje.

A autonomia do município possibilitou maior investimento na educação. Nesse sentido, o professor da Educação Infantil passou a receber um vencimento equivalente aos dos professores do Ensino Fundamental, o que pode ser percebido como uma valorização histórica. Ressalta-se que, como o atendimento de crianças nesse segmento é em menor proporção, essa equiparação dos salários não representou grande diferença no investimento do município.

O Conselho Municipal de Educação atuou em prol da Educação Infantil, mais precisamente da pré-escola, ao publicar três resoluções que regulamentaram o atendimento às crianças dessa faixa etária. Por meio desses documentos, buscou-se conservar ao máximo alguns direitos previstos em lei, mas que estavam sob ameaça, como a garantia da permanência de somente os professores habilitados atuarem na regência. A resolução CME nº. 01/2007 deliberou que o município mantivesse professores com habilitação específica para Educação Infantil em todas as turmas, e garantiu um monitor com habilitação mínima em Magistério, para acompanhar os professores nos cuidados e na educação das crianças de 0 a 5 anos de idade.

Como sabemos as políticas públicas, muitas vezes, sofrem com o fenômeno da descontinuidade e outros gestores municipais não garantiram os direitos adquiridos em legislação e voltaram com o atendimento às crianças por professores em um turno e com monitores em outro.

Sobre a organização escolar, na última legislação, foi garantido dois professores habilitados para atuação com crianças de 4 e 5 anos, na pré-escola, e professores e monitores para crianças de 0 a 3 anos, na creche. Gradativamente, até 2021, toda Educação Infantil municipal será atendida por professores habilitados, conforme a resolução CME nº. 01/2018.

O Departamento de Ensino (DE) está integrado à Secretaria Municipal de Educação desde que a rede municipal de ensino se tornou Sistema de Ensino. Ele é o principal responsável pelas políticas públicas educacionais relacionadas às práticas pedagógicas. Este departamento é composto por 19 pedagogas analistas, organizadas entre diretora do departamento, coordenadora do campo, coordenadora do Ensino Fundamental, coordenadora da Educação Infantil, coordenadora da formação continuada e pedagogas analistas.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do DE, sua missão é “promover a educação básica de caráter humano, pública, gratuita e de qualidade, formando cidadãos éticos, críticos, empreendedores, participativos e inovadores, com vistas ao desenvolvimento da sociedade”.

Para alcançar com êxito essa proposta, o DE realiza assessorias *in loco*, para observar, ouvir e intervir diante das necessidades pontuais das instituições. Outra ação desse departamento é a formação continuada em serviço, organizada por instituição, coletivamente com grupos de diretores, pedagogos e monitores.

Em 2016, foi implantado o sistema de formação continuada à distância, por meio de uma plataforma criada pelo Departamento de Informática, que é alimentada pelas pedagogas analistas.

O DE também é responsável por acompanhar a aplicação e análise dos resultados das avaliações externas, por fazer a gestão dos programas de formação, participar das ações do Conselho Municipal de Educação (CME) e de outros conselhos, dentre outras ações.

As pedagogas analistas da Educação Infantil buscam atuar para garantir os direitos básicos da criança, muitas vezes não contemplados em acordo com a especificidade que o segmento exige. Alguns aspectos, como estrutura física, organização dos espaços, mobília, brinquedos, materiais didáticos, orientação e acompanhamento das práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições, estão sempre no foco do trabalho desenvolvido por essa equipe.

Os dados obtidos por meio do SISLAME revelam que, no município, é atendido um total de 9.728 crianças na Educação infantil, o que corresponde a

quase metade dos estudantes da rede. Essa informação demonstra que, atualmente, o acesso à escola não é a preocupação principal do sistema municipal de ensino, pois 100% das crianças de 4 e 5 anos são acolhidas pelas instituições. Apesar disso, as crianças de 0 a 3 anos ainda não conseguiram ser totalmente atendidas.

Ampliar exponencialmente o atendimento às crianças da Educação Infantil resolveu parcialmente o problema do acesso à escola, mas desencadeou outros desafios. Garantir educação de qualidade e a permanência num ambiente onde sejam acolhidas e valorizadas em suas especificidades, e a criação de políticas públicas em consonância com direitos garantidos por lei é uma realidade que se revela para a gestão da Educação Infantil em Governador Valadares-MG.

## **5.2 Política municipal de Educação Infantil em Governador Valadares-MG**

A SMED assumiu a responsabilidade na condução do processo de definir e implementar a política educacional para as crianças de 0 a 5 anos. Dessa forma, realizou, em 2013 e 2014, estudos e debates no sentido de elaborar a Política Municipal de Educação Infantil de Governador Valadares-MG. Foram colocados, no cenário dessas discussões, os caminhos percorridos pela Educação Infantil no contexto nacional e local: a infância foi revisitada enquanto tempo de direitos e foi discutida a educação oferecida às nossas crianças.

A discussão contou com a participação de diversos profissionais que atuam com a faixa etária de 0 a 5 anos: gestores das instituições municipais e conveniadas, pedagogos/as, representantes de professores/as e da SMED. Outros segmentos foram convidados a participar desse processo: as demais secretarias municipais, a câmara municipal, conselhos, sindicatos, universidades e a Coordenadoria Regional da Infância e Juventude/Ministério Público. Ressalto que,

como pedagoga da rede municipal de ensino, também participei desses estudos e debates.

Os assuntos abordados buscaram discutir as diretrizes do trabalho com as crianças de 0 a 5 anos de idade, compreendidas como sujeitos de direito e em desenvolvimento, além de promover reflexões para o aprimoramento das práticas pedagógicas, e efetivar um atendimento de qualidade a todas as crianças.

Ao longo dos encontros, tentou-se criar situações para refletir sobre concepções, sobre o trabalho desenvolvido com as crianças no cotidiano e as escolhas que precisam ser feitas para trilhar um caminho de respeito e de valorização como sujeito de direitos.

Ao se referir à criança, incluímos todas elas – meninos, meninas, negras, brancas, crianças do campo, da cidade, com alguma deficiência ou não, crianças do centro e da periferia etc. Nesse sentido, buscou-se garantir, como princípio fundamental, uma educação inclusiva que respeita e valoriza as diversidades, e que defende o direito de toda criança.

O trabalho desenvolvido nesse período possibilitou falar de diferenças e semelhanças presentes nos processos educativos, ao abordar temas com recorte na Educação Infantil, como sexualidade, relações étnico-raciais, educação inclusiva do estudante com necessidades especiais. As crianças também participaram do processo de construção das políticas por meio de desenhos e da exposição de falas registradas por professores.

O documento produzido com esse trabalho não chegou a ser publicado, pois foi concluído após uma mudança de secretário da pasta e o projeto ficou pelo caminho. Só a título de memória, para o encontro de encerramento, estava previsto uma palestra com Fúlvia Rosemberg (professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo pesquisadora consultora da Fundação Carlos Chagas, com destaque para os temas: relações raciais, relações de gênero, relações de idade, ação afirmativa, educação e educação infantil) que não se realizou, contabilizando mais um prejuízo em detrimento da descontinuidade.

### **5.3 Política Municipal de Educação para o ensino das relações étnico-raciais**

No campo específico do EREER, como citado anteriormente, um dos encontros das políticas públicas para Educação Infantil abarcou o tema do racismo e seu enfrentamento nas instituições. Também a partir da Secretaria de Educação, numa parceria com o núcleo de Territórios, Educação Integral e Cidadania (TEIA), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a temática foi abordada num seminário para gestores e representantes docentes. Em 2015, foi criado, no DE, a Coordenadoria de Promoção da Igualdade Racial, mas, em pouco tempo, esse setor foi transferido para a Secretaria Municipal de Cultura Esporte e Lazer (SMCEL).

Além disso, no âmbito de atendimento da SMED, percebem-se ações pontuais nas datas comemorativas, como 13 de maio, em que se comemora a assinatura da Lei Áurea, ou 20 de novembro, Dia Nacional da Consciência Negra, que homenageia Zumbi, também fruto da Lei nº. 10.639/2003.

No âmbito da SMCEL, nos últimos anos, registramos uma movimentação mais ativa no tocante às Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Em 2017, houve a criação da gerência específica para tratar da promoção da igualdade racial, e também foi composto um novo conselho municipal, um requisito para que o município tivesse acesso às Políticas Estaduais e Federais de Igualdade Racial. Com isso, a cidade aderiu ao plano oferecido pelo Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (SINAPIR).

As ações dessa gerência, entre promoção de cursos, capacitações, apresentações culturais e representação nos debates políticos, têm contado com expressiva participação do Movimento Social Negro, da Pastoral Afro, do Coletivo Encrespa, do Coletivo Abaiomy e do Movimento de Mulheres Negras, dentre outros.

Destacamos as ações promovidas por instituições educativas privadas que têm contemplado a discussão da temática racial ao abarcar todas as etapas da educação básica e também a educação superior, por meio de debates, seminários, oficinas e apresentações culturais, muitas vezes em parceria com os movimentos citados anteriormente. Ressalta-se, ainda, que o ensino da História e Cultura Afro-

Brasileira faz parte do grupo de disciplinas-base do programa de pós-graduação de uma das faculdades privadas da cidade.

Apesar de toda essa movimentação, não houve ainda um programa de formação específico sobre EREER para os docentes e os gestores da rede municipal de ensino de Governador Valadares-MG, com iniciativa do governo municipal.

#### **5.4 As pedagogas da Educação Infantil municipal de Governador Valadares-MG participantes da pesquisa**

Todas as pedagogas que participaram da pesquisa, exceto a pedagoga coordenadora da formação continuada, são efetivas na função de pedagoga escolar desde a implantação da Escola de Tempo Integral, no município de Governador Valadares-MG, em 2010, e atuam sob o regime de 40 horas de trabalho semanal.

A primeira parte da entrevista com essas pedagogas permitiu delinear características de sua formação pessoal e profissional, para procurar deixar explícita a identidade dessas profissionais e seu processo de construção. Segundo Nóvoa (1997), o processo de constituição da identidade docente está atrelado ao desenvolvimento de dimensões no âmbito pessoal, organizacional e profissional.

O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor (NIAS, 1991). Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida (NÓVOA, 1997, p.13).

Também sobre a constituição do ser docente, Tardif (2012) destaca alguns saberes importantes que compõem essa identidade: saber curricular, saber disciplinar e saber profissional, ou seja, as experiências do sujeito no campo científico. As articulações dessas dimensões atreladas ao tipo de instituição vão compondo o que chamamos de identidade docente.

Somado à complexidade de se formar docente, ao considerar todos esses aspectos que exigem um conhecimento de si e do campo científico, há o acréscimo do ambiente pouco favorável onde a desvalorização por parte das instituições (privadas ou públicas), das famílias e até mesmo dos educandos têm se sobreposto às práticas desenvolvidas e à importante participação do professor na constituição do indivíduo como ser social, diminuindo-o e silenciando progressivamente sua importância no espaço escolar.

