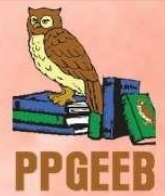




**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS - GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE  
ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**



**ILANA SILVA SOUSA**



**A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
UM ESTUDO SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA CRECHE DA UNIDADE DE  
EDUCAÇÃO BÁSICA MONSENHOR FREDERICO CHAVES**

**SÃO LUIS  
2023**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA

**ILANA SILVA SOUSA**

**A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL:** um estudo sobre práticas pedagógicas na creche da Unidade de  
Educação Básica Monsenhor Frederico Chaves

São Luís  
2023

**ILANA SILVA SOUSA**

**A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL:** um estudo sobre práticas pedagógicas na creche da Unidade de  
Educação Básica Monsenhor Frederico Chaves

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) como requisito obrigatório para receber o título de Mestra em Educação – Gestão do Ensino da Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes.

São Luís  
2023

**Imagem da capa:** Canva e Crianças negras.  
**Disponível em:** Arte produzida pelo Canva a partir do site <https://www.google.com/search?q=crian%C3%A7as+negras>.

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Silva Sousa, Ilana.

A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: : um estudo sobre práticas pedagógicas na creche da Unidade de Educação Básica Monsenhor Frederico Chaves / Ilana Silva Sousa. - 2023.

254 p.

Orientador(a): Antonio de Assis Cruz Nunes.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luis, 2023.

1. Educação-Étnico Racial. 2. Educação Infantil. 3. Lei nº 10639/03. I. Assis Cruz Nunes, Antonio de. II. Título.



**ILANA SILVA SOUSA**

**A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL:** um estudo sobre práticas pedagógicas na creche da  
Unidade de Educação Básica Monsenhor Frederico Chaves

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) como requisito obrigatório para receber o título de Mestra em Educação – Gestão do Ensino da Educação Básica.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. **Antonio de Assis Cruz Nunes** (Orientador)  
Doutor em Educação - PPGEEB

---

Profa. Dra. **Clênia de Jesus Pereira dos Santos** (1ª Examinadora)  
Doutora em Educação - PPGEEB

---

Profa. Dra. **Nanci Helena Rebouças Franco** (2ª Examinadora)  
Doutora em Educação - PPGE/UFBA

---

Prof. **Dr José Carlos de Melo** (1º Suplente)  
Doutor em Educação - PPGEEB

---

Profa. Dra. **Delcineide Maria Ferreira Segadilha** (2º Suplente)  
Doutora em Educação - PPGE

A todas as crianças do bairro do São Francisco nas comunidades da Ilhinha, Sítio Campinas, da Liberdade, do Ipase e toda São Luís. Que vivam suas infâncias com alegria, segurança, confiantes na vida e nelas mesmas.

## AGRADECIMENTOS

A Deus minha fonte eterna de força, de vida e de determinação para prosseguir nas lutas cotidianas.

A minha mãe Irenice Silva Sousa, pelo apoio incondicional em todos os projetos de vida, minha referência de mulher forte e paciente.

Ao meu pai Antônio Gonçalo de Sousa (*In memoriam*) pelos ensinamentos de princípios e valores humanos, sendo um deles, o de que a educação muda vidas.

A Júlia Silva Sousa Alves e Lanna Hadassah Sousa França, minhas filhas às quais tenho ensinado que podemos mudar o mundo a partir de atitudes de respeito, solidariedade e generosidade todos os dias.

A minha irmã Iara S. Sousa Pinheiro, irmãos Marcos Antônio Silva Sousa e Antônio Gonçalo de Sousa Júnior, fiéis incentivadores.

A Universidade Federal do Maranhão sempre minha referência de ampliação de saberes do Ensino Superior, na qual concluí graduação em Pedagogia no ano de 2000, fiz especialização em 2015, e em 2020 me recebi novamente na continuidade dos meus estudos em mestrado. Sempre grata a esta casa do saber.

Ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica pela oportunidade de através do estudo e da pesquisa, qualificar a minha atuação como educadora da escola pública.

A Unidade de Educação Básica Monsenhor Frederico Chaves na pessoa da gestora Leonilce dos Santos da Silva, que gentilmente consentiu a realização da pesquisa na escola, como também à coordenação pedagógica e as professoras, pela solicitude diante do estudo proposto.

Ao professor Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes, meu orientador nos estudos de Mestrado, gratidão por sua disponibilidade e dedicação paciente durante no processo de orientação deste trabalho de pesquisa.

A todos (as) os (as) professores (as) que ministraram as disciplinas na turma de 2020 do PPGEEB/UFMA, pela grande contribuição para minha formação profissional, grandes mentores (as) como Prof. Antonio de Assis Cruz Nunes, Profa. Cenivalva Miranda de Sousa Teixeira, Profa. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes, Profa. Hercília Maria de Moura Vituriano, Profa. Maria José Albuquerque Santos, Profa. Elisangela Santos de Amorim e Profa. Viviane Moura da Rocha.



Ao Prof. Dr. José Carlos de Melo, pelo apoio e constante lembrança ao encaminhar materiais de estudo contribuindo com a pesquisa realizada.

Ao Grupo de Estudo Investigações Pedagógicas Afro-Brasileiras-GIPEAB pelos momentos de reflexão coletiva e construção de conhecimentos acerca das Relações Étnico-Raciais, tendo um agradecimento especial a professora Ma. Ilma de Fátima, pelo meu despertar para a temática no Curso de Formação Continuada em que ela foi minha formadora.

A Cassiclêine Pereira Ribeiro minha amiga pessoal e também Professora Suporte Pedagógico na rede municipal de Educação infantil de São Luís, pela disponibilidade e auxílio motivador.

Aos colegas da quinta turma do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, em especial ao grupo das Divas da pesquisa (Ione, Katiúcia, Aline, Delza, Dayse, Enimeyre, Josy, Ana Karoline, Ana Cristina, Emídia), pelas trocas de experiências e materiais de estudo compartilhados.

A todos e todas, que direta ou indiretamente, contribuíram com palavras de incentivo ou disposição de tempo do trabalho, me liberando para realização ações necessárias à conclusão desta Dissertação do Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão, reafirmo meus agradecimentos.

*“A dificuldade de lidar com o problema étnico parece dar às professoras a ilusão de que ignorar é a melhor saída. Em resposta aos inúmeros conflitos étnicos, o abafamento surge como uma opção para que o problema desapareça do cotidiano escolar e a sua vítima dele se esqueça. Como se fosse um conto de fadas que, no final, sempre acaba bem” (Cavalleiro,2020,p.79).*

## RESUMO

A pesquisa trata sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil. O local da pesquisa foi Unidade de Educação Básica Monsenhor Frederico Chaves, especificamente em duas salas de creche de três anos, no turno vespertino. A pesquisa partir do seguinte questionamento: O objetivo geral da pesquisa foi: Como a temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais no contexto curricular da Educação Infantil, especificamente com crianças de creche (3 anos) poderá ser materializada por meio de um Caderno Pedagógico de Práticas Pedagógicas para uma educação étnico-racial em creche? A Dissertação está dividida em três partes, a saber: bibliográfica, empírica e uma proposta de aplicabilidade. Na parte bibliográfica são descritas seções que tratam sobre o processo histórico da criança como sujeito social e a Lei nº 10.639/03 enquanto proposta curricular para a Educação Infantil. Na parte empírica, discorreremos sobre a caracterização da creche da Unidade de Educação Básica Monsenhor Frederico Chaves; os passos metodológicos da pesquisa e as análises e interpretações dos participantes da pesquisa. Em seguida foi apresentada uma proposta de produto educacional, por meio do Caderno de Práticas Pedagógicas para ERES na creche (03 anos). O caderno está composto por 04 (quatro) orientações e ações pedagógicas. Em função da Covid-19, não foi possível aplicar o produto educacional na instituição educativa selecionada para a pesquisa. Por conseguinte, apoiamo-nos na Instrução Normativa Nº 04/2020/PPGEEB/UFMA que torna facultativa a aplicabilidade do produto. As principais fontes bibliográficas utilizadas na pesquisa, foram: Abramowciz (2015), Amaral (2018), Barbosa (2006), Bento (2011), Brito (2011), Cavalleiro (2020), Duarte (2013), Gomes (2017), dentre outras. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram a observação sistemática, a entrevista semiestruturada, o experimento, a análise documental e as fotografias. A pesquisa concluiu que a escola pesquisada necessita de maiores investimentos na perspectiva de formações continuadas sobre a Educação Étnico-Racial na Educação Infantil, especificamente da população afro-brasileira e afro-maranhense.

**Palavras-chave:** Educação-Étnico Racial. Lei nº 10.639/03. Educação Infantil. Práticas Pedagógicas.

## ABSTRACT

The research deals with Education for Ethnic-Racial Relations in Early Childhood Education. The research location was the Monsenhor Frederico Chaves Basic Education Unit, specifically in two three-year-old nursery rooms, in the afternoon shift. The research was based on the following question: The general objective of the research was: How can the theme of Education for Ethnic-Racial Relations in the curricular context of Early Childhood Education, specifically with daycare children (3 years old) be materialized through a Pedagogical Notebook of Pedagogical Practices for ethnic-racial education in daycare? The Dissertation is divided into three parts, namely: bibliographical, empirical and an applicability proposal. The bibliographical part describes sections that deal with the historical process of the child as a social subject and Law No. 10,639/03 as a curricular proposal for Early Childhood Education. In the empirical part, we discuss the characterization of the daycare center at the Monsenhor Frederico Chaves Basic Education Unit; the methodological steps of the research and the analyzes and interpretations of the research participants. Next, a proposal for an educational product was presented, using the Pedagogical Practices Notebook for ERES in daycare centers (03 years old). The notebook is composed of 04 (four) guidelines and pedagogical actions. Due to Covid-19, it was not possible to apply the educational product at the educational institution selected for the research. Therefore, we rely on Normative Instruction No. 04/2020/PPGEEB/UFMA, which makes the applicability of the product optional. The main bibliographic sources used in the research were: Abramowciz (2015), Amaral (2018), Barbosa (2006), Bento (2011), Brito (2011), Cavalleiro (2020), Duarte (2013), Gomes (2017), among others. The data collection instruments used were systematic observation, semi-structured interviews, experiments, document analysis and photographs. The research concluded that the researched school needs greater investments in the perspective of continued training on Ethnic-Racial Education in Early Childhood Education, specifically for the Afro-Brazilian and Afro-Maranhense population.