Para Arroyo (2004), a docência, por mais que venha se profissionalizando, ainda enfrenta o desafio de desconstruir a imagem social ou o reconhecimento social histórico, como é conferido às outras profissões, sem ter de provar competência. Sua defesa parte em favor da afirmação e da consolidação da identidade dos professores para que sejam reconhecidos como categoria, com suas peculiaridades históricas, sociais e políticas.

Num contexto que abarca tantas tensões, conhecer-se como sujeito é um aspecto importante para que o docente consiga resolver positivamente os conflitos do espaço escolar e também para desenvolver uma prática que acolha as infâncias e as adolescências numa configuração única e singular. Assim, espera-se impulsionar “um movimento inovador, que toca em valores coletivos, em culturas sociais e políticas [...]” (ARROYO, 2004, p.174).

No âmbito legal, a formação docente é regulamentada pela resolução CNE/CP nº.1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia e Licenciatura. No texto, o destaque à docência é evidente, como se lê a seguir:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006, p. 11).

Para Libâneo (2006), o destaque à docência na legislação sinaliza um ponto de tensão dentro do campo, pois a coloca como base da Pedagogia e traz, para a discussão, outro ator, o pedagogo. Sua defesa é a de que essa legislação interfere no campo da constituição da identidade do pedagogo, e desconsidera, dessa forma, o debate que evidencia a Pedagogia como Ciência da Educação.



A base de um curso de Pedagogia não pode ser a docência. A base de um curso de Pedagogia é o estudo do fenômeno educativo, em sua complexidade, em sua amplitude. Então, podemos dizer: todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente (LIBÂNEO, 2006, p.850).

Partindo-se desse pressuposto, compreende-se a Pedagogia numa amplitude para além dos “muros da escola”, uma vez que a ação pedagógica pode se fazer presente em todo e qualquer espaço onde se pratique a educação. Nesse sentido, Libâneo (2006) defende ainda que os cursos de graduação em Pedagogia deveriam ser distintos: um contemplaria a licenciatura para a docência no Ensino Fundamental e Médio; e outro contemplaria a formação do pedagogo, com o oferecimento de uma formação especializada por meio de habilitações, entre elas, a pedagogia escolar.

Ainda com relação à legislação, há uma crítica ao art. 64<sup>8</sup> da LDB (1996), que dispõe sobre as habilitações específicas do curso de Pedagogia, no sentido de não garantir a formação específica do especialista, como única responsabilidade do curso. Outra crítica é de que, mesmo garantindo a base comum nacional, o fato de deixar a cargo das instituições a decisão sobre o nível da oferta do curso, isso não contribui para o processo de construção da identidade efetiva do profissional pedagogo.

A discussão apresentada sobre a legislação que regula o curso de pedagogia demonstra o amplo e contraditório campo de atuação desses profissionais, ainda sem identidade definida, e cujas tensões estão presentes no contexto da trajetória da formação profissional desses sujeitos.

Conforme citado anteriormente, este trabalho se dedica a uma investigação das práticas desenvolvidas pelo pedagogo escolar no âmbito das instituições de Educação Infantil. Segundo Libâneo (1999, p. 135), esse profissional,

---

<sup>8</sup> Art. 64 - A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

[...] assume a tarefa de orientar a prática educativa de modos conscientes, intencionais, sistemáticos, para finalidades sociais e políticas cunhadas a partir de interesses concretos no seio da prática social, ou seja, de acordo com exigências concretas postas à humanização num determinado contexto histórico social.

Os dados explicitados abaixo correspondem ao perfil do grupo de pedagogas. A compreensão desses dados é um aspecto importante dessa pesquisa, pois nenhum dos trabalhos apresentados na construção do referencial teórico buscou ouvir as pedagogas, o que pensam e como orientam suas práticas com foco nas relações étnico-raciais na Educação Infantil. Visando suprir essa ausência, privilegiamos as pedagogas como sujeitos da pesquisa, pois acreditamos que elas ocupam um papel fundamental no desenvolvimento da construção de uma educação antirracista.

Graça cursou o ensino básico em instituições públicas e o superior em uma instituição privada. Concluiu o curso técnico de Magistério, e se graduou em Pedagogia e Direito. Possui especialização em Psicopedagogia, Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica e fez mestrado em Educação na UFOP. Atua como pedagoga há oito anos na rede municipal de ensino. Tem 42 anos, é parda, casada e se declara cristã protestante. Cultiva os hábitos de ler e de correr, aprecia viajar e não realiza trabalhos voluntários. A entrevistada considera que a família e a atuação de alguns professores tiveram participação importante em seu processo formativo para a construção de concepções sobre variados temas.

Helena cursou o ensino básico em instituições públicas e o superior em uma instituição privada. É graduada em Letras e pós-graduada em Gestão Educacional, Neuropsicopedagogia, Letramento em Educação Infantil e em Educação Especial. Atua há 28 anos na rede municipal de ensino e, destes, há oito anos como pedagoga. Tem 47 anos, é parda, casada e se declara evangélica. Admitiu, em sua entrevista, que deveria ter hábito de leitura, mas que não tem, pela falta de tempo. Segundo ela, quase não lê um livro por ano. Seu principal entretenimento são as atividades na igreja, onde desenvolve trabalhos voluntários. Aprecia viajar e sempre o faz no período de férias. A entrevistada relatou sua vasta

experiência com os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, e informou que, só a partir de 2017, vem firmando sua atuação na Educação Infantil.

Lourdes cursou o ensino básico em instituições públicas e o superior na iniciativa privada. Possui curso técnico em Administração e graduação em Pedagogia. Antes de atuar como pedagoga, permaneceu por, aproximadamente, quatro anos na docência. Tem 54 anos, se declara parda e é casada. Afirma ter hábito de leitura, mas disse que não costuma ler as obras completas e que lê mais pela necessidade em sua área. Sobre a leitura por prazer, revela que prefere romances da linha espírita e crônicas da Martha Medeiros, que “acha divertido”. Atualmente, não faz trabalhos voluntários, mas já o fez com crianças carentes, a partir de um grupo espírita, e também em um bazar de caridade. Aprecia viajar, mas, atualmente, não tem feito muito, pois, segundo contou, suas folgas não estão coincidindo com as do esposo.

Rita de Cássia é graduada em Pedagogia, tem curso técnico de Processamento de Dados e de Magistério (que cursou depois de ser incentivada pela mãe). Tem 41 anos, é divorciada e se autodeclarou como parda. Cursou a educação básica em instituições públicas e o curso superior na rede privada. Já atuou como professora na rede estadual e como pedagoga, antes de se efetivar como pedagoga da Educação Infantil por meio do concurso de 2010. Teve uma experiência como docente na Educação Infantil, com turmas pequenas, na iniciativa privada. Declara-se cristã evangélica e diz que lê muito a *Bíblia* e livros sobre religião. Apesar disso, só faz leituras de sua área de atuação quando julga necessário. Viaja pouco, faz trabalhos voluntários ligados à igreja e disse que gosta de ficar em casa ou na roça.

Felicidade é graduada em Pedagogia há 15 anos. Possui especialização na área. Divorciada, tem 55 anos e se declarou parda e praticante da religião cristã evangélica. Cooperou com trabalhos voluntários e possui hábito de leitura, mas contou que seu entretenimento favorito é assistir a filmes. Disse ainda que ama viajar e que seu último destino foi Itália.

Rosa é graduada em Pedagogia há 19 anos. Possui pós-graduação em Educação e todo seu percurso formativo foi vivenciado em instituições privadas. Exerce a função de pedagoga da Educação Infantil há nove anos. Tem 51 anos, é

solteira, se declara parda e congrega na igreja católica. Possui hábito de leitura, mas contou que seu *hobby* principal é cavalgar. Gosta de viajar e seu último destino foram as praias capixabas.

Aparecida é graduada em Pedagogia há 11 anos, possui especialização em Gestão Escolar, Alfabetização e Letramento, e em Gestão do Trabalho Pedagógico. Já atuou como professora de Sociologia e de Filosofia na rede estadual. É divorciada, tem 35 anos e informou possuir hábito de leitura diário, principalmente “leitura técnica”. Seu entretenimento favorito é ficar em casa e “contemplar o ócio”. Congrega na igreja batista, apesar de ter frequentado a igreja católica na juventude. Atualmente, não faz trabalho voluntário, mas contou que ama viajar. A esse respeito, contou que foi a Porto Seguro no último Carnaval e que, em julho, irá para o Rio de Janeiro.

A partir da breve apresentação das pedagogas participantes da pesquisa, algumas informações já permitem que comecemos a esboçar um perfil dessas profissionais, com pontos específicos em comum.

Ao questioná-las em relação ao hábito de leitura, a rotina da carga horária de 40 horas semanais de trabalho aparece como justificativa para a falta dessa prática:

Olha, pra ser sincera, não muito. Deveria, né? Mas por falta de tempo, negócio de trabalhar 40 horas, trabalhar dentro de casa, igreja, a gente acaba que lê só um livro por ano e olhe lá (Helena).

Sobre esse aspecto, a resposta de Graça se destaca ao relatar como se deu o processo de aquisição do hábito de leitura, nos remetendo à teoria de Bourdieu (1979; 1998), que chamou a atenção sobre duas formas de aquisição de cultura escolar. Segundo o autor, o aprendizado pode acontecer naturalmente, desde a infância e por meio da família, podendo ou não ser prolongado pelo ensino ministrado na escola ou o aprendizado tardio adquirido fora da família, em instituições de ensino ou em outros espaços onde se pode ter acesso a esse

conhecimento. Nesse trecho, a entrevistada faz menção à sua referência familiar em relação à leitura:

Graça: Fui muito criada por vó, vó materna. E minha vó materna, ela nunca frequentou a escola formal, ela foi alfabetizada em casa, só alfabetizada, sabia ler e contar. E ela não tinha um livro que ela não quisesse ler e na biblioteca tudo que ela já não tivesse lido.

Pesquisadora: Isso tudo aqui em [Governador] Valadares?

Graça: Aqui em [Governador] Valadares. A gente tinha uma conhecida lá Jussara – não sei nem se está viva ainda –, que era a bibliotecária efetiva do município que fez intercâmbios de pessoas mais ricas, mais abastadas que tinham biblioteca particular e tinham livros, pra emprestar livros. Aí a Jussara pegava pra emprestar para minha avó, no nome dela, pra ela ler. Então, essas pessoas passaram a frequentar lá em casa, pra ver quem é a Fulana que tá lendo livro? [...] Então, ver a minha avó, crescer vendo minha vó, minha mãe discutindo Física Quântica, discutindo a possibilidade de, um dia, ter aceleração temporal, isso, pra mim, foi uma base que suplantou outras bases que a escola também valorizava e eu não tinha, acho que..., muito dessa estrutura, é essa estrutura mesmo de finamento[*sic*] não sei, de conhecimento científico.