**Keywords:** Education-Ethnic Racial. Law No. 10,639/03. Child education. Pedagogical practices.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Phillipe Ariès (1914-1984).....	24
Figura 2 - Obras de Philippe Ariès .....	25
Figura 3 - Sobrevivendo à infância na Idade Média .....	26
Figura 4 - Bélizaire e as Crianças Frey obra de Jacques Amans (1837) .....	28
Figura 5 - Jogos infantis -Pieter Bruegel .....	29
Figura 6 - Infância no Brasil, séc. XVIII: os enjeitados.....	31
Figura 7 - Maria Montessori- .....	35
Figura 8 - Lev Vigotski (1896-1934) .....	36
Figura 9 - Árvore da Eugenia .....	39
Figura 10 - Uma senhora rica em seu lar, Jean-Baptiste Debret .....	42
Figura 11 - Mecanismo da Roda de São Paulo .....	44
Figura 12 - A Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro do séc.XVI ao XIX.....	45
Figura 13 - Bebês e Criança pequenas expostas no Asilo dos Expostos de São Paulo.....	45
Figura 14 - Igreja de São Pantaleão em São Luís.....	46
Figura 15 - Alunos do Colégio Salesiano Santa Rosa em Niterói .....	48
Figura 16 - A Redenção de Cam (1895), tela de Modesto Brocos .....	50
Figura 17 - Pôsteres da Exposição Internacional de 1922 .....	51
Figura 18 - Escultor modernista maranhense Celso Antônio de Menezes.....	53
Figura 19 - Capa do Documento Curricular do Território Maranhense .....	65
Figura 20 - Proposta Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental da rede pública .....	66
Figura 21 - Capa das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.....	73
Figura 22 - Projeto Educar para a igualdade racial e de gênero (CEERT) .....	83
Figura 23 - Literatura infantil e diversidade racial .....	84
Figura 24 - Capa do livro História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Infantil .....	85
Figura 25 - Valores Civilizatórios Afro-brasileiros .....	87
Figura 26 - Fotografia do pároco Frederico Chaves .....	89

Figura 27 - Escola Monsenhor Frederico Chaves localizada no município de Caxias .....	90
Figura 28 - Localização da UEB Monsenhor Frederico Chaves no Google Maps e via satélite .....	92
Figura 29 - Fachada da UEB monsenhor Frederico Chaves Educação Infantil .....	93
Figura 30 - Imagem ilustrativa da extensa área da UEB Monsenhor Frederico Chaves.....	95
Figura 31 - Capa do Guia para o Ensino remoto 2021da rede municipal de São Luís .....	97
Figura 32 - Ambientação do corredor da entrada da UEB Monsenhor Frederico Chaves.....	99
Figura 33 - Entrada principal da escola e o refeitório da instituição com mobiliário	101
Figura 34 - Lavatórios na entrada do banheiro coletivo, com sanitário infantil e chuveiros .....	102
Figura 35 - Cartaz de chamada e de calendário na parede da sala da creche .....	103
Figura 36 - Brinquedos, informações impressas nas paredes na sala da creche ...	105
Figura 37 - Brinquedoteca ou sala de leitura da UEB Monsenhor Frederico Chaves .....	105
Figura 38 - Projeto Capoeira realizado em 2018 na UEB Monsenhor Frederico Chaves.....	106
Figura 39 - Apresentação da pesquisa via Google Meet .....	111
Figura 40 - Tela de Abdias do Nascimento Efraín Bocabalístico: .....	114
Figura 41 - Experimento Clark e Clark (1947) .....	119
Figura 42 - Imagem da sala da professora Sankofa A.....	121
Figura 43 - Materiais sobre a temática das ERES, disponíveis na escola .....	135
Figura 44 - Fotografia de crianças do sexo feminino e masculino, escolhendo com qual boneca queria brincar .....	142
Figura 45 - Criança respondendo à questão 3 do formulário.....	146
Figura 46 - Crianças respondendo à questão 4 do formulário .....	148
Figura 47 - Licença do Produto Educacional (CC VY-NC-ND) .....	149
Figura 48 - Capa do Caderno de Práticas Pedagógicas para uma Educação Étnico-Racial na Creche .....	151
Figura 49 - Sumário do Caderno de Práticas Pedagógicas para uma Educação Étnico-Racial na Creche .....	152

Figura 50 - Linha do tempo dos documentos da Educação Infantil e da EREER.....	153
Figura 51 - Princípios filosóficos das DCNERER .....	154
Figura 52 - Proposições de materiais para estudos sobre a EREER na Educação Infantil .....	155
Figura 53 - Livros literários infantis sugeridos para a EREER na educação infantil ..	156
Figura 54 - Sequência didática do tópico orientação e ação 1 .....	158
Figura 55 - Proposição de materiais para estudo da literatura infantil de representatividade africana e afro-brasileira .....	158
Figura 56 - Sequência didática do tópico orientação e ação 2 .....	159
Figura 57 - Caixa itinerante de surpresa africana e afro-brasileira .....	160
Figura 58 - Proposições de materiais para estudos sobre interações e brincadeiras da Cultura Africana e Afro-Brasileira .....	160
Figura 59 - Sugestões de planejamento de organização de ambientes de representatividade da cultura africana e afro-brasileira .....	161
Figura 60 - Sala organizada para representatividade da cultura africana e afro-brasileira .....	162
Figura 61 - Vídeos que tratam da ambientação de representatividade Da cultura africana e afro-brasileira .....	162
Figura 62 - Livro educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial.....	163
Figura 63 - Sequência didática Orientação e Ação 4 .....	164
Figura 64 - Oficina de cabelos e carinho .....	164
Figura 65 - Proposição de materiais para estudo sobre a relação família e creche no contexto étnico-racial .....	165

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quantidade de funcionários da UEB Monsenhor Frederico Chaves Educação Infantil .....	94
Quadro 2 - Estrutura física em suas dependências .....	95
Quadro 3 - Quantitativo de turmas em funcionamento no ano letivo de 2022 na UEB Monsenhor Frederico Chaves .....	98
Quadro 4 - Símbolos Adinkras que identificamos sujeitos da pesquisa e seus significados .....	114
Quadro 5 - Perguntas realizadas no experimento com as crianças das salas de creche participantes do estudo (Apêndice C) .....	120
Quadro 6 - Entendimento por Educação Infantil, Criança e Infância. ....	125
Quadro 7 - A Compreensão sobre Educação para as Relações Étnico-Raciais....	127
Quadro 8 - Desenvolvimento de Práticas Pedagógicas para uma Educação para as Relações Étnico-racial .....	131
Quadro 9 - Lista de documentos referenciais, materiais pedagógicos, sites ou outras fontes que orientem o trabalho educativo para as Relações Étnico-raciais e de combate ao racismo.....	133
Quadro 10 - Participação em formação continuada voltada para a Educação para as Relações Étnico-Raciais .....	136
Quadro 11 - Conteúdos do Produto Educacional sobre práticas pedagógicas antirracistas.....	137
Quadro 12 - Brincar com alguma das bonecas da pesquisa de campo .....	140
Quadro 13 - Preferência das bonecas.....	143
Quadro 14 - Boneca mais bonita.....	145
Quadro 15 - Relação das bonecas com uma princesa .....	147
Quadro 16 - Livros sugeridos no caderno de práticas pedagógicas para ler .....	156



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEBRAP	Centro Brasileiro de Análise e Planejamento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CCSO	Centro de Ciências Sociais
CEERT	Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Para as Relações Étnico-Raciais
DCTMA	Documento Curricular do Território Maranhense
GIPEAB	Grupo de Investigação e Estudos Afro-brasileiros e Africanos
ERES	Educação para as Relações Étnico-Raciais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério de Educação
MÊS	Ministério da Educação e Saúde
MNU	Movimento Negro Unificado
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEEB	Programa de Pós-graduação em Gestão do Ensino na Educação Básica
PSP	Professor Suporte Pedagógico
RECNEI	Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil
SEB	Sistema de Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Maranhão
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SNE	Sistema Nacional de Educação
TEM	Teatro Experimental Negro
UEB	Unidade de Educação Básica
UFMA	Universidade Federal do Maranhão

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>2 HISTÓRIA DA CRIANÇA COMO SUJEITO SOCIAL DE DIREITOS: um longo percurso .....</b>	<b>22</b>
<b>2.1 A criança e seu processo de visibilidade social: breve análise da evolução do assistencialismo filantrópico às primeiras instituições de educação infantil na Europa.....</b>	<b>23</b>
<b>2.3 Educação Infantil como direito de todas as crianças: base legal e orientações normativas para a organização do trabalho nas instituições .....</b>	<b>55</b>
<b>3 A LEI Nº 10.639/2003 E SEUS ASPECTOS NORMATIVOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>68</b>
<b>3.1 Práticas para uma Educação infantil antirracista: incorporando o valores civilizatórios afro-brasileiros como possibilidade a uma educação que garanta a diversidade cultural .....</b>	<b>81</b>
<b>4 A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO DA UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA MONSENHOR FREDERICO CHAVES .....</b>	<b>89</b>
<b>4.1 Caracterização da Unidade de Educação Básica Monsenhor Frederico Chaves em seus aspectos histórico, geográfico, estrutural e funcional.....</b>	<b>89</b>
<b>4.2 Percurso Teórico e Metodológico da Pesquisa .....</b>	<b>108</b>
4.2.2 Entrevista semiestruturada com os sujeitos da pesquisa .....	116
4.2.3 Análise documental.....	117
4.2.4 Experimento com formulário.....	118
4.2.5 Fotografias .....	121
<b>4.3 Análise e interpretação dos dados: O lugar de fala dos participantes da pesquisa e o Teste da estética de bonecas negras com crianças de 3 anos ..</b>	<b>122</b>
4.3.1 O lugar de fala dos participantes da pesquisa.....	123
4.3.2 O Teste da estética de bonecas negras com crianças de 3 anos .....	138

<b>4.4 Proposta de Aplicabilidade do Caderno Didático de Práticas Educativas para uma Educação antirracista em turmas de Creche (3 anos).....</b>	<b>149</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>166</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>171</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>185</b>
<b>APÊNDICE A: ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO.....</b>	<b>186</b>
<b>APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REALIZADA COM AS PARTICIPANTES DA PESQUISA (PROFESSORAS DA CRECHE, PROFESSORA SUPORTE PEDAGÓGICO/COORDENADORA PEDAGÓGICA, E A GESTORA GERAL).....</b>	<b>187</b>
<b>APÊNDICE C: PRODUTO EDUCACIONAL: CADERNO COM SUGESTÕES DE PRÁTICAS EDUCATIVAS ANTIRRACISTA PARA CRECHE (3 ANOS).....</b>	<b>189</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>240</b>
<b>ANEXO A - CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA A PESQUISA DE CAMPO.....</b>	<b>241</b>
<b>ANEXO B - PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA.....</b>	<b>243</b>
<b>ANEXO C - TERMOS DE CONSENTIMENTOS.....</b>	<b>248</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a Educação infantil tem conquistado um espaço de discussão sobre sua importância na repercussão do desenvolvimento humano e para toda a escolaridade a ser percorrida em toda a Educação Básica. A constituição de 1988 estabeleceu a educação como um direito das crianças de 0 a 6 anos, tendo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9.394/96, em seu Art. 11 inciso V, organizado administrativamente a oferta ao definir esta responsabilidade aos municípios que deverão

[...] oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino [...]. (Brasil, 1996, s/p).

As discussões de como garantir esta estrutura funcional que garantisse uma identidade ao trabalho com as crianças teve sua demanda atendida com a publicação pelo Ministério da Educação em 1998 dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RECNEI), documento que trouxe avanços significativos aos educadores naquele contexto histórico, ampliando a visão antes meramente assistencialista, fortalecendo a função educativa de creches e pré-escolas que passam a considerar as especificidades trabalho pedagógico com crianças da primeira infância de 0 a 6 anos, bem como da relação indissociável do cuidar e do educar (Brasil, 1998).

Na construção de sua identidade, a Educação Infantil vem se diferenciando do trabalho proposto no Ensino Fundamental, se constituindo nas relações educativas como nos afirma Barbosa (2006, p.25), nas quais se dão

[...] entre criança-criança-adulto, pela expressão, pelo afeto, a sexualidade, os jogos, brincadeiras, as linguagens, o movimento corporal, a fantasia, a nutrição, os cuidados, os projetos de estudos em um espaço de convívio onde haja respeito pelas relações culturais, sociais e familiares.