A referência familiar verificada na pessoa da mãe e, principalmente, da avó demonstra a origem da predisposição a uma atitude dócil e de reconhecimento ante as práticas educativas. Nesse sentido, Bourdieu(1998, p. 42) afirmava que:

na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, certo capital cultural e certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes em face do capital cultural e da instituição escolar.

O pensamento do autor se configura nesse relato, exceto pela estrutura do contexto familiar apresentado, pois podemos perceber que se tratava de uma família de classe socioeconômica popular e com estrutura nuclear não tradicional e, segundo Bourdieu (1998), o capital cultural era um privilégio apenas para famílias abastadas.

### **5.5Os Projetos Político Pedagógicos: o que dizem sobre as relações étnico-raciais?**

No ano de 2010, com a implantação da Escola de Tempo Integral, os esforços do DE para que todas as instituições construíssem seu Projeto Político Pedagógico (PPP) foi intensificado, o que demonstra o entendimento de que esse é um documento escolar organizador das práticas educativas em seu sentido mais amplo.

Segundo Veiga (1998, p.2):

o projeto políticopedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. Nesta caminhada será importante ressaltar que o projeto político-pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade.

Ao buscar alcançar coerência entre esses níveis destacados por Veiga (1998), o DE, por meio da Coordenadoria da Educação Infantil, utilizou, como base teórica, os Cadernos das Diretrizes Curriculares da Escola de Tempo Integral (ETI, 2009) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010).

Os Cadernos da ETI foram publicados pelo município com o objetivo de organizar pedagogicamente a implantação do tempo integral em toda rede municipal. Sua produção contou com a assessoria do professor Rudá Ricci para os técnicos e analistas da Secretaria de Educação. Os cadernos com as diretrizes curriculares da ETI seguem a seguinte organização:

- Volume1: justificativas de ampliação da jornada escolar no município, relacionando-a com o histórico econômico e social da cidade, bem como apresenta um panorama geral da proposta curricular para a escola de tempo integral na cidade;

- Volume 2: detalha o eixo Identidade e Diversidade, que envolve o trabalho com as disciplinas e os conteúdos de História, Sociologia, Filosofia, Ensino Religioso, Educação Física, e o Movimento e o Brincar na Educação Infantil;
- Volume 3: dispõe sobre o eixo Comunicação e Múltiplas Linguagens, que engloba as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Língua Estrangeira, Arte e Informática Educacional;
- Volume 4: define o eixo Sustentabilidade e Protagonismo, que agrupa as disciplinas de Ciências e Geografia.

O PPP, assim como o Projeto Institucional, atua como um documento orientador das práticas educativas desenvolvidas nas instituições. Geralmente, são elaborados em consonância com a legislação e os documentos oficiais pertinentes ao segmento. Expressam concepções relativas ao processo educativo e podem, dessa forma, subsidiar uma análise comparativa entre o discurso expresso no papel e o praticado. Apesar disso, corroboramos com Saraiva(2009, p. 199), que afirma:

A presença da temática das relações étnico-raciais em todos os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas é, assim, uma conquista Política, embora não garanta que esse trabalho se efetue de maneira concreta nas escolas, tampouco que se modifiquem as práticas pedagógicas das professoras.

Partimos da premissa de que, ao dar visibilidade à questão racial, neste documento, seus produtores indicam algum conhecimento relativo ao tema ou mesmo uma atenção ao contexto educacional, que vem buscando divulgar amplamente essa discussão, o que gera, com isso, uma oportunidade favorável ao desenvolvimento de práticas de reconhecimento e à valorização do negro.

A apresentação a seguir expõe a análise dos PPPs das instituições de Educação Infantil de Governador Valadares-MG e o que orientam no tocante às ações em prol das relações étnico-raciais. A organização das instituições seguirá a mesma ordem da apresentação das pedagogas entrevistadas.

A Instituição 1, criada recentemente, no ano de 2015, está situada numa comunidade carente da cidade e, apesar de ter autorização para atender à Educação Infantil e aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, oferta somente o primeiro segmento. Atende crianças de 1 a 5 anos e 11 meses de idade.

A instituição conta com um PPP atualizado e que contempla a orientação do DE em relação ao que é previsto para Educação Infantil.

O texto do seu PPP contempla breve histórico da concepção de infância e traz os cadernos pedagógicos da ETI e as DCNEIs como base teórica das ações pedagógicas, mas não expressa explicitamente as relações étnico-raciais. O projeto institucional de 2018 não estava em anexo, o que impossibilitou verificar a procedência da informação expressa pela pedagoga durante a entrevista, de que a temática racial foi trabalhada para iniciar a discussão do projeto com as docentes.

Ao relatar como organiza a formação das professoras, Graça demonstrou uma progressão de temas previamente selecionados e de que forma conseguiu contemplar a temática racial.

Priorização de temas. Por exemplo, você tem, no início de ano, que priorizar o tema da organização da rotina escolar, também quais são os documentos orientadores. São as Diretrizes? A Base? Agora, para o ano, eu seleciono os temas e já consegui contemplar o tema racial no projeto institucional [...], tema das minorias, de classe, igualdade e desigualdades, entram numa formação que eu chamo de "O olhar para o outro". Quem é esse outro? A temática étnico-racial, eu utilizei para iniciar essa discussão. Porque eu enxergo o outro a partir do meu olhar (Graça).

Na Instituição 2, cujo PPP contempla um histórico completo no qual descreve detalhadamente o processo, desde sua construção até como se dá o atendimento à comunidade nos dias atuais. O texto apresenta breve histórico de consolidação legal da Educação Infantil como etapa educativa e o desenvolvimento da concepção de infância. Os cadernos das Diretrizes Curriculares da ETI e a DCNEI são apresentados como base teórica das práticas pedagógicas.

Helena, ao apresentar o projeto institucional vivenciado e algumas ações oriundas dele, informou que o tema foi escolhido pelos professores na perspectiva de



contemplar a diversidade e de abranger não só a questão binária negro/branco, “mas também do gay e de todas as formas de diferenças que geram a violência”.

Esse ano tem o projeto X, um trabalho desenvolvido pelas professoras, voltado para essa questão racial de aceitação do negro e do branco, de todas as raças, e os cartazes também. Não sei se está pronto o mural, que eu posso até te mostrar onde trabalho essa identidade por foto, colando a foto de todas as crianças, dando essa valorização à identidade de todos (Helena).

Assim como PPP da Instituição 1, a temática das relações étnico-raciais não aparece de forma explícita no texto da Instituição 2. Destacamos a presença do tema igualdade atrelado ao reconhecimento às diferenças e voltado para perspectiva social no referencial teórico filosófico da instituição, como se verifica a seguir:

Precisamos trabalhar a igualdade e combater as desigualdades. Todo projeto de Educação Infantil deve abordar a desigualdade, entendendo que as crianças, são cidadãs de direito, têm diferenças que precisam ser reconhecidas e pertencem a diferentes classes sociais, vivendo, na maioria das vezes, uma situação de desigualdade que precisa ser superada, ou driblá-la (Instituição 2, Projeto Político Pedagógico, 2017,p.18).

Oliveira (2014), cujo estudo está contemplado no levantamento bibliográfico desse trabalho, evidencia a questão racial nas creches por meio da observação das práticas pedagógicas e o que elas revelam sobre o tema. Em suas análises, identificou a presença de um discurso de igualdade entre as pajes e práticas que revelavam exageradas diferenciação de caráter racial e estético entre outros.

Segundo a autora, o perigo do discurso de igualdade que nega as diferenças é uma veste da ilusória “democracia racial”, ideologia difundida por Gilberto Freyre, na década de 1930, que afirmava existir harmonia entre negros e brancos no Brasil e que demonstra sua preocupação de que as diferenças sejam tratadas apenas a partir da classe social, excluindo as categorias raça e estética nesse cenário.

Ainda segundo Oliveira (2014, p.97), em seu estudo, as profissionais que atuavam no atendimento às crianças,

[...] não incorporaram em seu trabalho cotidiano o discurso das diferenças não como desvio, mas como algo enriquecedor de sua prática e das relações entre as crianças possibilitando desde cedo o enfrentamento do racismo e a construção de posturas mais abertas às diferenças...

Contra essa perspectiva, a autora aponta para a necessidade dos espaços públicos, como as creches, darem lugar ao “estranho, ao diferente e diverso”, estranhando os pares, os similares e, dessa forma, contribuirão efetivamente com a construção da identidade individual que se dá a partir da subjetividade.

Sobre o tema da diferença, Abramowicz (2009) assinala em estudo sobre a Infância e a Educação Infantil na perspectiva da diferença, a predominância de práticas, nas instituições, que atuam no campo ideológico e que interferem nos modos de ser e de agir. Também cita a mestiçagem como mecanismo de naturalização do racismo por meio da democracia racial.

Corroborando com Oliveira (2014), a autora coloca o espaço educativo como lugar de destaque de reconhecimento das diferenças, que deixa de hospedar a “[...] substituição do extermínio físico pelo simbólico” (ABRAMOWVICZ, 2009, p.3).

Constata-se que, mesmo não estando presente de forma explícita nos PPPs, a temática étnico-racial tem permeado discussões e práticas nas instituições de Educação Infantil, ainda que de maneira ingênua e com raso adensamento teórico. Isso tem descortinado, a partir das experiências cotidianas, um amplo universo a ser explorado.

### 5.5.1 Experiências com as relações étnico-raciais

A segunda parte da entrevista com as pedagogas se refere ao conhecimento específico e às suas experiências sobre a temática das relações étnico-raciais.

A visão do negro apresentada pelas instituições escolares, ao longo dos anos, retrata a imagem do negro escravizado numa posição subalterna em relação ao índio e ao branco. Essa visão desponta nas memórias escolares das entrevistadas.

Trabalhos recentes investigaram a representatividade do negro nos acervos das instituições provenientes do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE). Alcaraz (2018) e Oliveira (2010) desenvolveram suas pesquisas no âmbito do ensino público, espaço semelhante ao quais nossas entrevistadas declararam ter cursado o Ensino Médio. As autoras constataram que os livros utilizados nessas instituições têm servido ao papel de manutenção das posições sociais em que o branco se mantém num patamar mais elevado e é mais bem retratado nos livros.

Segundo Alcaraz (2018,p.49),

O livro, por vezes, é uma escolha de programas governamentais e possui em suas páginas uma orientação ideológica marcada por sua época e história, ela nunca é atemporal ou neutra. O artefato produzido carrega em si um valor simbólico cultural capaz de nos indicar como as infâncias eram referenciadas em um dado momento histórico.

A mensagem implícita nas obras em favor da manutenção da branquitude compõe um campo de pesquisa relevante no tocante ao EREER, pois contribui com o descortinamento do simbolismo no qual opera o racismo estrutural. Nesse sentido, as autoras chamam atenção para o uso do discurso como ferramenta de hierarquização das raças (OLIVEIRA, 2010; ALCARAZ, 2018).

Segundo Oliveira (2010), embora se tenha avançado no campo da representatividade positiva do negro na literatura, as pesquisas atuais continuam refletindo um tratamento desigual entre brancos e negros.

Graça, apesar de reconhecer que, em seu período escolar, as questões sociais e as relações étnico-raciais não tinham muita força, recorda a atuação de alguns professores que proporcionaram a ela “um vislumbre” no tocante a algumas temáticas sociais, dentre elas, a étnico-racial.

Antes, o conhecimento sobre a temática das relações raciais na perspectiva da valorização e reconhecimento se dava, principalmente, por meio da participação em movimentos sociais ou pelo contato com pessoas, familiares, amigos ou professores imersos nesse engajamento. Sobre isso, Graça, que é a segunda mais nova do grupo, relatou em que contexto a visão do negro lhe fora apresentada:

Lembro que, já nos Anos Iniciais, Ensino Fundamental, e Anos Finais, eu tive, assim, um vislumbre dessa discussão, de todas as temáticas sociais, tanto étnico-racial quanto a das mulheres, quanto a luta das diferenças de gênero, muito em função de ter professores que militavam nessas áreas. Na graduação particular, também tive bons professores, o Márcio, de Filosofia, trazia essas temáticas das disputas de classes para a Sociologia e para Filosofia. É, ele trabalhava muito do “ser pensante não ser pensante”, só pela filosofia estagnada, como linear como temas do passado para a atualidade, como que isso se fazia na nossa prática pedagógica (Graça).

Percebe-se, nesse relato, a relevância das experiências políticas e sociais dos professores e também a importância de trabalhar, na prática educativa, temas do passado que se fazem presentes na atualidade. Esse é um importante passo para o desenvolvimento crítico dos estudantes de forma que eles possam conhecer e modificar suas realidades.

Cavalleiro (1988), numa das obras pioneiras sobre a criança negra e racismo no espaço escolar, apoiada em Gutierrez (1988), considerou a importância da atuação política do professor para alcançar, com efetividade, a transformação social no sistema escolar, que, muitas vezes, atua como um mecanismo de atualização e de naturalização de práticas e concepções excludentes.

Se em alguma época a opção política do educador foi importante, hoje ela é mais importante do que nunca. Sem essa opção e esse compromisso será cada dia mais difícil a mudança social. Enfim, a opção política do educador [...] será a mola propulsora para a superação do quadro excludente apresentado hoje em nosso sistema escolar (GUTIERREZ, 1988, p.22 *apud* CAVALLEIRO, 1998, p.206).

Ainda sobre a formação social do professor, que é adquirida a partir de militância, da participação em movimentos estudantis ou religiosos, destaco o trabalho de investigação sobre a implementação da Lei nº. 10.639/2003, realizado por Oscar (2018), que comprova o aumento do conhecimento sobre a temática racial na Educação Infantil e atribui essa transformação às experiências sociais das professoras. Isso vai ao encontro do que foi exposto por Graça em relação aos professores que teve.

Os relatos das demais participantes de nossa pesquisa se assemelham ao informar que, em seus períodos escolares como discentes, a visão que lhes fora apresentada foi a do negro escravizado, desfavorecido, sujo e preguiçoso, sempre atrelada ao contexto da escravidão. “Os estereótipos vinculados às imagens do(a) negro(a) atuam de forma a inferiorizá-los, e atuam socialmente em prol da dominação” (OLIVEIRA, 2010, p. 17).

Bom, a gente sabe que, por questão histórica, o negro é apresentado como escravo, então, nas escolas, a gente aprendia que os negros sempre foram escravizados e que, depois da Lei Áurea foi libertado, mas, assim, dentro da escola, eu não me lembro de nenhum momento tratar o negro diferente... (Helena).

Olha, é uma questão que é sempre falada, *na formação eu não tive essa questão bem aberta, tinha a questão de estudar a escravatura, escravidão* mas, em se tratar da questão com a criança, com adolescente, com o respeito de se aceitar e de aceitar o outro, não foi muito tocado, não (Lourdes, grifos nossos).

Oscar (2018) e Oliveira (2010) também concordam ao identificar que o silenciamento no currículo escolar atua com mais força do que as práticas antirracistas, pois, assim, não se problematiza a questão racial. Percebe-se que é a partir do discurso que estabelece um grupo de pessoas mais bem aceito que outro que se faz a manutenção da hierarquização das raças.

Um dado importante e que merece destaque é o fato de que a entrevistada mais nova, Aparecida, se graduou em Pedagogia há 11 anos, sete após a promulgação da Lei nº. 10.639/2003. Nessa época, ela já atuava como professora das disciplinas de Sociologia e Filosofia, mas só conheceu a legislação em 2015, em um curso de aperfeiçoamento sobre gênero e diversidade, ofertado pela UFMG.

Santos (2011) chama atenção para o fato de que, mesmo com a legislação vigente (Lei nº. 10.639/2003) em todo território nacional, a presença dos discursos ideológicos que silenciam o patrimônio cultural africano é evidente no âmbito das instituições escolares e aponta para a reflexão do tema como uma proposta de sensibilização aos atores escolares para uma possível alteração de comportamento.

O levantamento bibliográfico da presente pesquisa reúne uma tese e seis dissertações que abordam a formação de professores. O fato de o tema aparecer em trabalhos nos quais outros pontos da temática são o foco evidencia a importância da formação para a prática do ensino das relações étnico-raciais. Suas conclusões apresentam, principalmente, o despreparo dos docentes para propor práticas que abordem a temática com efetividade, a ausência da discussão nos cursos de formação acadêmica, a falta de sistematização de projetos e de ações que ajudem a garantir a continuidade do ensino.

Para Pereira (2015, p. 135), uma das autoras que desenvolveu sua pesquisa com foco na formação do professor,

[...] o processo de reeducação das relações étnico-raciais exige do professor conhecimento sobre as mazelas do racismo e as ideologias étnico-raciais que circundam nossa sociedade, acreditamos ser a formação continuada um caminho necessário para reflexão sobre tais opiniões.

Ainda sobre os efeitos das formações, todas as pedagogas entrevistadas reconheceram que, atualmente, a discussão das relações étnico-raciais tem ocupado um lugar de destaque em debates importantes, sendo abordada de forma bem diferente do tempo em que cursaram o ensino básico. Isso ilustra o que Souza (2009) assinalou em seu trabalho, quando afirmou que as formações conseguiram cumprir o papel de aproximar do espaço escolar a temática racial.

Mesmo reconhecendo essa mudança de perspectiva, a complexidade do tema se revela a partir de situações que, quando pautadas no discurso são aparentemente simples, como o processo de pertencimento e de autodeclaração racial. A insegurança em responder sobre qual cor se autodeclara demonstra a tensão relativa ao pertencimento, tema trabalhado por Demarzo (2009), que afirma que a forma como o indivíduo imagina o pertencimento racial informa à visão que se tem sobre o assunto.

Para exemplificar, Helena, ao ser questionada sobre como se autodeclara, respondeu: “Ah, eu gosto de azul”. Isso pode demonstrar distanciamento do tema e pouca atenção ao preâmbulo realizado sobre a pesquisa antes de solicitar a assinatura dos documentos para participação. Lourdes se autodeclarou parda, mas, ao ser questionada, demonstrou alguma diferença sobre a visão do negro que lhe fora apresentada em detrimento de sua visão atual. Ela pareceu estar confusa em relação ao seu pertencimento racial:

Com certeza, eu acho que tem. Na questão e esclarecimento das pessoas e de aceitação, até essa questão mesmo de negro é diferente, não tem essa diferença. *Eles são capazes tanto quanto eu, que sou mais branca... [risos] Mas não sou branca, sou parda*, então eu acho que existe diferença no tratamento dessa questão que, hoje, é uma questão mais aberta, todos falam a respeito. Nesse sentido, tá mais em foco (Lourdes, grifos nossos).

Demarzo (2009) conseguir identificar-se como pertencente a um grupo racial é um passo importante para compreender as relações étnico-raciais. Declarar-se negra é um ato, acima de tudo, político e provoca reações que revelam a postura das pessoas em relação a este debate. Um as repreendem, ao dizerem: “que isso, menina! Você não é negra, não”; “Deixa de ser boba”. Outras se incluem dizendo:

“todos nós somos negros” ou “quem não é”, evitam a discussão. Ou seja, declarar-se negra exige uma postura do ouvinte e impõe a ele que reflita sobre a forma como responderá sobre esse posicionamento.

### *5.5.2 Do conhecimento teórico das pedagogas*

Em relação à prática como pedagoga da Educação Infantil, buscamos identificar qual a base teórica que as pedagogas entrevistadas tiveram para apropriação do conhecimento sobre a temática étnico-racial.

Graça relatou seu conhecimento da Lei nº. 10.639/2003 e suas diretrizes. Avaliou essa publicação como um marco, pois, em sua opinião, a partir dela, o debate acerca das relações étnico-raciais ganhou mais evidência no âmbito da escola. Destacou a qualidade teórica do material produzido e distribuído pelo Governo Federal, entretanto, sinalizou sua preferência em produzir seu próprio material de trabalho, a partir de leituras de teses, dissertações e de materiais produzidos por organizações não governamentais (ONGs) e coletivos. Em sua opinião, os “materiais prontos” são frios e técnicos, pois são produzidos por pessoas que pensam sobre a causa, enquanto os outros são elaborados por pessoas que têm experiências concretas.

Helena informou desconhecer a Lei nº. 10.639/2003, apesar de já ter “ouvido falar” dela e de ter visto o “projeto na escola dessa cultura”. Entretanto, contou que busca demonstrar algum conhecimento legal ao citar “a lei que criou de processar quem discriminasse o negro” e atribui a essa lei a mudança de comportamento da sociedade em relação ao negro:

...então uma lei que mexe no bolso da pessoa vem criando mudança na nossa cultura, aí tem que pagar indenização, e dá até cadeia dependendo do grau da discriminação, assim a população vem melhorando e respeitando o negro. Mas eu creio que, se não fosse essa lei, as coisas seriam bem difíceis de serem aceitas (Helena).



A fala de Helena é pertinente e joga luz às conquistas legais, com vistas à garantia dos princípios norteadores do Estado Democrático de Direito no tocante às relações étnico-raciais. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 5º, inciso XLII, prevê a prática do racismo como crime inafiançável e imprescritível.

Em 1951, antes da Constituição Federal de 1988, foi criada a Lei nº. 1.390, mais conhecida como Lei Afonso Arinos, que proibia a discriminação racial no país, ou seja, a separação de raças, como se fossem diferentes. A falta de rigor em suas punições, mesmo em casos explícitos de discriminação racial em locais de emprego, escolas e serviços públicos, a tornou ineficiente.

Em 1989, logo após a Constituição Federal, com intuito de regulamentá-la, foi criada a Lei nº. 7.716, mais conhecida como Lei Caó. Essa lei determinava a igualdade racial e o crime de intolerância religiosa, e previa a penalização para esses crimes. Considerou o racismo como crime inafiançável, e trouxe especificações à diferença entre atitudes que podiam ser consideradas como racismo.