A creche e pré-escola, como instituições sociais perpassadas pelos conflitos existentes na sociedade não podem no trabalho pedagógico se eximir de realizar reflexões sobre como enfrentar tais conflitos, pois estes se manifestam em seu

interior. Lopes e Macedo (2011) dizem que o espaço escolar historicamente esteve a serviço dos interesses sociais, os quais se expressam através do currículo e este se apresenta não como um elemento neutro, inocente e desinteressado do contexto social. Dessa forma, “[...] o conteúdo do currículo é uma construção social e como tal, não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder que o fizeram e fazem [...]” (Silva, 2015, p. 135).

Dentre as complexas relações e conflitos dos grupos que compõe a sociedade, Almeida (2019) chama atenção para o racismo estrutural como um dos pilares de manutenção histórica de diferenças sociais. Assim:

[...] A divisão de classes, a divisão de grupos no interior das classes, o processo de individualização e os antagonismos sociais que caracterizam as contradições que formam a sociabilidade capitalista têm o **racismo como veículo importantíssimo**[...]. (Almeida, 2019, p.185, grifo nosso).

E sobre isso, Silveira (2011) identifica a escola com importante função de orientar suas ações para concretizar um currículo sob os princípios filosóficos do pluralismo de pensamentos para que funcione como um antídoto contra o racismo e outros correlatos mecanismos de diferenças discriminatórias. Nesse contexto, o papel do professor é fundamental, e a complexidade que envolve a temática requer uma ampla compreensão da mesma.

Ainda sobre o currículo para uma educação que valorize as diferenças, Silva (2019, p.102) afirma que “[...] tratar o racismo como questão individual leva a uma pedagogia e a um currículo centrados numa simples terapêutica de atitudes individuais consideradas erradas [...]”.

Do exposto Freire (1991, p.126) descreve que educação é um instrumento de mudança e a escola é uma instituição para emancipação. Em tempo:

[...]sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um quefazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos [...].

No âmbito da Educação Básica duas leis realizam alterações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, a Lei nº10.639/2003, que estabelecem a obrigatoriedade de conteúdo para o combate ao racismo e valorização das contribuições dos Afro-brasileiros e Africanos na constituição da cultura brasileira,

bem como a Lei nº 11.645/2008 que com o mesmo objetivo se refere a temática indígena (Brasil, 2021a; Brasil, 2021b; Brasil, 2021c).

A primeira etapa da Educação Básica tem sua participação reiterada no Parecer do CNE/CEB nº 02, aprovado em 31 de janeiro de em 2007, o qual reafirma a abrangência das diretrizes para implementação da Lei nº10.639/2003, na Educação Infantil, sendo portanto as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, um documento de orientação curricular que também precisa ser estudado por educadores da infância, os quais deverão organizar “[...] os temas referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana cotidianamente no conjunto de todas as atividades desenvolvidas com as crianças [...]” (Brasil, 2007, p.3).

Atualmente ao se falar de criança e de infância, Sarmiento (2004) acrescenta que os diferentes espaços estruturais também diferenciam profundamente as crianças, suas percepções, formas de interagir e significar o mundo ao redor. Estes aspectos reforçam o entendimento de que a infância não pode ser vista de forma singular, mas precisa ser compreendida em sua pluralidade. Corroborando com este pensamento, as autoras Abramowicz e Oliveira (2011, p.58) acrescentam:

[...] Mesmo considerando os fatores de homogeneidade entre as crianças como grupo com características etárias semelhantes, são os fatores de heterogeneidade que devem ser considerados (classe social, gênero, etnia, raça, religião etc.) pois os diferentes espaços estruturais diferenciam as crianças [...].

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, parte que revisa o Parecer nº 20/2009 da Educação Infantil, as orientações curriculares para a primeira etapa determinam “[...] o combate ao racismo e às discriminações de gênero, socioeconômicas, étnico-raciais e religiosas deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da Educação Infantil [...]” (Brasil, 2013, p. 89).

Ainda em seu Art. 7º, inciso V, do mesmo documento é definido que “[...] as propostas pedagógicas dessa etapa devem estar comprometidas com o rompimento de relações de dominação étnico-racial.” (Brasil, 2013, p. 90). Consolidando tais orientações o Art.8º § 1º VIII das DCNEI descreve a exigência de que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil garantam,

[...] a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países

da América; IX – **o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação** [...]. (Brasil, 2013, p.98, grifos nossos).

Ao realizar levantamento de pesquisas sobre a Educação Infantil, Rosemberg (2011, p.39) registra que “[...] os estudos sobre a infância e a educação infantil têm dado pouca atenção às relações raciais [...]”. Neste sentido Bento (2012, p. 9), também vai nessa direção afirmando que:

[...] há crença de que a discriminação e o preconceito não fazem parte do cotidiano da Educação Infantil, de que não há conflitos entre as crianças por conta de seus pertencimentos raciais, de que os professores nessa etapa não fazem escolhas com base no fenótipo das crianças. Em suma, nesse território sempre houve a ideia de felicidade, de cordialidade e, na verdade, não é isso o que ocorre [...].

De acordo com algumas investigações sobre relações étnico-raciais na Educação Infantil, Bento, Carvalho e Silva (2011), Oliveira (2017), Amaral (2018) e Cavalheiro (2020), destacam que as marcas do preconceito e do racismo aparecem de forma muito sinuosa e que o processo de reflexão para identificação do preconceito racial e discriminação é fundamental para a reeducação na primeira infância e quebra do ciclo histórico de preconceito.

Ao refletir sobre a Educação Infantil como etapa fundamental ao desenvolvimento de uma educação antirracista, trazemos algumas categorias que dão suporte as análises da temática das relações étnico-raciais na Educação infantil, sendo uma delas, a de criança como ser histórico e cultural que se relaciona desde os primeiros momentos de vida, conforme nos diz Vygotsky (1996). Outra categoria é a de infância, não como fase cronológica, mas como característica de desenvolvimento humano que se diferencia conforme o contexto social (Sarmiento, 2004).

O interesse pela área de estudo Educação para as Relações Étnico-Raciais, iniciou após o curso de extensão intitulado: Formação Continuada em Educação e Relações Étnico-Raciais no Contexto da Lei nº 10.639/03: desafios e perspectivas, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de São Luís no ano de 2019. Posterior a esta experiência formativa foi encaminhado às escolas de Educação Infantil material didático Africana: “o diálogo das formas” elaborado pela Vale do Rio Doce a partir da exposição da coleção particular de Eduardo Couto, contendo 199 obras de arte composta por máscaras, esculturas e estatuetas de 54

países do continente africano. Em conversa com algumas professoras algumas disseram ser difícil usar o material com as crianças no dia a dia das práticas educativas pois achavam as expressões assustadoras para elas.

Com base nesta percepção a necessidade de investigar como as professoras da Educação Infantil compreendem a importância de trabalhar a Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil da rede municipal de São Luís, analisando em meio a suas práticas a efetivação cotidiana da Lei nº 10.639/2003 e seus dispositivos curriculares, como um direito das crianças negras matriculadas em creches e pré-escolas municipais, em especial, na UEB Monsenhor Frederico Chaves. Este se consolidou, portanto, como objeto de estudo nesta pesquisa.

A pesquisa foi desenvolvida na Unidade de Educação Básica Monsenhor Frederico Chaves, localizada na comunidade da Ilhinha, no Bairro do São Francisco.

No intuito de buscarmos respostas à nossa pesquisa, levantamos o seguinte questionamento central: Como a temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais no contexto curricular da Educação Infantil, especificamente com crianças de creche (3 anos) poderá ser materializada por meio de um Caderno Pedagógico de Práticas Pedagógicas para uma educação étnico-racial em creche?

A partir do questionamento central, acima descrito, levantamos outros questionamentos, a seguir:

a) Que entendimentos teóricos e metodológicos, as docentes e demais profissionais Unidade de Educação Básica Monsenhor Frederico Chaves possuem sobre Educação Infantil, Criança e Infância?

b) Que concepções teóricas e metodológicas sobre Educação para as Relações Étnico-Raciais fundamentam as práticas pedagógicas das professoras do grupo etário creche (03 anos)?

c) Quais conhecimentos, a equipe pedagógica da creche possui acerca dos textos legais que definem e orientam a Educação para as Relações Étnico-Raciais no contexto curricular da Educação Infantil?

d) Como as docentes da creche da Educação Infantil da Unidade de Educação Básica Monsenhor Frederico Chaves, desenvolvem seus trabalhos no contexto da Educação para as Relações Étnico-Raciais?

e) De que forma um Caderno com sugestões de práticas pedagógicas para Educação para as Relações Étnico-raciais na Educação Infantil, especificamente sobre a população africana e afro-brasileira poderá subsidiar as docentes de salas



de creche da Unidade de Educação Básica Monsenhor Frederico no enfrentamento do racismo?

À luz dos questionamentos, acima, descritos, formulamos o objetivo geral:

Investigar sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais no contexto da creche da Educação Infantil, com a finalidade de construir um E-book de práticas pedagógicas para um percurso anual letivo, valorizando a cultura Afro-brasileira e Afro-maranhense na Unidade de Educação Básica Monsenhor Frederico Chaves.

Partindo o objetivo geral, elaboramos os objetivos específicos:

a) Identificar quais são os entendimentos teóricos e metodológicos, as docentes e os demais profissionais Unidade de Educação Básica Monsenhor Frederico Chaves possuem sobre Educação Infantil, Criança e Infância.

b) Identificar que concepções teóricas e metodológicas sobre Educação para as Relações Étnico-Raciais que fundamentam as práticas pedagógicas das professoras do grupo etário creche (03 anos).

c) Verificar quais conhecimentos, a equipe pedagógica da creche possui acerca dos textos legais que definem e orientam a Educação para as Relações Étnico-Raciais no contexto curricular da Educação Infantil

d) Compreender como as docentes da creche da Educação Infantil da Unidade de Educação Básica Monsenhor Frederico Chaves desenvolvem seus trabalhos no contexto da Educação para as Relações Étnico-Raciais;

e) Elaborar um Caderno com sugestões de práticas pedagógicas para Educação para as Relações Étnico-raciais na Educação Infantil, especificamente sobre a população africana e afro-brasileira poderá subsidiar as docentes de salas de creche da Unidade de Educação Básica Monsenhor Frederico no enfrentamento do racismo.

Para a fundamentação da pesquisa, utilizamos as seguintes fontes bibliográficas: Barbosa (2006), Amaral (2018), Duarte (2013), Bento (2011), Brito (2011), Abramowicz (2015), Gomes (2017), Cavaleiro (2020), dentre outras referências de pesquisadores e pesquisadoras sobre a temática. É importante discorrer sobre a constatação do aumento de estudos realizados na década de 2010 a 2020, sobre as Relações Étnico-raciais na Educação Infantil.

Para melhor organização da escrita da nossa Dissertação estruturamos em cinco seções. A primeira seção, refere-se à introdução, composta pela justificativa, a

caracterização e delimitação do objeto, os objetivos, que configuram o percurso teórico e metodológico e organizativo do texto dissertativo.

A segunda seção descreve sobre o processo histórico da criança como sujeito social e de direitos, descrevendo breve análise da evolução do assistencialismo da creche.