O debate sobre a legislação gera a necessidade de conceituar racismo e injúria racial, que são ações diferentes, assim como suas penalidades.

Nesse sentido, o faremos de forma sucinta. Entendemos o racismo como um impedimento à prática de exercício de um direito que a pessoa tem. É considerado mais grave e, por isso, inafiançável. Um exemplo de racismo seria uma criança que é impedida de se matricular em determinada instituição por ser negra.

A injúria racial, por sua vez, se determina pela ofensa às pessoas por raça. Neste caso, permite-se fiança e a pena é de, no máximo, oito anos, embora, geralmente, não passe dos três. Um exemplo de injúria racial é quando uma pessoa é ofendida em sua subjetividade, ou seja, é chamada de “macaco”, “picolé de asfalto” etc.

As demais pedagogas afirmaram que já ouviram falar sobre a Lei nº. 10.639/2003, do que trata sua obrigatoriedade, mas de forma vaga e sem demonstrar considerar que essa legislação seja relevante para o trabalho na Educação Infantil. Sobre sua implementação, as justificativas evidenciam a

generalização da temática, dissolvida no trabalho que já é realizado nas instituições, principalmente na perspectiva do respeito ao próximo e à ideia de que “todos somos iguais”:

Eu só sei falar mesmo da obrigatoriedade e que tem que ser trabalhada desde a Educação Infantil, que é o que a gente faz hoje, já enfocando. Inclusive, eu tenho caso de crianças que se aceitam e tem outras que não se aceitam (Lourdes).

Como trabalho em Educação infantil, não trabalhamos específico esse tema. Trabalhamos o respeito às diferenças de uma forma geral (Felicidade).

Sobre a implementação da Lei nº. 10.639/2003 no município de Governador Valadares-MG, a secretaria de Educação reconhece que, apesar da temática ter sido contemplada em dois eventos descritos anteriormente na seção sobre as políticas públicas da cidade, foram abordagens pontuais, mas que reconheceram a importância de um programa de formação específico.

Dos dois eventos realizados no âmbito da educação municipal com a participação de representantes da Educação Infantil, nos quais foi abordado o tema das relações étnico-raciais, apenas um foi lembrado por Lourdes, o que endossa o que Saraiva (2009, p. 30) denomina como “ebulição momentânea”: o ensino que não tem continuidade, que não provoca mudança da prática. A desconstrução de uma consciência ideológica requer uma reestruturação de pensamento e de comportamento, uma nova forma de ver o mundo. Por isso, ações pontuais, com experiências superficiais e conhecimento teórico raso, não dão conta de cumprir, com eficiência, a transformação da prática tão almejada.

### *5.5.3 Valorização da temática étnico-racial*

Para Helena, o fato de não ter ocorrido, no âmbito da instituição onde trabalha, um caso pontual de racismo ou de injúria racial revela que o tema não

necessitou ser contemplado na formação continuada. Quando perguntada se foi realizado algum estudo sobre a temática, respondeu:

Relacionado a isso, não. Não foi feito, podemos até pensar em fazer, mas não foi feito. Mas é uma coisa, assim, que a gente preocupa muito com... *Mas o necessário, do momento, o que está precisando nos estudos e, aqui, aceitação de negros, não tenho esse problema.* A gente tem até poucos negros aqui, então, assim, coleguinha trata com respeito, professor trata com respeito. Não via necessidade de fazer um estudo sobre (Helena, grifos nossos).

Durante as entrevistas, percebeu-se que a temática étnico-racial só contempla o programa de formação relatado por Graça. Para as demais, com exceção de Aparecida, a necessidade de um trabalho com foco nas relações étnico-raciais na Educação Infantil é inexistente, pois afirmam que criança não tem preconceito.

Com relação a isso, trabalham nessa questão dentro do tema da amizade. Inclusive, acho muito bacana, porque são crianças bem pequenas. A gente pega criança aqui a partir de 6 a 8 meses e é trabalhado isso com elas. Agora, elas, professoras, não têm dificuldade (Lourdes).

Nunca trabalhei o tema, só se surgir dentro de alguma coisa que a gente está falando, dentro de algum assunto, aí a gente comenta, fala, mas não especificamente (Rita de Cássia).

O que temos feito, e mediante a secretaria, é realmente trabalhar, no dia a dia, a questão étnico-racial, onde a criança tem que receber o outro da forma correta de se conviver em harmonia, respeitando, dividindo. Então, assim, o que nós procuramos fazer, e acredito que seja o apoio e o incentivo de todo educador, é que haja realmente essa igualdade racial (Rosa).

Às vezes, assim, lidar com a questão racial, para você, não é tão difícil quanto lidar com a questão de gênero. Então, essas questões precisam ser trabalhadas não porque é fácil ou difícil, porque está aí, porque vai mexer com alguns conceitos. É o que eu vou fazer para lidar com essas dificuldades no dia a dia. Porque a criança que está aqui, ela não tem que ser tratada a partir do meu olhar, ela tem que ser tratada a partir do ser sujeito que tem direito à educação. Eu não tenho que saber se ela está com dois pais ou duas mães, se ela é azul, mora no Japão ou no quilombo. Eu só sei que a gente tem que trabalhar (Graça)

É essencial, porque, quando a gente vê as políticas públicas voltadas para um cuidado com a questão do negro, grande parte da sociedade vê isso como uma..., não sei se seria esta palavra, como uma esmola... “Ah, estão dando esmola para os negros.” Na verdade, quem consegue parar e pensar, ler um pouquinho, estudar um pouquinho sobre as relações étnico-raciais, na sociedade, no Brasil, percebe que é uma questão de direito que foi negado a essa parte da sociedade (Aparecida).

Aparecida, além da diversidade sexual, ainda apresenta a religiosa e cita os cultos que ainda acontecem no âmbito das escolas e pontua se uma criança de religião de matriz africana teria o mesmo direito que as cristãs têm de manifestar sua crença.

Sobre a relevância do trabalho das relações étnico-raciais desde a Educação Infantil, Gomes (2002, p. 40) reflete se as instituições escolares têm contribuído, de forma efetiva, nos processos de construção da identidade das crianças, ao considerar os vários aspectos pertinentes a esse processo:

a instituição escolar é vista como um espaço em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas também valores, crenças, hábitos e preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade.

O silenciamento das instituições de Educação Infantil foi denunciado por Cavalleiro (2003), pois, segundo a autora, uma das pioneiras em pesquisas desse campo, a ação de silenciar camufla a problemática racial e atua em prol da manutenção dos mecanismos de exclusão e discriminação racial.

O ambiente escolar é um espaço impregnado de um racismo silencioso, fundamentado na cristalização das imagens negativas, presentes no imaginário social, cuja criança negra é a maior vítima, por isso, faz-se necessário conhecer a qualidade do processo de socialização vivenciado por elas (CAVALLEIRO, 2003, p. 21).

Esse fenômeno, ainda segundo a autora, prejudica a criança, que constrói parte de sua identidade dentro de uma instituição escolar, e incorpora o que lhe é

apresentado na construção de si e dos papéis sociais atribuídos a seu tipo de gente (CAVALLEIRO, 2003).

As pedagogas Helena e Lourdes relataram situações que vivenciaram na instituição que ilustram como as crianças se relacionam, o que evidencia oportunidades significativas para o desenvolvimento de uma educação antirracista.

Só tivemos uma vez, engraçadinho, uma filha de uma professora branquinha, de dois aninhos, apaixonada com um escurinho, mas, assim, de falar que apaixonada mesmo, de namorados, com meninos de dois aninhos. A gente só tem esse gesto de carinho, agora, de rejeição nunca percebi não (Helena).

Eu tenho caso de crianças que se aceitam e tem outras que não se aceitam. Estou, hoje, atualmente, com um caso de uma menina negra que é amiga demais de outra menina na sala, elas são inseparáveis a palavra é essa. Só que a criança negra não tem se aceitado, ela quer ser igual a coleguinha, inclusive, vem arrancando os cabelos, puxando os cabelos, falando que não quer aquele cabelo, que quer o da coleguinha.

Pesquisadora: Sobre a pele ela não falou nada não?

Lourdes: Não, a questão dessa em particular é o cabelo. Então, ela se manifestou através do cabelo. Porque o da coleguinha, ele é cacheado, mas é clarinho e é mais leve, o dela é aquele cabelo bem crespo mesmo, e ela não aceita ela, quer o da colega. (Lourdes)

Tanto a naturalização da situação de afetividade relatada por Helena, quanto a falta de aceitação e de reconhecimento da criança negra relatada por Lourdes apontam para o espaço fértil de ação que se constitui nos espaços da Educação Infantil para que ele não se transforme num ambiente de manutenção de práticas hegemônicas. Isso revela que as situações de racismo e preconceito não são inatas, mas se constroem numa situação investigada nos trabalhos realizados por Farias (2016), Souza (2016) e Correa (2017), em pesquisas, apresentadas no presente estudo, com aporte teórico baseado na Sociologia da Infância e com recorte temático da percepção das relações raciais desde a tenra infância. Como podemos perceber, são três pesquisas recentes, de 2016 e 2017, que apontam para a necessidade de formação das crianças em um ambiente que desenvolva uma educação antirracista, o que só será possível a partir de um conhecimento sobre a temática étnico-racial.

Encerramos as entrevistas questionando às pedagogas se consideravam importante uma educação para as relações étnico-raciais para atender plenamente à construção da identidade de todas as crianças. Todas as entrevistadas responderam positivamente, o que demonstra, a partir do discurso, o reconhecimento e valorização da temática étnico-racial, como revelado até aqui.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral que orientou esta pesquisa de mestrado em Educação foi identificar como as pedagogas da Educação Infantil do município de Governador Valadares-MG orientam suas práticas com foco nas relações étnico-raciais. Embora estejamos encerrando a escrita deste trabalho, acreditamos que ele seja apenas o início de uma conversa inaugurada no âmbito das instituições de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Governador Valadares-MG.

O percurso metodológico foi exposto de forma detalhada no primeiro capítulo. Nele, justificamos a escolha da metodologia e informamos que este estudo é de natureza qualitativa e se caracterizou como um estudo de caso, por se tratar da investigação de uma rede específica de ensino de uma determinada cidade, bem como de um segmento específico. O estudo contou com levantamento bibliográfico, a realização de entrevistas semiestruturadas com as pedagogas escolares que atendem, especificamente, à Educação Infantil e que foram efetivadas por meio do concurso realizado em 2010. Além delas, foi entrevistada a pedagoga responsável pela formação continuada da SMED e foram analisados os projetos políticos pedagógicos das instituições onde atuam essas profissionais.

O segundo capítulo, apresenta o resultado da primeira ação do percurso metodológico, o levantamento bibliográfico de pesquisas que focaram em recortes variados da temática racial na Educação Infantil, como formação, currículo, representatividade nos livros didáticos e práticas pedagógicas. Alguns desses trabalhos evidenciaram a atualização da ideologia da democracia racial por meio de dispositivos que se reinventam e se mantêm para fazer com que sua ação no âmbito escolar seja efetiva e atue na garantia da manutenção de posições sociais. A justificativa desse destaque se caracteriza pela evidente percepção dessa ideologia na análise das respostas das participantes dessa pesquisa.

No terceiro capítulo, buscamos evidenciar alguns aspectos que conferem especificidade ao processo de constituição da Educação Infantil no Brasil. Para isso, traçamos um breve histórico da concepção de infância na perspectiva do contexto histórico, a partir da chegada dos jesuítas, até a efetivação da Educação Infantil

como direito e primeira etapa da Educação Básica, com destaque para atuação dos movimentos sociais, em especial o Movimento de Luta pela Creche, o que evidencia a expansão conceitual, social e política desse segmento. Ainda nesse capítulo, abordamos a educação das crianças negras e como ela vem sendo indagada por pesquisadores que buscam evidenciar outras facetas sobre como e quando se deu o ingresso dessas crianças ao processo educativo.

No quarto capítulo, traçamos um breve histórico das relações étnico-raciais e sua contextualização no campo da Educação Infantil. Há um destaque para a conceituação do “mito da democracia racial” e seus desdobramentos no espaço escolar, como assinalado por Cavalleiro (1998; 2000) e Gomes (2005). As duas autoras corroboram com o pensamento de que, a ideologia da democracia racial vem cumprindo, ainda nos tempos atuais, o papel de mostrar ao mundo que, no Brasil, as raças convivem entre si em harmonia. Sua atualização continua afastando o debate racial dos principais espaços de discussão. Fato é que essa ausência, além de não contribuir para melhorar as condições do negro, não provoca uma reflexão do lugar que o branco tem ocupado na manutenção dessa estrutura social, o que encobre, dessa forma, as práticas racistas.

Ainda no quarto capítulo, analisamos o que o currículo da Educação Infantil determina em relação à temática racial. Identificamos que o principal documento de orientação das práticas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, determina o trabalho que deve ser realizado com as crianças desse segmento no tocante às relações raciais. Sobre a presença da temática racial nos currículos, Gomes (2007, p. 104) afirma ser este um desafio para as escolas, pois, para além do compromisso social, agora também pela força da lei devem rever posturas, currículos, a subalternização de saberes produzidos pela comunidade negra, além de combater apelidos pejorativos e outras práticas que caracterizam o que chama de “versão pedagógica do mito da democracia racial (igualdade que apaga as diferenças)”. O pensamento de Gomes (2007) subsidia teoricamente a presença do tema igualdade, que apareceu com forte evidência nas respostas de nossas entrevistadas, no sentido de que a temática racial permeia a proposta pedagógica na Educação Infantil a partir do ensino de que “todos somos iguais”, o que distancia desse cenário o destaque às diferenças. Nesse sentido, perde-se a



oportunidade de desenvolver uma proposta de educação antirracista e de cumprir o que determina a lei.

Sobre a implementação da lei e a adequação dos currículos, acreditamos ser importante evidenciar um novo desafio, que se inaugura com a promulgação e a implementação da BNCC, em dezembro de 2017, e que, mesmo importando muito das DCNEIs, reduziu o texto as citações do termo étnico-racial, e trouxe algumas perspectivas de trabalho ao utilizar o termo “diversidade”, que compreende um conceito muito amplo e que, dependendo da abordagem, pode contemplar, ou não, a temática étnico-racial. Acreditamos que, com esse formato, a BNCC aumenta a necessidade de formações específicas e nos presenteia com outra complexa discussão, a do conceito de diversidade.

No quinto capítulo, apresentamos o campo em que foi realizada a pesquisa, a cidade de Governador Valadares-MG, sua rede de ensino, as políticas públicas educacionais voltadas para a Educação Infantil e as voltadas para o ensino das relações étnico-raciais. Apresentamos o perfil das pedagogas como sujeitos dessa pesquisa, além dos resultados das análises dos projetos políticos pedagógicos e dos dados colhidos nas entrevistas com as sete pedagogas.

A análise dos conteúdos das entrevistas semiestruturadas realizadas com as pedagogas revelou que não existe uma orientação específica da SMED para o trabalho com foco nas relações étnico-raciais, e que não houve formação para as pedagogas analistas nem para as pedagogas escolares, para que pudessem tomar conhecimento e implementar a Lei nº. 10.639/2003. Nesse contexto, a temática também não é contemplada no plano de formação de professores elaborado e ministrado pelas pedagogas.

Constatamos que as pedagogas da Educação Infantil não reconhecem a importância das questões étnico-raciais como um tema que deve ser abordado com crianças dessa faixa etária. Suas falas revelaram o tratamento das relações étnico-raciais somente em situações pontuais, quando ocorre algo relativo ao tema, ou de forma generalizada, no dia a dia, ao trabalharem o respeito na perspectiva da igualdade.

Sobre a importância desse ensino explícito, Gomes (2007) explica o motivo de não podermos ignorar a Educação Infantil ao tratarmos da temática racial, pois o preconceito é aprendido nas relações que a criança vivencia em sociedade, ele não é inato. Dessa forma, quando as instituições sociais, inclusive a escola, não atuam para promover uma educação com foco na valorização e no reconhecimento de todas as culturas, com destaque para a cultura negra, que ainda é vista de forma subalterna, deixa uma lacuna que poderá ser ocupada por uma educação preconceituosa, em que a manutenção da visão do branco ainda é de superioridade em relação ao negro.

A concepção de que não existe discriminação racial entre crianças da Educação Infantil só não foi unânime pela conotação diferente, expressa pelas pedagogas Graça e Aparecida, que demonstraram reconhecer que a questão racial está atrelada à constituição da identidade do indivíduo e que esta se inicia desde a tenra infância. Por meio de interações, as crianças vão se constituindo e reconhecendo a si mesmas num processo de identificação e diferenciação com o outro. Vão se sentindo pertencentes a um determinado grupo e, principalmente, percebendo as características que as tornam únicas. É por meio das relações com seus diversos elementos que a identidade desses sujeitos vai se constituindo.

Outro argumento que justifica o posicionamento das pedagogas é o que Cavalleiro denomina de “silenciamento”. Segundo a autora, “o silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola” (2000, p. 98). Sua constatação é de que a criança, primeiramente, é silenciada pela família, na intenção de defendê-la ou por uma falta de preparo para lidar com o tema. Depois, ela é silenciada pela escola, que, ao omitir o debate, exime a responsabilidade de outros grupos, como se o problema fosse só do negro. Identificar-se racialmente é um processo difícil, acima de tudo numa sociedade em que suas referências de pertencimento são inferiorizadas.

Constatamos a generalização do tema por meio de uma contradição em que as pedagogas, novamente com exceção de Graça e Aparecida, mesmo afirmando desconhecer a Lei nº. 10.693/2003 e não ter participado de nenhuma

formação que abordasse o tema, se consideram preparadas para realizar uma intervenção efetiva no caso de algum episódio que ocorra no tocante à temática étnico-racial.

Na análise dos PPPs anuais (2017-2018) das instituições de ensino onde atuavam as pedagogas, vimos que, apesar de serem subsidiados pelas DCNEIs, a temática racial não está contemplada de forma explícita nos documentos. Ainda assim, ressaltamos que as diretrizes recomendam que a proposta pedagógica assegure “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, 2010, p. 21). Além dessa recomendação explícita, em todo texto, é possível perceber a preocupação em evidenciar uma perspectiva de respeito e de reconhecimento à diversidade cultural.

Ao apresentarem os projetos institucionais das instituições onde trabalhavam, que também não estavam anexados ao PPP, algumas pedagogas fizeram menção da intencionalidade de contemplar o trabalho com as relações étnico-raciais ainda que essa ação não constasse no registro escrito do projeto.

As pesquisas que trazem à tona a temática das relações étnico-raciais na Educação Infantil vêm se ampliando no espaço acadêmico, mas, dada a importância do tema, ainda são em número reduzido. A formação dos profissionais no âmbito escolar permeia os trabalhos apresentados e nos remete a refletir sobre o papel dos pedagogos, que são os responsáveis pela condução dos processos educativos, pela elaboração dos documentos institucionais e pela formação dos professores. Essas atribuições os colocam num lugar privilegiado para a implementação de uma educação antirracista, por meio do desenvolvimento da consciência de reconhecimento e valorização do povo negro.

Essas ações evidenciam que as pedagogas precisam se conscientizar política e pedagogicamente das variadas formas de se trabalhar a temática, bem como da importância de formações e práticas explícitas com esse foco.

As instituições governamentais e públicas têm um papel importante na manutenção de um projeto educacional que promova e dissemine o conhecimento das relações étnico-raciais. A Lei nº. 10.639/2003 e as DCNs para Educação das

Relações Raciais são embasamentos legais para auxiliar na construção de políticas públicas educacionais e no conhecimento pela rede do ERER.

Identificamos uma abertura, na fala das participantes, pois, mesmo quando demonstravam pouca interação com a temática, afirmaram considerar importante o trabalho com as relações étnico-raciais. Também observamos que o fato do tema não constar explicitamente nos projetos políticos pedagógicos das instituições demonstra a ausência de políticas públicas educacionais com foco para as relações étnico-raciais. Essa ausência também é percebida no discurso das pedagogas que mesmo considerando o tema importante, não o consideram necessário de ser trabalhado na Educação Infantil.

Dessa forma, evidenciamos a relevância dessa pesquisa, que traz, para a Educação Infantil municipal, o debate sobre as relações étnico-raciais, e que só concretiza seu sentido se for entendida como um aporte para oportunizar a valorização e o reconhecimento do povo negro, por meio de práticas no âmbito das instituições que revelem o debate e que permitam que seja possível contribuir para uma sociedade mais justa e democrática.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. O debate sobre a infância e a educação infantil na perspectiva da diferença e da multidão– UFSCar – anetabra@power.ufscar.br GT: Educação de Crianças de 0 a 6 anos / n.07 Agência Financiadora: Sem Financiamento 15p.

ALCARAZ, Rita de Cassia Moser. **Políticas de leitura para a infância no município de Curitiba:** o livro como direito à promoção da igualdade racial. 2018. 226 f. Tese(Doutorado em Educação) – Universidade Federal Do Paraná, Curitiba, 2018.

ALVES, Ivonete Aparecida. **Educação infantil e relações étnicas e raciais:** pele negra e cabelo crespo nas escolas públicas e sua tradução nos trabalhos acadêmicos. 2017. 277 f. Dissertação(Mestrado em Educação) –Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”,UNESP, Presidente Prudente, 2017.

AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. **A infância pequena e a construção da identidade étnica:** potenciais e limitações sob o olhar do professor. 2013. 255 f. Tese(Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

ANGOTTI, Maristela. Educação infantil:para que, para quem e por quê. *In:*ANGOTTI, M. (org.). **Educação infantil:** para que, para quem e por quê? Campinas: Alínea, 2006, 210p.