A terceira seção, contextualiza a Lei nº 10.639/2003 e seus aspectos normativos para o desenvolvimento de práticas educativas para a educação de uma relação étnico-racial para a Educação Infantil.

A quarta seção aborda a proposta de práticas pedagógicas antirracista na UEB Monsenhor Frederico Chaves, se divide em três subseções, a saber: a caracterização da escola pesquisada; o percurso teórico e metodológico da pesquisa, discorrendo sobre a pesquisa empírica, a análise e interpretação dos dados, evidenciando as vozes dos sujeitos participantes da pesquisa e a Proposta de aplicabilidade do Caderno Didático de Práticas Educativas para a Creche (03 anos).

As considerações finais são organizadas na seção cinco, na qual fizemos uma retrospectiva das seções desenvolvidas, apontamos os objetivos alcançados e sinalizamos com a possibilidade da implementação da Lei nº 10.639/2003 como mais uma alternativa educativa para a garantia de uma Educação para as relações étnico-racial a partir da Educação Infantil.

Almejamos que este estudo realizado contribua para a ressignificação de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil, especificamente para a população afro-maranhense e afro-brasileira, no sentido de garantir um ambiente educativo que proporcione práticas pedagógicas em prol de uma Educação Antirracista.

## 2 HISTÓRIA DA CRIANÇA COMO SUJEITO SOCIAL DE DIREITOS: UM LONGO PERCURSO

A presente seção é composta pelas considerações sobre os marcos históricos no processo de consolidação da criança como sujeito social, da configuração da ideia de infância como categoria histórica e sociológica, bem como das conquistas legais na garantia da educação formal como direito de todas as crianças: negras, brancas, indígenas e asiáticas independentemente de raça ou etnia.

Dessa forma, consideramos que este resgate histórico se faz necessário à compreensão, da relação inicial da ação assistencial com os processos educativos destinados às crianças de determinada classe social, os quais progressivamente foram alterados pelas mudanças sociais que envolviam a família, a mulher como força de trabalho e a situação do cuidado de crianças nos primeiros anos de vida.

Vemos que nesse percurso, a Educação Infantil foi-se estabelecendo como processo educativo complementar ao realizado pelas famílias, analisando que em decorrência da posição na estrutura social o objetivo educativo se delineava de forma diferenciada.

A compreensão da criança e da infância como construção sócio-histórica percorreu estágios de elaboração até ser compreendida como geração (visão etária), num longo processo de elaboração assumindo diferentes formas, pois conforme Avanzini e Gomes (2015, p. 10)

As ideias acerca das crianças e da infância exige entender duas questões: a) em qualquer época, a preocupação com elas e a educação delas sempre existiu, mas nem sempre foi da mesma forma; b) o conhecimento social construído acerca das crianças não se deu apenas na sociedade europeia. Portanto, a importância atribuída às crianças se relaciona tanto à esperança de vida como de continuidade das sociedades e da participação social.

Neste sentido, torna-se necessário abordar aspectos fundamentais desse longo percurso que passou pela individualização das crianças e no reconhecimento de especificidades que as diferenciavam dos adultos; pela institucionalização familiar e escolar; bem como pela necessidade de cumprir padrões sociais estabelecidos. Acrescentamos a isso, as alterações dos processos de produção capitalista que com a industrialização e as relações de trabalho, inseriu a mulher como força de trabalho operário repercutindo na estrutura familiar, no tempo antes exclusivo ao espaço

doméstico em grande parte a maternidade e maternagem<sup>1</sup>, como também no reconhecimento geracional da infância na estrutura social.

Em função desta evolução da percepção da criança e do conceito de infância, ambos atrelados as mudanças contextuais da sociedade e dos processos de produção, a escola surge como instituição formativa dos indivíduos desejados a nova estrutura social, passa a ser pensada como espaço socializador das crianças com ação interrelacional da assistência com os objetivos educativos destinados as crianças pequenas. Esta linha temporal de mudanças é demarcada ao longo de cinco séculos, iniciando no séc. XVI até os dias atuais.

Nas subseções 2.1 teceremos breve análise do atendimento à criança na Europa, pontuando a evolução da visão da criança como sujeito social e de como nesse percurso a ação assistencialista foi se configurando atrelada a objetivos educativos que se diferenciavam de acordo com a classe social. Em sequência a subseção 2.2 localiza o Brasil e o lugar da criança na estrutura social bem como quais os caminhos percorridos pelo atendimento a infância, até o século XX em que normativas legais passam a dar visibilidade a criança como sujeito de direitos, reconhecendo a educação como direito fundamental a ser garantido a todas as crianças de forma indistinta.

## **2.1 A criança e seu processo de visibilidade social: breve análise da evolução do assistencialismo filantrópico às primeiras instituições de educação infantil na Europa**

A criança como ser socialmente percebido pelo adulto é algo que segundo os estudos de Ariès (1981) começou a se configurara partir do século XVI ao século XVIII, pois até a idade média em grande parte da Europa, a presença das crianças era desconhecida em suas necessidades, sendo assim, invisibilizadas e desconsideradas pelos adultos.

Phillipe Ariès<sup>2</sup>, historiador francês, trouxe para o campo acadêmico de pesquisas em história, a figura da criança e da infância como objeto de estudo que

---

<sup>1</sup> Maternidade vínculo biológico e maternagem vínculo afetivo de cuidado estabelecido entre mãe e filho(a), que segundo Kitzinger (1978) dependerá dos valores socialmente relacionados ao que é ser mulher ao significado de um filho em determinado contexto cultural.

até então ainda era pouco visibilizado. Como forma de tornar conhecido ao leitor colocamos a imagem de Phillipe Ariès, conforme figura 1.

**Figura 1** - Phillipe Ariès (1914-1984)



Fonte: Alchetron (2022)

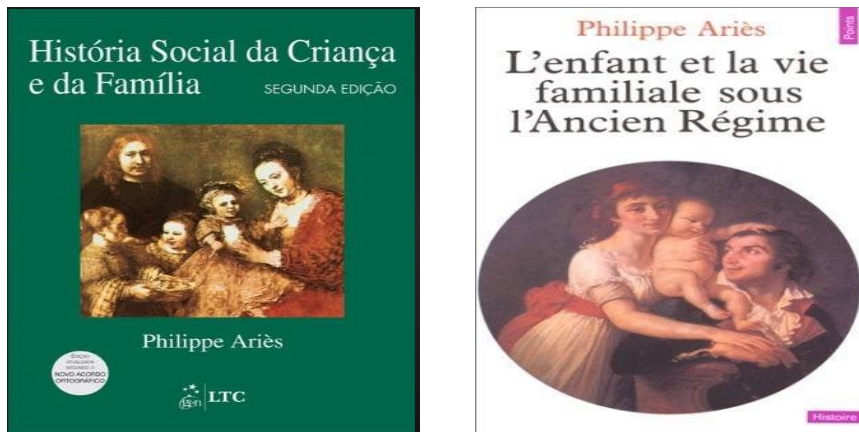
A pesquisa de Phillipe Ariès, resultou na publicação de uma de suas obras mais reconhecidas no meio acadêmico, pelo interesse científico em resgatar a memória da criança enquanto sujeito histórico atrelado aos contextos sociais de cada época.

Fica também evidente para nós a relação das crianças com os adultos de forma marginalizada socialmente, sofrendo modificações a partir das próprias mudanças sociais. Dessa forma, apresentamos conforme a figura 2, algumas obras de Phillipe Ariès.

---

<sup>2</sup> Phillipe Ariès foi um historiador francês que se destacou como um dos pioneiros na utilização da fonte iconográfica para analisar as representações que a sociedade medieval fazia de si mesmo. Seus estudos ajudaram muitos pesquisadores, sobretudo das ciências humanas e sociais, nas teorizações sobre a infância.

**Figura 2 - Obras de Philippe Ariès**



Fonte: Alchetron (2022)

Os registros para reconstrução da posição da criança nas diferentes sociedades ainda é um largo campo para as pesquisas históricas, haja vista a presença das crianças nas sociedades da antiguidade terem suas histórias pouco documentadas. Quando ressaltamos essa realidade da invisibilidade pela dificuldade de constructos histórico do modo de vida das na antiguidade e modernidade nas diversas sociedade, isso se intensifica em relação às crianças negras (Souza, 2018).

Ainda conforme Ariès (1981), até a idade média, a ausência da compreensão da infância e da criança como ser social diferente do adulto, ocasionava relações de antecipação da fase adulta em que as crianças eram tratadas como adultos, convivendo e experienciado situações da vida diária, sendo exposta ao trabalho em pouca idade e sofrendo descuidos prejudiciais aos seu desenvolvimento. Neste sentido:

[...] o sentimento de infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia [...]. (Ariès, 1981, p.156).

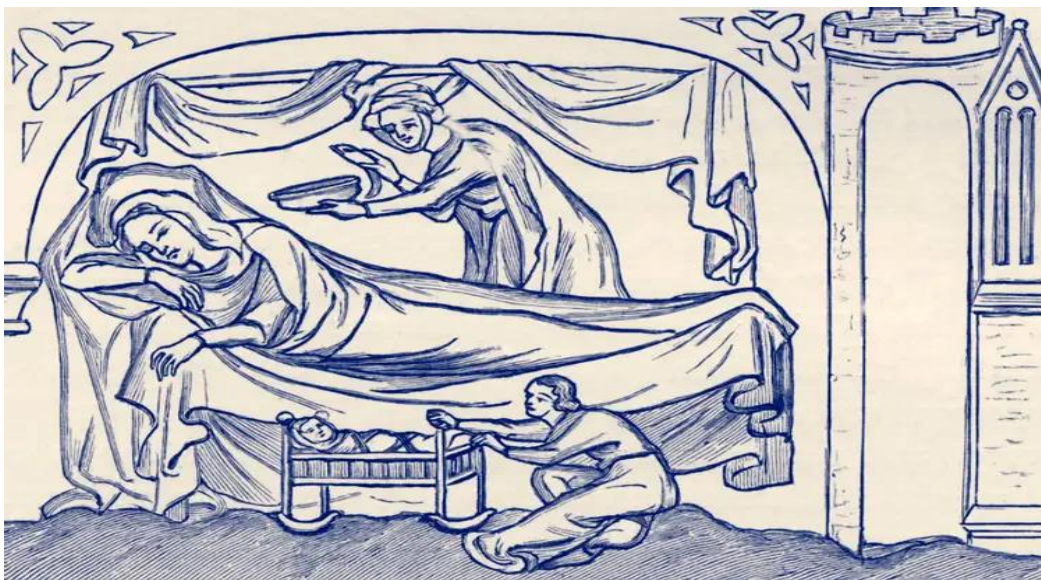
A primeira infância representava uma fase da vida a ser superada pelos riscos de mortalidade pelas condições e cuidados com recém-nascidos e crianças até os 6 primeiros anos de vida, as que conseguiam avançar em idade atingindo os sete (7) anos, eram vistas como mais resistentes aos riscos de morte, passando a partir de então, a serem vestidas de forma diferenciada dos primeiros anos de vida caracterizando um avanço no seu desenvolvimento como sintetiza Kuhlmann Júnior (2005, s/p.):

Aos sete anos marcava-se uma transformação na vida das crianças. Mudavam-se os trajes, diferenciavam-se os gêneros, atribuíam-se responsabilidades. Ampliavam-se as relações sociais, seja pela entrada no mundo do trabalho ou do estudo, muitas vezes com a saída de casa, seja pelo maior convívio com os grupos de pares, que irão rivalizar com a família nas influências sobre a socialização das crianças.