ARAGUAIA, Mariana. **Piaget e o desenvolvimento moral na criança.** *Brasil Escola.* Disponível em <<https://brasilecola.uol.com.br/biografia/piaget-desenvolvimento-moral-na-crianca.htm>>. Acesso em: 01 de nov. 2018.

ARAUJO, Marlene de. **Infância, Educação Infantil e relações étnico-raciais.**2015. 336 f. Tese(Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

ARIÈS,Philippe. **História social da criança e da família.** Trad. Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores,1981.279 p.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre.** Petrópolis: Vozes, 2004.251 p.

AUGUSTO, Aline de Assis. **Infância e relações étnico-raciais:** concepções e imagens de crianças da educação infantil de uma escola pública do município de Juiz de Fora-MG. 2017. 93 f.Dissertação(Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora,Juiz de Fora, 2017.

BENTO, Maria Aparecida Silva; DIAS, Lucimar Rosa. **Educação infantil e relações raciais:** conquistas e desafios. Campo Grande: UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2012. 22 p.

BENTO, Maria Aparecida Silva; CARONE, Iray (orgs.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2003.31 p.

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

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Senado, 20 dez.1996.

BRASIL. Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**.Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 16 jul. 1990, p.13.563

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº. 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**-Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. v. 2: Formação pessoal e social. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARDOSO, Gabriela. **Relações étnico-raciais e identidades na educação infantil**. 2018. 127 f. Dissertação(Mestrado em Educação). Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2018.

CASTRO, Moacir Silva de. **Educação para as relações étnico-raciais**: concepções e práticas de professoras da educação infantil. 2015. 139 f.Dissertação(Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015.

CARVALHO, Thais Regina de. **Políticas de promoção da igualdade racial na rede municipal de educação infantil de Florianópolis/SC**. 2013. 268 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba,2013.

CARVALHO, Thais Regina de. **Diversidade étnico-racial na educação infantil**: análises de um sistema privado de ensino adotado por uma rede pública municipal. 2018. 376 f.Tese (Doutoradoem Educação) –Universidade Federal do Paraná,Curitiba, 2018.

CAVALLEIRO, Eliane S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** 1998.225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1991.164 p.

COELHO, Marcos Vinicius de Brito. **Educação e política pública: estudo da efetivação do projeto Memória e Identidade: promoção da igualdade na diversidade (MIPID) em uma escola de educação infantil em Campinas.** 2015. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Campinas, 2015.

COMENIUS. **Didática magna.** 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002. 390 p.

CORSARO, William Arnold. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições na vida das crianças. *In:* CARVALHO, Ana Maria Almeida; MÜLLER, Fernanda (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro.** São Paulo: Cortez, 2009, 213 p.

CORREA, Lajara Aparecida Lopes. **Um estudo sobre as relações étnicorraciais na perspectiva das crianças pequenas.** 2017. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

COSTA, Marcelle Arruda Cabral. **Os desafios de uma educação para a diversidade étnico-racial: uma experiência de pesquisa-ação.** 2013. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

CRUZ, Maria Emanuela de Oliveira. **Tessituras da literatura afro-brasileira na sala de aula: o saber fazer das professoras da educação infantil.** 2016. 112 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v.38, p.293-303, maio/ago. 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Infantil como direito. *In:* MEC. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil.** v. 2, Brasília, 1998, p. 293-303.

DEMARZO, Marisa Adriane Dulcini. **Educação das relações étnico-raciais: aprendizagens e experiências de professoras em São Carlos-SP.** 2009. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

DEMO, Pedro. **O educador e a prática da pesquisa.** Ribeirão Preto: Editora Alfabeta, 2010.260p.

DIAS, Fátima Regina Teixeira de Salles; FARIA, Vitória Líbia Barreto de. **Currículo na educação infantil: diálogo com os elementos da proposta pedagógica.** São Paulo: Scipione, 2007. 120 p.

FARIAS, Ana Carolina Batista de Almeida. **“Loira você fica muito mais bonita”:** relações entre crianças de uma EMEI da cidade de São Paulo e as representações étnico-raciais em seus desenhos. 2016. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

FEITAL, Lisa Minelli. **A promoção da igualdade racial e a política da formação dos professores na Educação Infantil em Belo Horizonte.** 2016. 148 f. Dissertação (Mestrado em Profissional em Educação e Docência) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

FREITAS, Daniela Amaral Silva. **Literatura infantil dos kits de literatura afro-brasileira da prefeitura de Belo Horizonte (MG):** um currículo para ressignificação das relações étnico-raciais? 2014. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

FREITAS, Priscila Cristina. **A educação das relações étnico-raciais na educação infantil:** entre normativas e projetos políticos pedagógicos. 2016. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil.** Niterói: EdUFF, 2016. 442p.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala:** formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal”. São Paulo: Global, 1993. 719 p.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Liber Livro Editora, 2007. 66 p.

GAUDIO, Eduarda Souza Gaudio. **Relações sociais na educação infantil:** dimensões. Étnico-raciais, corporais e de gênero. 2013. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2013.

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1999. 220 p.

GOMES, Jerusa Vieira. Socialização: um problema de mediação? **Psicologia USP**, v. 1, n. 1, p. 57-65, jun. 1990.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Rev. Bras. Educ.** [online], n.21, p.40-51, 2002.



GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº. 10.639/03**. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005, p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. Por uma cidadania multicultural. **Revista Presença Pedagógica**, v.14, n. 84, p. 69-91, nov./dez. 2008.

GOMES, Nilma Lino (org). **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 136p.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e *formação de professores/as*: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun.2003.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.223 p.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.104 p.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**: da Idade Média à época contemporânea no ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004. 284 p.

JUNIOR, Jorge Luiz Gomes. **A magia do contar e recontar histórias ancestrais na literatura infantil e juvenil brasileira**: recriando valores.2014. 70 f. Dissertação(Mestrado em Relações Étnico-Raciais) –Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckowda Fonseca, Rio de Janeiro, 2014.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.209 p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos**: para quê? São Paulo: Cortez, 1999.208 p.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p.843-876, out. 2006.

LUZ, Monica Abud Perez De Cerqueira. **Representações dos personagens negros e negras na literatura infantil brasileira**. 2018. 128 f. Tese(Doutorado em Educação) –Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2018.

MARTINS, Telma Cezar da Silva. **O branqueamento no cotidiano escolar**: práticas pedagógicas nos espaços da creche. 2017. 164 f. Tese(Doutorado em Educação) –Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.

MENDES, Marília Silva. **A identidade racial a partir de um grupo de crianças da educação infantil na rede municipal do Recife.** 2016. 158 f.

Dissertação(Mestradoem Educação, Culturas e Identidades) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2016.

Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada. Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais.**Brasília: SECAD, 2006. 262 p.

MUNANGA, Kabengele. As facetas de um racismo silenciado. *In:* SCHWARCZ, Lilian Moritz; QUEIROZ, Renato da Silva (orgs.). **Raça e diversidade.** São Paulo: Edusp, 1996, p. 213-229.

MUNANGA, Kabengele. Educação e diversidade cultural. **Cadernos PENESB**, v. 10, p. 37-54, 2010.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). **Escritos de educação.** 14 ed.Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes,2013. (Ciências Sociais da Educação)

NÓVOA, Antônio(coord.).**Os professores e sua formação.** 3. ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1997. 158 p.

OLIVEIRA,Alessandra Guerra da Silva. **Educação das relações étnico-raciais: educativos decorrentes do brincar na educação infantil.** 2015. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São. Carlos, 2015.

OLIVEIRA, Fabiana. **Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?** 2004. 119 f.Dissertação(Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

OLIVEIRA, Verediane Cintia de Souza.**Educação das relações étnico-raciais e estratégias ideológicas no acervo do PNBE 2008 para educação infantil.** 2010.190 f.Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2010.

OLIVEIRA, Waldete Tristão Farias. **Diversidade étnico-racial no currículo da educação infantil: o estudo das práticas educativas de uma EMEl da cidade de São Paulo.** 2017. 281 f. Tese (Doutoradoem Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo 2017.

OSCAR, Joana Elisa Costa. **Caminhos percorridos por professores para implementação da lei 10.639/2003 na educação infantil: prática pedagógica em interface com a política pública municipal.** 2018. 201 f. Dissertação (Mestradoem Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

PEREIRA, Erika Carolina. **Os cururmins da terra basílica: a educação da criança no século XVI e a pedagogia jesuítica.** 2007.152f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos,2007.

PEREIRA, Erika Jennifer Honório. **“Tia, existe flor preta?”: educar para as relações étnico-raciais.** 2015. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

ROCHA, Nara Maria Forte Diogo. **Relações étnico-raciais e educação infantil: dizeres de crianças sobre cultura e história africana e afro-brasileira na escola.** 2015. 324 f. Tese(Doutorado em Educação) –Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

ROSA, Daniele Cristina. **A construção da identidade racial de crianças negras na educação.** 2014. 104 f. Dissertação(Mestradoem Educação) – Universidade Tuiutido Paraná, Curitiba, 2014.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n.153, p. 742-759, jul./set., 2014.

SAITU, Cecilia de Campos. **Datas comemorativas e o currículo da educação infantil: reflexões sobre pedagogias decolonizadoras e relações étnico-raciais.** 2017. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SANTOS, Alberto Rodrigues. **Aos pés de uma árvore lavei meus olhos para enxergar o mistério: experiência na educação infantil.** 2016. 151 f. Dissertação (Mestradoem Artes) – Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2016.

SANTOS, Erisvaldo Pereira. **Africanidades e Herança Cultural Europeia.** Por Dentro da História: Revista de Patrimônio Cultural. Prefeitura Municipal de Contagem. 2011. v. 3,2017.

SANTOS, Jussara Nascimento. **Preconceito racial em foco: uma análise das relações estabelecidas entre crianças negras e não negras na educação infantil.** 2013. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

SARAIVA, Camila Fernanda. **Educação infantil na perspectiva das relações étnico-raciais: relato de duas experiências de formação continuada de professores no município de Santo André.** 2009. 353 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SARMENTO, Manoel José Jacinto. Gerações e alteridade: interrogação a partir da Sociologia da Infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SENA, Fernanda Ferreira Mota. **Estudo de caso da implementação da temática: história e cultura afro-brasileira, em uma unidade de educação infantil da rede municipal de educação de Belo Horizonte.** 2015. 125 f. Dissertação (Mestrado

Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) –Universidade Federal de Juiz De Fora, Juiz de Fora, 2015.

SILVA, Flávia Carolina. **A educação das relações étnico-raciais na formação de professores/as da educação infantil no município de Curitiba (2010-2015)**. 2016.215f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

SILVA, Tarcia Regina. **Criança e negra: o direito à afirmação da identidade negra na educação infantil**. 2015. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.156 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da Silva; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn(orgs.). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000, p.