Vários fatores influenciavam nesta realidade da baixa expectativa de vida das famílias em relação as crianças em seus primeiros anos, as más condições sanitárias, a precariedade de práticas de saúde e o próprio cuidado com as necessidades específicas da criança para o seu desenvolvimento, conforme nos diz Kramer (1982,p.17) “[...] a morte das crianças era considerada natural.[...] a partir do séc.XVI as descobertas científicas provocam o prolongamento da vida, ao menos nas classes dominantes [...]”.

Percebemos na figura 3, os desafios da infância desde o nascimento, o qual se configurava como momento envolto por dificuldades e riscos tanto para a mulher como para a criança.

**Figura 3** - Sobrevivendo à infância na Idade Média



Fonte: História e Cultura (Greelane, 2019)

Outros pesquisadores como Colin Heywood e Mary Del Priore, realizaram pesquisas históricas sobre a criança posteriormente aos estudos de Phillipe Ariès. Del Priori (2007) corrobora com ele sobre aspectos da vida familiar e do não apego às crianças devido a sua fragilidade no início da vida. Enquanto Heywood (2004) traz alguns questionamentos às conclusões de Phillipe Ariès

Ainda Heywood (2004) enfatiza que a limitação das fontes da pesquisa de Ariès (1981) a registros iconográficos do período histórico medieval não favorece a afirmação conclusiva de ausência do sentimento de infância e visão de criança. Pois, a prática de registrar o cotidiano não era acessível a todas as classes sociais. Somente as famílias de maior poder econômico encomendavam pinturas retratando a constituição familiar, suas crianças e herdeiros de linhagem. Tal realidade e preocupação em construir uma memória através de imagens não se constituía uma realidade das crianças das classes populares.

Seguindo este mesmo pensamento Kuhlmann Júnior.(2015), Riché e Bidon (1994) também contestam as afirmações sobre a ausência do sentimento de infância na Antiguidade e Idade Média, acrescentando que para tal afirmação, seria mais prudente obter uma variedade de fontes, visto que a sua limitação poderia levar a conclusões equivocadas. Dessa forma, “[...] uma abordagem mais plausível seria certamente não perder de vista, as formas mutantes de infância como constructo social [...]” (Heywood, 2004, p. 45).

Kuhlmann Júnior (2015) acrescenta uma crítica às pesquisas históricas sobre a infância no geral, discorrendo sobre a carência por ampliar a compreensão de que boa parte dela se pautaram em registros do adulto sobre a criança, visto que ela, historicamente, não pode deixar seus próprios registros, sendo portanto algo que precisa ser considerado pela

[...] dificuldade na obtenção de testemunhos diretos sobre as modificações dos usos, a evolução da sensibilidade e do pensamento sobre a criança na cultura popular, pois as crianças pobres ou infantes eram duplamente emudecidas por serem provenientes de estratos sociais que deixaram poucos testemunhos escritos. A precariedade das condições econômicas, a moradia minúscula e super populosa, certamente marcou a infância popular no séc. XVII e XVIII, quando na França e em outros países, havia altos índices de risco de morte no parto e altas cifras para morte de recém-nascidos e crianças, das quais apenas 50% sobreviviam ao décimo ano de vida (Kuhlmann Júnior, 2015, p.23).

Ainda retratando a dificuldade em reconstituir uma história das infâncias e de como as crianças brancas e negras, viviam no meio social das diversas culturas, podemos refletir a partir desta realidade sobre quais crianças as pesquisas científicas se debruçaram em seus processos de análise? Nessa perspectiva, como e quando as crianças negras puderam ter registros e em que condições foram retratadas?



Essa ausência de registros pode ser analisada pelo pensamento branco de querer anular a existência de crianças, jovens, adultos e idosos negros da história. Essa ação poder ser analisada a partir da recente descoberta de um jovem negro que foi apagado de uma tela do séc. XIX, pintada por Jacques Guillaume Lucein Amans. A obra intitulada *Bélizaire e as crianças Frey*, retrata a família de um comerciante de Nova Orleans, em que Bélizaire era um escravizado, que vivia junto a família na condição de tomar conta das crianças brancas. O apagamento de jovem negro realizado ao final do século XX foi descoberto em 2021 após um colecionador mandar restaurar a obra (UOL, 2023).

Abaixo vemos a obra alterada, na figura 4, a esquerda e a direita a obra restaurada, tendo a presença de Bélizaire restituída como na pintura original.

**Figura 4** - *Bélizaire e as Crianças Frey* obra de Jacques Amans (1837)



Fonte: UOL, Aventuras na História (2023)

Ainda sob a reflexão da obliteração histórica imposta a população negra escravizada e dentre estas as crianças de forma mais incisiva, Leite (2001) problematiza os registros demográficos como fonte para análise de muitas pesquisas histórica, tais como:

Os trabalhos estatísticos às vezes adotaram uma abordagem micro analítica, perseverante e minuciosa, as denominações adotadas para designar os dados são frequentemente ambíguas e disfarçam preconceitos raciais, tradicionais e de classe. Lembre-se que crianças 'sem pai' podem ser órfãos, filhos ilegítimos, expostos ou ter um pai ausente. A denominação

de 'bastardos', com todas as conotações do termo pesa sobre elas como um decreto de exclusão (Leite, 2001, p.24)

Nesse sentido, Leite (2001) ressalta que a história das crianças no mundo e das infâncias foram registradas também em livros de viajantes (professores, clérigos e outros) os quais em suas narrativas, expressavam costumes, mazelas sociais e os estereótipos do período histórico. Esse conjunto de fontes se constituem como possibilidade de reconstituição da criança ao longo da história. Os registros iconográficos se constituem, portanto, uma delas em que em poucos encontramos a presença do cotidiano das classes populares.

Como uma dessas referências temos o artista belga Pieter Bruegel, grande representante da arte renascentista no séc. XVI, o qual mostra crianças em atividades lúdicas em meio a adultos, o que pode levantar aspectos que precisariam ser melhor analisados quanto aos registros históricos das crianças em séculos anteriores para termos uma contextualização sociopolítica dos espaços ocupados pelas crianças, suas relações com adultos e com seus pares.

À título de ilustração, na figura 5 mostramos uma imagem sobre o cotidiano de crianças na velha Europa no Século XVI:

**Figura 5** - Jogos infantis -Pieter Bruegel



Fonte: Vírus da Arte (2021)

A condição do nascimento também era fator importante de sobrevivência. Registros históricos comprovaram a prática de infanticídio e abandono desde a Idade Média, tendo índices alarmantes ao ponto de chamar atenção das autoridades e da igreja, que passou a combater esse ato amplamente praticado, criando asilos

para assistência caritativa, sendo um amplamente difundido a roda dos expostos, a qual:

Teve sua origem na Idade média e na Itália. Surgiram particularmente com a aparição das confrarias de caridade, no séc. XII, que se constituíram num espírito de sociedade de socorro mútuo[...] O papa Inocêncio III, chocado com bebês mortos no rio Tibre, transferiu essa irmandade para Roma, criando o Hospital de Santa Maria in Saxia (1201-1204) e nomeando frei Guy Mestre Magister (Marcílio,2001, p.56-57).

Em Portugal, a rainha D. Beatriz, junto a Igreja Católica fundou o Hospital dos meninos órfãos de Lisboa no ano de 1273. Depois outros hospitais foram criados por toda a Europa, devido ao número crescente de crianças abandonadas. No Brasil, a primeira *Casa da Roda*<sup>3</sup>,foi aberta em 1726 em Salvador, estando sobre a administração da Santa Casa da Misericórdia e desde o ano de 1731 passou a contar recursos definidos pela cora de Portugal. Dessa forma:

[...] orei sensibilizado com o estado da Santa Casa, sem recursos para atender os expostos concedeu-lhe subsídio anual de 400\$000rs, para a criação dessas crianças, sendo 200\$000rs pagos pelos rendimentos do açougue e 200\$000rs pela Fazenda Pública (Marcílio, 2001, p.60).

Essas instituições basilares do acolhimento a crianças enjeitadas ou expostos<sup>4</sup>, se concentravam essencialmente nas áreas urbanas, pois conforme Marcílio (2001) constatou em seus estudos, o abandono em vilas de áreas rurais era menos constante, essa variação em muito foi influenciada pelo aspecto social da ilegitimidade ligada a patrimônio e transmissão de propriedades:

[...] somente na cidade de São Paulo entre 1741 e 1755, 23,2% dos nascimentos livres registrados, eram ilegítimos. Em Salvador as taxas eram mais elevadas, na virada do séc. XVIII, 81,3% das crianças livres mulatas e 86,3% das negras que nasciam eram ilegítimas, contra 33% das brancas (Marcílio, 2001,p.73)

O mecanismo da roda, ilustrado na imagem a seguir (figura 6), foi pensado para preservar a identidade do responsável pelo abandono, se configurava como uma passagem no muro do prédio do asilo de órfãos, onde um cilindro giratório funcionava como sistema para admissão para o interior da instituição, sendo a criança depositada e acionado um sino para alertar adultos ao recolhimento.

<sup>3</sup> A Casa da Roda foi uma instituição, administrada por irmandades religiosas. Em Portugal ligada a Santa Casa de Misericórdia por ordem de D Manoel foi criada em Lisboa em 1521 e no Brasil foi fundada na Bahia em 1726 (Rizzini; Pilotti,2011).

<sup>4</sup> Os Enjeitados ou expostos era a denominação dada a crianças nascidas de relações ilegítimas que não poderiam ser registradas por seus familiares por serem concebidas fora do casamento (Marcílio,2001).

**Figura 6** - Infância no Brasil, séc. XVIII: os enjeitados



Fonte: Quadrinhofilia (Aguiar, 2015)

Essas instituições destinadas aos enjeitados crianças ilegítimas, órfãos ou crianças pobres vistas como carecidas da caridade cristã, funcionaram em vários países da Europa e em suas colônias dos séculos XII ao XX. Outro aspecto sobre o abandono de bebês é que “no Brasil as taxas nunca chegaram aos níveis brutais da Europa do século XIX, contudo foi a infância melhor documentada mesmo considerando os demais segmentos da população infantil” (Marcílio, 2001, p.73).

Kuhlmann Júnior (2015) afirma que a história da infância possui algumas lacunas por sua reconstituição não acontecer de forma linear em seus registros e achados, impossibilitando uma unicidade da sua compreensão em todos os grupos sociais em cada época.

Do exposto:

As infâncias burguesa e aristocrática são mais conhecidas: os tratados de Medicina e de Educação, a correspondência privada, os retratos de família, deixam numerosos traços indicadores das atitudes, dos cuidados, da educação e dos sentimentos. Essas fontes mostram que a infância privilegiada recebeu mais atenção com o estímulo à maternidade, com a remodelação do espaço doméstico, com novos métodos pedagógicos em substituição ao ensino pelas lágrimas da palmatória (Kuhlmann Júnior.,2015,p.24).

Como vimos, as crianças passaram a ter um atendimento assistencial, pelos altos índices de abandono, as más condições de vida da população, a pobreza ou mesmo pela impossibilidade de registro familiar do recém-nascido gerado em condições que feriam a moral social da época. O atendimento assistencial na Europa até o século XIX não era realizado com um propósito educativo primeiramente, vinha atender o propósito de custódia temporária para diminuição

dos óbitos ao relento. A instrução para esses órfãos era secundarizada, como nos afirma Kuhlmann Jr. (2001, p.81):

[...] a história das instituições pré-escolares não é uma sucessão de fatos que se somam, mas a interação de tempos, influências e temas, em que o período de elaboração da proposta educacional assistencialista se integra aos outros tempos da história dos homens.