SOARES, Lucineide Nunes. **Relações étnico-raciais nas práticas educativas da educação infantil: ouvindo crianças e adultos**. 2013. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SOUZA, Edlaine Fernanda Aragon de. **Relações étnico-raciais na creche: desafios e perspectivas das pesquisas em educação**.2017.Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos,2017.

SOUZA, Edmacy Quirina. **Crianças negras em escolas de “alma branca”**: um estudo sobre a diferença étnico-racial na educação infantil. 2016. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

SOUZA, Ellen de Lima. **Percepções de infância de crianças negras por professoras de educação infantil**. 2012. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

SOUZA, Lucia Ferraz Vargas de. **Identidade negra e processos subjetivos na infância: formas de enfrentamento do racismo**. 2016. 238 f. Dissertação (Mestrado em Relações-Étnicas e Contemporaneidade) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2016.

SOUZA, Yvone Costa. **Atravessando a Linha Vermelha: Programa “Nova Baixada” de educação infantil discutindo a diversidade étnico-racial e cultural na formação do docente**. 2009. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

STABELINI, Fabio. **Perspectiva de movimentação: emigração valadareense e metáforas espaciais**.2016.116 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14.ed. Petrópolis: Vozes, 2012.328 p.

TEIXEIRA, Heloísa Maria. Os filhos das escravas: crianças cativas e ingênuas nas propriedades de Mariana (1850-1888). **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v.11, n. 15, p. 58-93, 2º sem. 2010.

VANZUITA, Simone. **Relações étnico-raciais**: orientações, leis e práticas nas instituições de educação infantil. 2013. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*:VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998, p.11-35.

## APÊNDICES

### APÊNDICE 1:TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) senhor(a)

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa *Relações étnico-raciais no âmbito das instituições municipais de Educação Infantil em Governador Valadares-MG*, de responsabilidade da pesquisadora Ludmila Costa Meira e sob orientação do Prof. Dr. Erisvaldo Pereira dos Santos.

Trata-se de uma pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação/Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Ouro Preto, que pretende investigar como pedagogas da Educação Infantil do município de Governador Valadares-MG orientam suas práticas com foco nas relações étnico-raciais, a fim de dar visibilidade para a temática nesse segmento educacional.

A investigação proposta possui relevância, uma vez que é na Educação Infantil que se inicia o processo de construção da identidade racial e também pela escassez de trabalhos relativos a essa temática. Sendo assim, a pesquisa buscará explicitar como a temática tem sido desenvolvida na Educação Infantil a partir do trabalho das pedagogas da SMED e das Instituições de Educação Infantil de Governador Valadares-MG. Espera-se contribuir, dessa forma, com subsídios teórico-práticos para ampliar a qualidade do trabalho realizado na educação das crianças pequenas por meio da formação continuada e de práticas de promoção da igualdade racial.

Sua participação é voluntária, não havendo remuneração para esta tarefa. Você é livre para retirar esse consentimento, bem como para desistir a qualquer momento da pesquisa ou se recusar a responder qualquer questão específica na entrevista, sem que isso lhe traga quaisquer constrangimentos, penalidades ou prejuízos. Sempre que você desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas da pesquisa.

A entrevista será feita pessoalmente, pela pesquisadora, em horário e local a serem definidos pela participante em concordância com a pesquisadora. Ressaltamos que a entrevista não gera nenhum custo para o entrevistado e exige, em média, 30 a 40 minutos.

Reconhecemos que a participação na pesquisa pode gerar eventual desconforto para os(as) entrevistadas(as), uma vez que serão discutidos temas relacionados às suas vidas pessoais, às suas práticas pedagógicas e aos seus locais de trabalho.

Solicito sua autorização para gravar as respostas, a fim de transcrevê-las posteriormente e armazená-las em banco digital pela pesquisadora. As informações obtidas serão utilizadas para fins científicos. Assim, será garantido o sigilo das informações e a preservação da imagem com anonimato.

Os critérios para participar desta pesquisa são: 1- Ter disponibilidade para realização da entrevista; 2- Ser pedagoga em escolas que atendem exclusivamente a Educação Infantil e ter se efetivado no concurso de 2010; 3- Aceitar participar da pesquisa de forma voluntária, sem receber remuneração alguma; 4- Ter interesse em contribuir para os resultados da pesquisa.

Os dados coletados por meio da entrevista estarão sob a guarda da pesquisadora responsável por esta investigação e pelo orientador, no PPGE/UFOP, Mestrado em Educação, em arquivo eletrônico.

Informo-lhe que os critérios para suspensão desta pesquisa são: a) recusa dos sujeitos em participar e disponibilizar dados; b) impossibilidade física e mental da pesquisadora em continuar realizando o trabalho; c) interrupção de funcionamento das atividades de pesquisa na Universidade Federal de Ouro Preto.

Os resultados desta investigação serão disponibilizados por meio da dissertação de mestrado, de artigos científicos, capítulo de livros, seminários e eventos relacionados ao tema. O principal benefício da pesquisa é a produção de subsídios teóricos e críticos sobre a atual situação da educação com foco nas relações raciais no referido segmento.

A pesquisa terá início assim que o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Ouro Preto aprová-la. As atividades devem ser finalizadas, conforme o Programa de Mestrado em Educação da UFOP, em março de 2019, com o apoio do Instituto de Ciências Humanas.

Para maiores esclarecimentos que se fizerem necessários, segue o endereço, telefones e e-mail para contato da pesquisadora responsável: Ludmila Costa Meira, e-mail: ludkosta@hotmail.com.

**Atenção:**

Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação na pesquisa, dirija-se ao: COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – Campus Universitário Morro do Cruzeiro – Instituto de Ciências Exatas e Biológicas, sala 29 – Ouro Preto-MG – CEP: 35400-000 – Telefone (31) 3559-1368 – e-mail cep@propp.ufop.br.

Caso você concorde com os termos deste TCLE, assine-o e entregue pessoalmente à pesquisadora responsável.

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) do RG nº. \_\_\_\_\_, declaro ter lido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e que concordo em participar como voluntário da pesquisa *Relações étnico-raciais no âmbito das instituições municipais de Educação Infantil em Governador Valadares-MG*, sem que, para isso, tenha sido forçado(a) ou obrigado(a). Participo, portanto, com meu consentimento livre e esclarecido.

Governador Valadares, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

---

Assinatura do(a) participante



## **APÊNDICE 2: ROTEIROS DE ENTREVISTA**

**Roteiro de entrevista com a pedagoga analista da Secretaria Municipal de Educação (SMED), responsável pela formação continuada das pedagogas escolares.**

### **Caracterização do sujeito:**

- 1- Nome:
- 2- Idade:
- 3- Estado civil:
- 4- Sexo:
- 5- Cor/raça:
- 6- Formação:
- 7- Tempo de formação:
- 8- Estudou em instituição pública ou privada?
- 9- Possui alguma especialização?
- 10- Cargo:
- 11- Há quanto tempo está no cargo:
- 12- Tem hábito de leitura?
- 13- Qual seu entretenimento favorito?
- 14- É adepta de alguma religião:
- 15- Qual?
- 16- Desenvolve algum trabalho voluntário?
- 17- Gosta e faz muitas viagens?
- 18- Quando e para onde viajou pela última vez?

### **Conhecimento relativo às relações étnico-raciais**

- 1- Em sua trajetória educativa, como a condição do negro lhe foi apresentada?
- 2- Existe alguma diferença entre a visão do negro que lhe foi apresentada e a visão atual que você tem sobre eles?

- 3- Qual a principal fundamentação teórica utilizada nesse percurso para alteração dessa concepção?
- 4- O que você conhece sobre a Lei nº. 10.639/2003?
- 5- Como é realizado o trabalho de formação continuada das pedagogas na rede municipal de Governador Valadares-MG visando ao atendimento da Educação Infantil?
- 6- O que a SMED tem feito para garantir que essa lei e suas diretrizes sejam efetivadas nas referidas instituições?
- 7- O desenvolvimento das relações étnico-raciais tem sido contemplado no plano de formação continuada das pedagogas?
- 8- A SMED tem acompanhado as ações que as escolas têm feito para garantir o cumprimento dessas legislações?
- 9- Você tem conhecimento sobre algum trabalho, evento ou manifestação no calendário escolar que vise à valorização da cultura negra dentro da instituição?
- 10- A SMED tem conhecimento de alguma situação de preconceito contra crianças negras? Quais tipos de manifestações?
- 11- Como a SMED intervém e instrui a escola para lidar com esse tipo de situação?
- 12- Você considera que a SMED e os seus funcionários, incluindo você, estão preparados para lidar com a realidade dessas crianças?
- 13- Você considera importante a necessidade de uma educação atenta às relações étnico-raciais para atender plenamente à construção da identidade de todas as crianças?

## **Roteiro de entrevista com as pedagogas das instituições**

### **Caracterização do sujeito**

- 1- Nome:
- 2- Idade:
- 3- Estado civil:
- 4- Sexo:
- 5- Cor/raça:
- 6- Formação:
- 7- Tempo de formação:
- 8- Estudou em instituição pública ou privada?
- 9- Possui alguma especialização:
- 10- Cargo:
- 11- Há quanto tempo está no cargo?
- 12- Tem hábito de leitura?
- 13- Qual seu entretenimento favorito?
- 14- É adepta de alguma religião:
- 15- Qual?
- 16- Desenvolve algum trabalho voluntário?
- 17- Gosta e faz muitas viagens?
- 18- Quando e para onde viajou pela última vez?

### **Conhecimento relativo às relações étnico-raciais**

- 1- Em sua trajetória educativa, como a condição do negro lhe foi apresentada?
- 2- Existe alguma diferença entre a visão do negro que lhe foi apresentada da visão atual que você tem sobre eles?
- 3- Qual a principal fundamentação teórica utilizada nesse percurso para alteração dessa concepção?
- 4- O que você conhece sobre a Lei nº. 10.639/2003?

- 5- Como é realizado o trabalho de formação continuada das professoras na sua instituição?
- 6- O que a instituição tem feito para garantir que essa lei e suas diretrizes sejam implementadas?
- 7- O desenvolvimento das relações étnico-raciais tem sido contemplado no plano de formação continuada das professoras?
- 8- A instituição tem acompanhado as ações que as professoras têm feito para garantir o cumprimento dessas legislações?
- 9- Você tem conhecimento sobre algum trabalho, evento ou manifestação no calendário escolar que vise à valorização da cultura negra dentro da instituição?
- 10- A instituição tem conhecimento de alguma situação de preconceito contra crianças negras? Quais tipos de manifestações?
- 11- Como a instituição intervém e instrui as professoras a lidar com situação de preconceito?
- 12- Você considera que a instituição e os demais funcionários, incluindo você, estão preparados para lidar com a realidade dessas crianças?
- 13- Você considera importante a necessidade de uma educação atenta às relações étnico-raciais para atender plenamente à construção da identidade de todas as crianças?