Nesse contexto, o cuidado e atenção destinado às crianças, foram norteados por diferentes concepções sobre o que seriam adequado ao bom desenvolvimento delas. A relação do adulto com a criança foi fortemente influenciada pelas mudanças econômicas e políticas inicialmente e num segundo momento pelo pensamento pedagógico. Ambos delinearão modelos de organização estabelecidos em instituições inicialmente com o objetivo assistencial de manutenção da vida, sendo secundarizados os processos educativos que aos poucos passaram a ocupar o espaço principal. A princípio “[...] não havia uma proposta educacional formal, embora logo passassem a ser adotadas atividades de canto, de memorização de rezas ou passagens bíblicas e alguns exercícios do que poderia ser uma pré-escrita ou pré-leitura [...]” (Oliveira, 2020, p.47).

O ensino das crianças se consolidava com condutas sociais e moral da época, valores religiosos os quais eram em primeira instância dever da família o ensinar, contudo aos desvalidos e pobres caberia a sociedade a responsabilidade de discipliná-los, pois a visão de sua incompletude pelo adulto alimentava a percepção “[...] pelo que lhe falta, pelas carências que apenas a maturação da idade e da educação poderia suprir. Frágil em sua constituição física, na conduta pública e na moralidade [...]” (Boto, 2002, p.17).

Do exposto, à guisa de exemplo, houve na França as experiências religiosas com a escola de tricô do Pastor protestante Oberlin; na Inglaterra houve a *Infants schools* e a *Nurse Schools* com ações de combate a insalubridade em que muitas crianças viviam. Estas representaram o princípio das instituições de Educação Infantil e, em muitos impulsionaram a queda dos números de óbitos infantis (Oliveira, 2020).

Também, sobre o princípio da Educação Infantil, Bujes (2001, p.14) registra que as instituições em seus primeiros espaços, “surgem com o pensamento moderno do século XVII, em razão das novas necessidades produtivas da sociedade industrial emergente”. Contudo, o atendimento às crianças pequenas permaneceu

majoritariamente ofertado pelas organizações assistenciais da iniciativa privada e filantrópica, ligadas à igreja católica. Os espaços destinados às crianças que demograficamente cresciam em número nos centros urbanos, se faziam cada vez mais necessários.

As mudanças nos processos de produção e nas relações familiares, também influenciaram alterações na percepção da criança que passa a ser envolta por uma visão de inocência e pureza, a qual precisava ser preservada pois

[...] o que se pode perceber é que existiram para justificar o surgimento das escolas infantis, uma série de ideias sobre o que constituía uma natureza infantil, que de certa forma, traçava o destino das crianças (o que elas viriam a se tornar) e justificando a intervenção dos governos e da filantropia para transformar (especialmente as do meio pobre) em sujeitos úteis, numa sociedade desejada, que era definida por poucos. (Bujes, 2001, p.15).

Em consonância com esta análise, Ariès (1981) destacou que do século XIII ao XVIII, as mudanças nas relações da estrutura social ocasionaram alterações nas relações entre adultos e crianças. O objetivo de proteção guiado pela visão da criança como ser frágil e incompleto direcionaram famílias abastardas a contratação de preceptores, que educariam seus filhos em vida separada dos adultos, com a finalidade de socialização. A família agora nuclear, passou a estabelecer outra relação com as crianças pois,

[...] nesse momento, o sentimento de infância corresponde a duas atitudes contraditórias: uma considera a criança ingênua, inocente e graciosa e é traduzida pela paparicação dos adultos, e a outra surge simultaneamente à primeira, mas se contrapõe a ela, tornando a criança um ser imperfeito e incompleto, que necessita da "moralização" e da educação feita pelo adulto [...](Kramer, 1982, p.18).

A compreensão da infância enquanto categoria geracional, amplia a compreensão histórica da presença das crianças e a reflexão sobre sua existência social desde os primórdios, pois conforme Qvortup (2010, p.638) analisa, "[...] não faz sentido afirmar que a infância não é parte integrante da sociedade; ao contrário não seria possível imaginar existirmos sem a infância, assim como a idade adulta e a velhice devem existir como categoria geracional [...]". Somada a essa problematização, Sarmiento (2007) questiona a ótica adultocêntrica fortalecida nos estudos históricos, em que inicialmente o ser criança e a infância são analisados, acrescentando há que se ter "o reconhecimento da incompletude e do caráter fragmentário das abordagens que tradicionalmente assumia a criança como objeto de conhecimento" (2007, p. 32).

No decorrer do tempo, a modernidade além de mudanças econômicas e sociais, trouxe também mudanças referentes a diferentes concepções sobre como educar as crianças, pois muitos estudiosos sendo um deles o educador e pastor Comenius (1592-1657) defendia a ideia de que desde o colo da mãe a criança pequena já poderia ser educada. Nesse sentido, elaborou o Plano de escola maternal no qual para os pequenos seriam ensinados através do “[...] cultivados sentidos e da imaginação, precedia o desenvolvimento do lado racional da criança [...]” (Oliveira, 2020, p.50). Conhecido como o pai da Didática moderna, fundamentava uma ação educativa organizada com materiais apropriados aos pequenos.

Rousseau (1712-1778) também traz contribuições com uma proposta educacional que combatia as práticas severas alicerçadas no autoritarismo, as quais podavam a liberdade e “[...] reforçava a importância da mãe como educadora natural [...]” (Oliveira, 2020, p.50).

No decorrer dos séculos XVIII e XIX, outras teorias educativas para crianças pequenas influenciaram a organização do ensino em instituições pela Europa ocidental. Pestalozzi (1746-1827) e Froebel (1782-1852) trouxeram importantes contribuições ao pensamento educativo, sendo que o primeiro destacou como a ação educativa deveria desenvolver habilidades naturais e inatas das crianças, as quais o ensino poderia ocorrer em um ambiente o mais natural possível, num clima de disciplina estrita, mas amorosa. O segundo expôs a importância da atividade lúdica para o desenvolvimento das crianças, chegando a fundar o *Kindergarten* (Jardim de infância) espaço em que crianças e adolescentes “[...] expostas a condições favoráveis em seu meio ambiente, desabrochariam sua divindade interior em clima de amor, simpatia e encorajamento [...]” (Oliveira, 2020, p.52).

Na Europa do séc. XX, os estudos pautados na compreensão do desenvolvimento da criança eram em sua maioria desenvolvida na área da saúde e psicologia. Após a Primeira Guerra Mundial, a influência da medicina na educação dos pequenos ocorria pela tentativa de diminuir a mortalidade infantil e desenvolver a estimulação precoce com uso de materiais pedagógicos. Decroly (1871-1932) foi um dos médicos que destacou a importância do trabalho coletivo no suporte ao desenvolvimento para a vida social. Propunha ainda que o conhecimento precisava ser trabalhado considerando o interesse da criança. Destacou três eixos de organização da ação educativa: observação, associação e expressão. Segundo este

estudioso ao professor cabia “[...] rigorosa observação dos alunos a fim de poder classificá-los e distribuí-los em salas homogenias [...]” (Oliveira,2020,p.57).

A médica Maria Montessori (1870-1952), conforme representada na figura 7, ao ter contato com crianças filhas de internos de hospitais psiquiátricos, elaborou um método de ensino com materiais pedagógicos para organização do ambiente educativo, tais materiais cumpriram uma função de estimulação e exploração sensorial, propiciando o desenvolvimento das aprendizagens.

**Figura 7 - Maria Montessori-**



Fonte: Alvarez (2022)

Maria Montessori, enfatizava que o desenvolvimento infantil em suas características biológicas, motoras e cognitivas seriam favorecidas por ser estímulos externos a serem explorados de forma livre estabelecendo equilíbrio entre disciplina e liberdade.

Também, com ideias inovadoras para a época o francês Célestin Freinet (1896-1966) contestava práticas tradicionais dos professores. Em contribuição a renovação do pensamento pedagógico disse: “[...] arregaça as mangas para trabalhar com as crianças. Deixa de dar ordens e castigar, atira-te com elas no trabalho [...]” (Freinet, 1973,p.91)

Ainda Freinet (1973, p.83) dizia que a escola em moldes antiquados se assimila a uma gaiola e que ao contrário deve sim ser “[...] um lugar de esplendor no seio do qual a criança jamais se cansa de procurar, de realizar, de experimentar, de conhecer e de subir, concentrada, refletida, humana!”

Representando uma das grandes referencias do séc. XX aos estudos na Educação Infantil, Lev Vigotski, psicólogo bielo-russo (1896-1934), conforme



representado na figura 8, ampliou compreensões sobre o desenvolvimento do pensamento da criança em suas pesquisas destacando o aspecto da interação social como fator fundamental na relação aprendizagem e desenvolvimento, que o contexto sócio-histórico e a cultura implicam significativamente na constituição de sujeitos concretos.

**Figura 8** - Lev Vigotski (1896-1934)



Fonte: Prosped (2007)

As pesquisas de Lev Vigotski possibilitaram ampliação de conhecimentos sobre a mediação, afirmando que “[...] a aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, portanto, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida [...]” (Vigotski, 2016, p.110).

Desta forma, compreender que nos tornamos humanos na relação com outros seres humanos e a cultura produzida pelo homem, amplia possibilidades de organização dos processos educativos, pois as experiências, vivências, as aprendizagens em contato com a cultura geram desenvolvimento em que

os processos vividos no plano social são reconstruídos pela criança no plano psicológico. Isso se aplica a todas as funções psicológicas superiores: a fala, ao pensamento, à memória, ao afeto, à imaginação. Enfim, a todas as funções que constituem a inteligência e a personalidade da criança (Teixeira; Barca, 2017, p.33).

Ainda sobre o processo de desenvolvimento da criança, Vigotski através de seus estudos estruturou a relação conceitual da Zona de desenvolvimento proximal como possibilidade de ampliação de um conhecimento já adquirido com o que está em processo de aquisição e destaca que o pensamento é desenvolvido na vida social (Oliveira,2020).

Esta importância para a formação das capacidades subjetivas perpassa a linguagem que conforme Vigotski (2016,p.114):

[...] origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre as crianças e as pessoas que as rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental que favorece os meios fundamentais ao pensamento da criança.

Outro teórico que acrescenta importantes conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil é Henri Wallon (1879-1962) que discorre sobre a afetividade como fator do desenvolvimento infantil. Neste sentido, “[...] o psicanalista reconhecia que o comportamento infantil deveria ser interpretado, e não meramente aceito em seus aspectos observáveis [...]” (Oliveira,2020,p.59).

Conforme Dantas (1992, p.38), Henri Wallon considerava que o desenvolvimento da subjetividade se dá numa relação em que “[...] o ato mental que se desenvolve a partir do ato motor, passa em seguida a inibi-lo, sem deixar de ser atividade corpórea.”

Também Jean Piaget (1896-1980), através de seus estudos sobre o desenvolvimento da inteligência humana, também se tornou uma grande referência para a psicologia cognitiva e para a Educação Infantil.

Todos esses estudiosos trouxeram avanços significativos ao pensamento educacional, com suas teorias e influenciaram a organização de processos pedagógicos para a infância, constituindo a base do pensamento pedagógico até os dias atuais.

Associando aos avanços científicos na construção de uma compreensão da criança como ela se desenvolve e aprende, a organização dos processos educativos na infância passa a compor a partir do final do séc. XIX e início do séc. XX pauta de políticas governamentais. A contínua mudança nas relações de produção em que mulheres operárias e trabalhadoras passam a reivindicar creches, escolas maternais e jardins de infância, sendo uma alavanca a assistência científica que buscava

estabelecer a mudança da visão caritativa para a filantrópica embasada na concepção de progresso vigente (Kuhlmann Júnior,2015).

Contudo, as políticas assistenciais aliadas a processos educativos eram destinadas aos filhos da classe popular, com o objetivo de promover a civilidade aplicada no modelo instituído nos países europeus e que tinham a função de promover uma educação para os subalternos para a submissão e obediência. Dessa forma, esta dualidade desde o atendimento a infância

[...]pode ser observado em relação a Educação Infantil. O jardim de infância criado por Froebel, seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternais -ou qualquer outro nome dado a instituições com características semelhantes às salles d'asile francesas- seriam assistenciais e não educativas. Entretanto, essas últimas também educavam – não para emancipação, mas para subordinação. (Kuhlmann Júnior, 2015, p.69).

O advento das Exposições Internacionais passou a acontecer em países da Europa tendo o primeiro evento acontecido em Londres em 1851 e sua última edição em 1922 no Brasil. O modelo Higienista aliado à ideologia Eugenista<sup>5</sup> era fortalecido nas Exposições ou Congressos Internacionais que representaram um novo acontecimento de divulgação de padrões estabelecidos pela visão científica e civilizatória do progresso, exigido pelo capitalismo em ascensão (Kuhlmann Júnior, 2015).

Alimentado pela ideologia do melhoramento da raça, o modelo eugenista tinha sua representação na árvore eugênica como estrutura para uma sociedade idealizada a partir da seleção de indivíduos para a evolução humana.

Segue uma ilustração (figura 9) de um dos importantes símbolos do pensamento Eugênico:

---

<sup>5</sup>A Eugenia é uma pseudociência com base em estudos da biologia e medicina, que teve em , Francis Galton, inaugurarão a busca pela melhoria da raça humana, propondo a seleção através de medidas antropométricas de seres humanos considerados ideais e transmissores de seus genes (DIWAN,2015).

**Figura 9** - Árvore da Eugenia



Fonte: Diwan (2015)

Em suas raízes são afirmados os elementos da visão eugênica, a qual como pseudociência, foi buscar em outras ciências o que seria necessário para uma sociedade se constituir livre de degenerações, a biologia e o Darwinismo passaram a ser o discurso para o melhoramento da raça humana, eliminando o que estivesse fora do padrão estabelecido pois era indesejado. Desta forma tenta reunir validação em diversas áreas científicas como a genética, antropologia, estatística, genealogia, biografia, medicina, psiquiatria, cirurgia, economia, leis e testes mentais” (Diwan, 2015, p.14).

Modelos de desenvolvimento foram divulgados em todo o mundo, em alguns países o ideário eugênico fundamentava programas para o melhoramento da raça que envolvia a esterilização de mulheres, o extermínio de doentes psiquiátricos, a proibição de casamentos interraciais etc. A influência eugenista mobilizou muitos países da Europa, Ásia e Américas. No que concerne à América Latina, teve aspectos peculiares devido a

[...] forte tradição católica, conservadora e elitista, dada a desigualdade social no seu processo histórico. Esse perfil proporcionou a emergência de um tipo de eugenia particular em cada país latino. Além do Brasil, único de colonização portuguesa, Argentina, Cuba, México, Uruguai, Panamá, Porto Rico e Peru foram alguns dos países que buscaram institucionalizar a eugenia através de biólogos atuantes e engajados. Mas é importante ter em mente que nenhuma dessas experiências pode ser comparada entre si, pois há particularidades locais que impedem esse tipo de análise (Diwan, 2015, p.77).

Na educação, o eugenismo trazia a perspectiva de a escola ser um espaço de remediar a degenerações da raça e sua miscigenação, o currículo contava com a disciplina de Educação Sexual em que a preocupação em ensinar as meninas os cuidados para o controle de natalidade. Na Argentina o governo estruturou um arquivo racial em que

cada indivíduo possuiria uma 'ficha biotipológica', considerada o passo mais importante para a implantação de medidas eugênicas na Argentina. Ela era compulsória; as escolas se encarregavam de recolher os dados das crianças e de suas famílias para compor o patrimônio biológico da nação e aplicar as devidas medidas correccionais, ou 'ortogênicas' (Diwan, 2015, p.79).

A visão da criança foi fortemente marcada por esses ideais no início do séc. XX, haja vista que a preocupação em promover uma educação que remediasse os males hereditários determinava o ensino e as relações educativas. Nesse sentido, a pedagogia traz conforme Kramer (1982, p.22) “[...] a criança em sua relação com o adulto que exerce a autoridade e a coloca em posição marginal nas relações sociais de produção de bens materiais e de participação social [...]”. A tentativa de ter uma definição de criança e infância homogênea foi estabelecida tanto na pedagogia tradicional, quanto na pedagogia nova, pois ambas não consideravam “[...] as desigualdades sociais reais existentes entre as crianças, ficando esta análise à margem do pensamento pedagógico [...]” (Kramer, 1982, p.24).

A política de educação compensatória passa a ser difundida sob justificativa da privação cultural das crianças das classes populares como forma de camuflar as reais causas das desigualdades sociais no seio das relações econômicas de produção. A educação e a escola passam a ser a grande mola propulsora da melhoria social e a pré-escola seria o espaço primeiro de formação das futuras gerações. Nos Estados Unidos o Head Start<sup>6</sup> lançado em 1965 foi um dos muitos programas com esta função compensatória, em que a pré-escola assumiu a função de dar as crianças pobres o que os pais e famílias não poderiam dar a seus filhos, justificando que “[...] as crianças das classes populares fracassam porque apresentam desvantagens socioculturais, ou seja, carências de ordem social.”(Kramer,1982, p.33).

---

<sup>6</sup> Head Start é um programa americano de educação infantil para crianças em condições menos favorecidas que congrega a complementação nas áreas de saúde, assistência social e educação (KRAMER,1982).

Outros fundamentos usados pela política compensatória nos EUA e Europa foi o déficit de linguagem caracterizado pela chamada limitação verbal das classes populares, bem como o determinismo biológico que divulgava a “[...] suposta inferioridade dos negros em relação aos brancos. As diferenças existentes no comportamento, na inteligência ou cognição eram explicadas como resultantes de defeitos biológicos e, desta maneira suas consequências seriam irreversíveis [...]”(Kramer, 1982, p.35).

A crítica a educação compensatória foi realizada pela sociologia que condenava o argumento linguístico e o determinismo biológico, analisando a pedagogia da compensação em seu objetivo de estabelecer um modelo único de criança: “[...] um modelo científico no qual o filho do operário era visto como a criança burguesa incompleta [...]” (Kramer,1982,p.42).

A influência norte americana e europeia com suas ideias liberais norteou a organização de políticas educativas em vários países da América latina incluindo o Brasil, conforme veremos no decorrer da próxima subseção.

## **2.2 A constituição da criança brasileira e maranhense: os vieses de uma assistência institucionalizada no processo de oferta de uma Educação Pública**

Segundo Pilotti (2011), no Brasil colônia, as crianças em minoria eram os (as) filhos (as) de famílias da aristocracia, sendo a maioria curumins de origem indígena e as crianças negras nascidas na escravização. Estas últimas quase sempre ao atingirem idade de 5 a 6 anos eram encaminhadas ao trabalho ou vendidas por seus proprietários.

A educação na colônia foi regida pela igreja, seguindo a doutrinação realizadas pelos jesuítas, pois “[...] o evangelho, a espada e a cultura europeia, estavam lado a lado no processo de colonização e catequização implantados [...]” (Rizzini; Pilotti, 2011,p.17).

Desta forma, a concepção de criança como propriedade e a relação de domesticação fazem parte do percurso histórico da criança brasileira, que se perpetuaram como pensamentos basilares dos processos educativos por séculos. O eurocentrismo colonizador implantou esses princípios a partir da igreja e

[...] a educação jesuítica invadiu a cultura indígena para transformar crianças em “jesuitinhos”, pela pedagogia do pecado, da ameaça e do medo, e, para tanto, já a representação do órfão era de submissão servil. Desde a época colonial, emergiu uma estratificação social brasileira herdada da estratificação portuguesa, acrescida pelo direito de conquista sobre os indígenas e, posteriormente, sobre a escravidão negra (NEGRÃO, 2016, p.176).

A ação educativa era muito definida pela localização geográfica, em que o atendimento à criança seguia moldes diferentes, da condução pedagógica adotada na Europa, pelo menos até a metade do século XIX. Essa simbologia, é representada conforme figura 10.

**Figura 10** - Uma senhora rica em seu lar, Jean-Baptiste Debret



Fonte: Boletim UFMAG (2020)

Isso devido grande parte da população ainda ser regida por uma convivência rural, na qual acreditava-se que as crianças pequenas deveriam ser cuidadas e educadas por suas famílias, que conforme Oliveira (2007, p.91) “[...] no meio rural, onde residia a maior parte da população do país na época, famílias de fazendeiros assumiam o cuidado das inúmeras crianças órfãs ou abandonadas, geralmente frutos da exploração sexual da mulher negra e índia pelo senhor branco [...]”.

Quanto às crianças negras, a Lei do Ventre Livre ou Lei nº 2.040/1871 determinava que as crianças nascidas após 28 de setembro de 1871 seriam consideradas livres, ficariam junto aos senhores até os oito anos sob a posse dos senhores, idade que poderia ser protelada até 21 anos. quando então poderiam ser encaminhadas para asilos agrícolas e orfanatos (Fonseca, 2001).

A população urbana em crescimento estabelecia outro formato de atenção as crianças, os cuidados destinados a elas dependiam da situação econômica e social de seus pais. Aqueles que podiam obter instrução paga por suas famílias, assim o faziam, obtendo preceptores para o ensino domiciliar.

Quanto às crianças pobres e desvalidas, órfão e abandonados, ficavam sob a guarda da Casa da Roda ou em outros asilos para não servirem de perturbação a ordem pública. A prática do abandono dos “[...] bebês indesejados nascidos em lares extremamente pobres ou em famílias incompletas [...]” (Marcílio, 1996, p.164), foi algo muito comum desde o princípio da colonização brasileira.

A Santa Casa de Misericórdia esteve à frente das Casas da Roda que funcionaram na maioria das províncias do Brasil do período imperial, até o período da republicano. A criação data do início do séc. XVIII em que

[...] a primeira foi fundada em Salvador no ano de 1726; a do Rio de Janeiro em 1738; a de Olinda em 1779, a de Recife em 1789 e a de São Paulo em 1825. No Maranhão também existiu uma unidade desta instituição, que foi fundada em 1826, mas iniciado seu funcionamento somente em 1829 (Sousa, 2000, p.23).

As crianças ao serem admitidas na Roda, eram registradas com número de matrícula, contudo, isso nem sempre era realizado com rigorosidade devido ausência em muitas rodas, de um funcionário escrivão para tal função. Após a admissão, quase sempre se preparava o batizado, em que os bebês eram registrados no livro de batismo e colocados aos cuidados das amas de leite, que tinham seus cuidados pagos pela Santa Casa de Misericórdia. Há registros de que “muitos senhores mandavam suas escravas depositarem seus filhos na roda, depois irem buscá-los para serem amamentados com o estipêndio e, finda a criação paga, continuarem com as crianças como escravas” (Marcílio, 2001, p.75).

Nos estudos de Almeida e Bezerra (2016) sobre a Roda de Recife, os registros históricos apontaram que grande parte das crianças expostas:

[...] eram registradas como brancas (932 / 60,24%), há também uma presença significativa de crianças registradas como pardas (506 / 32,70%) entre os enjeitados no século XVIII para os anos de nossa amostra, que, somados, perfazem um total de 1.438 (92,95%), dos 1.547 expostos, batizados, no período, na Matriz do Santíssimo. (Sacramento, 2016, p.166).

O quantitativo baixo de crianças negras registradas em livros de batismo da Casa da Roda de Recife pode ser analisado pela realidade da época em que “os filhos de mulheres mestiças e negras, quando escravas, eram propriedade de seus



senhores, a não ser que eles os alforriassem na pia batismal, o que não era frequente na documentação analisada” (Almeida; Bezerra, 2016, p.168). Contudo, durante os anos de 1790 houve considerável aumento de crianças negras, que eram expostas por suas mães escravas, assim:

[...] a mudança, mesmo que tenha sido por pouco tempo, do perfil dos depositados na casa, que até chega a surpreender! Sobre esta questão, em março de 1799, escreve ao Secretário de Estado da Marinha e Ultramar Dom Rodrigo de Sousa Coutinho o bispo de Pernambuco Dom José Joaquim da Cunha de Azeredo Coutinho, informando que a Casa de Expostos do Recife era um estabelecimento muito pobre, e que foi estabelecida para salvar a vida de inocentes, crianças, em vias de serem sacrificadas pelas mães, que agiam para salvarem as próprias vidas dos furores e da indignação de seus pais e parentes, além de conservarem crédito e reputação, sendo este, segundo o bispo o fim do estabelecimento. No entanto, “mulatas, negras e escravas abusavam da instituição, pois não tinha crédito, nem honras para defender ou salvar, e nem castigo a temer”, e mesmo assim, passaram a depositar seus filhos na Roda. A intenção era que as crianças fossem “criadas a custos do público” (Almeida; Bezerra, 2016, p.171)

A Roda então, não era uma instituição caritativa para crianças negras, o que se evidencia em 1800, com a realização de edital interno das Santas Casas de Misericórdia, o qual alegando os custos de criação dos enjeitados, passa autorizar o trabalho infantil de “meninos e meninas de cor que seriam utilizados nos serviços internos da instituição ou mesmo até nas roças, engenhos e oficinas no caso de expostos do sexo masculino”. (Almeida; Bezerra. 2016, p.173).

O mecanismo foi sendo aprimorado, mas conservou o formato cilíndrico giratório conforme a figura 11.

**Figura 11** - Mecanismo da Roda de São Paulo



Fonte: Rocha; Castilho (2021)

Ao analisarmos registros de espaços destinados ao atendimento dos expostos, nas instituições que funcionaram ainda no século XX, podemos ver a

desproporção de adultos para o quantitativo de bebês e crianças, nos levando a questionar as relações estabelecidas quanto ao espaço a afetividade em meio ao processo dos cuidados. Abaixo a figura 12, representa a Casa da Roda do Rio de Janeiro.

**Figura 12** - A Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro do séc.XVI ao XIX



Berçário da Casa dos Expostos, que recebia crianças abandonadas na roda dos expostos (acervo MIS).

Fonte: Gandelman (2001)

As crianças expostas ainda em fase de amamentação eram alimentadas por Amas de leite no interior das instituições ou eram levadas por elas para suas casas, onde permaneciam sob seus cuidados e supervisão periódica do mordomo da Casa da Roda (Marcílio, 1996).

Na figura13, observamos crianças negras, entre os expostos da Roda de São Paulo, uma realidade também registrada em Rodas de outras capitais.

**Figura 13** - Bebês e Criança pequenas expostas no Asilo dos Expostos de São Paulo



Neste grupo veem-se numerosas crianças que, por falta de espaço no Asylo dos Expostos, se acham entregues aos cuidados de amas contratadas.

Fonte: Iansen (2012)

Os cuidados com as crianças expostas se limitavam em grande parte a alimentação, higiene e ensino das primeiras letras para a catequese da doutrina cristã (Rizzini; Pilotti, 2011).

A Casa da Roda de São Luís do Maranhão funcionou na Igreja de São Pantaleão e teve sua criação por intermédio de “doação em espécie, deixada em testamento por Isidoro Rodrigues Pereira, Coronel do Exército e esposo de D. Ana Joaquina Jansen Pereira” (Sousa, 2000, p. 45). A seguir, a figura 14, representa a Igreja da fachada da Igreja de São Pantaleão e a lateral esquerda em que ao final se encontrava o mecanismo da Roda.

**Figura 14** - Igreja de São Pantaleão em São Luís



Fonte: Amino (2018)

No Maranhão como em outras províncias, esta instituição assistencial desempenhou também um papel educacional mesmo que irrisório, principalmente no que se referia às meninas que permaneciam em algumas situações até a fase adulta, conforme ditava as normas da época em que a educação feminina “[...] não ia muito além do ler e escrever, das prendas domésticas e manuais e devido a nacionalidade estrangeira das irmãs, iniciam-se na aprendizagem do italiano” (Sousa, 2000, p.50).

Em São Luís, a Roda que funcionou por mais de um século teve seu local inicial de atendimento à população no antigo prédio onde hoje existe a Igreja de São Pantaleão no centro da cidade. No Maranhão ocorre como na maior parte do Brasil, em que a Casa da Roda por se constituir como uma das principais instituições destinada às crianças em condição de abandono ou de extrema pobreza e que lá permaneceram, a ação assistencial se atrelava

[...] a necessidade de oferecer uma formação educacional aos expostos, veio a ser dar, quando, estes começaram a representar um problema social, por se tornarem incômodos nas cidades para as pessoas de bem, no tocante a ameaça, a segurança e a paz destas (Sousa, 2000, p.55).

Esta realidade da infância das camadas pobres brasileira, aqui situando a maranhense, era bem diversa e requer uma análise acurada da temática e das “[...] relações entre os conceitos de infância, assistência (via medicina social, puericultura, higienismo e eugenia), pobreza urbana e controle social [...]” (Nascimento, 2007, p.3).

Com as mudanças do sistema de produção e o crescimento industrial, concomitante ao fim do sistema escravocrata, as mulheres passaram a adentrar ao mercado de trabalho servindo como mão de obra barata junto com as crianças, pois o sistema de funcionamento fabril exigia longas jornadas e mais mão de obra. A grande migração para áreas urbanas em consequência do crescimento demográfico, também era acompanhado pela situação precária e de pobreza de grande parte da população.

De forma progressiva, a visão da pobreza como objeto de piedade e oportunidade da aristocracia em fazer caridade, foi sendo substituída pelo sentimento de fardo social, passando a ser responsabilidade do Estado o amparo às crianças pobres, pois nos países em que o regime republicano estava se firmando o caminho para progresso civilizatório se dava através da assistência científica. O objetivo era estabelecer a ordem e a organização da sociedade, sendo essas ações destinadas estrategicamente as classes populares (Kuhlmann Júnior, 1998).

A preocupação com o expressivo número de crianças abandonadas, passou iniciando ações destinadas a proteção da infância criando instituições como creches, asilos e internatos. No Rio de Janeiro e São Paulo, algumas iniciativas privadas foram criadas para atender às crianças das elites e seguiam proposta pedagógica difundida pela Europa com base nos Jardins de infância de Froebel. Estas instituições queriam se diferenciar do caráter assistencial difundido nas creches públicas destinadas aos filhos de operários e de outros grupos da classe pobre, como negros e indígenas.

[...] a creche, para as crianças de zero a três anos, foi vista como muito mais que um aperfeiçoamento das Casas de Expostos, que recebiam as crianças abandonadas; pelo contrário, foi apresentada em substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças. (Kuhlmann Júnior, 1998, p. 78).

Conforme Oliveira (2007), os espaços estruturados a partir de objetivos de atendimento para as crianças pobres e ricas, começavam a se delinear com as propostas diferenciadas aos filhos (as) da classe abastada uma educação para o desenvolvimento de aprendizagens gerais necessárias aos seguimento de instruções posteriores, e aos filhos (as) da classe pobre a visão compensatória, esta dualidade prosperou com o “[...] fortalecimento de um movimento de proteção à infância, que partia de uma visão preconceituosa sobre a pobreza, defendendo um atendimento caracterizado como dádiva aos menos favorecidos [...]” (Oliveira, 2007, p. 93).

Na figura 15, apresentamos a primeira turma de crianças pobres do Colégio Salesiano Santa Rosa no Rio de Janeiro, a qual a educação profissional e confessional era destinada a meninos de famílias pobres, órfãos e abandonados, pois representariam uma ameaça à paz social se não fossem moralizados pela educação. A visão dos pobres que precisavam ser salvos era ponto de críticas de jornalistas como Luiz Palmeiras, o qual denunciava que a filantropia não acabaria com a situação degradante que atingia as famílias e as crianças, acrescentando que o grande causador das desigualdades sociais era o capitalismo e as relações de exploração trabalhistas.

**Figura 15** - Alunos do Colégio Salesiano Santa Rosa em Niterói



Fonte: Facebook (2021)

A política de progresso da república incentivada aos países recém-saídos da situação monárquica e/ou colonial estabeleceu ações ao combate da mortalidade infantil com o propósito de assegurar o cuidado das crianças pobres, para estas não se tornarem desordeiras.

Do exposto:

[...]nessa perspectiva, as instituições que “guardavam” as crianças eram encaradas como um mal necessário: na ausência da mãe (trabalhadora, inexistente, incompetente, moral e/ou economicamente), as creches, asilos e instituições filantrópicas cumpriam o papel de cuidar das crianças, desconsiderando as variadas formas de as famílias criarem seus filhos (Brasil,2006,p.35).

Aos olhos dos progressistas os negros representavam o passado brasileiro que precisava ser superado. Com este pensamento, as elites dirigentes do país usavam discurso de teorias científicas do branqueamento da população como solução a degeneração do mestiço tido como desequilibrado. Os mais apegados a esse fundamento como o legislador Nina Rodrigues consideravam que

[...] as características raciais inatas afetam o comportamento social e deveriam, por isso, ser levadas em conta pelos legisladores e autoridades policiais. Conseqüentemente aos negros e índios deveria ser atribuída a responsabilidade penal atenuada e aplicada um código penal diferente daquele da raça branca superior [...]. (Munanga, 1999,p.56).

Retratando este ideal observamos a seguir a tela de Modesto Brocos (1852-1936), representada na figura 16. O artista espanhol que veio para o Brasil e aqui permaneceu até o fim da vida, pintou a obra, poucos anos após a abolição da escravatura e evidencia a teoria do embranquecimento da população brasileira como saída para a civilização (Roncolato, 2018).

**Figura 16** - A Redenção de Cam (1895), tela de Modesto Brocos



Fonte: EDUSP (2018)

Neste contexto Munanga (1999), também tece considerações a partir de seus estudos, quanto ao pensamento do branqueamento da sociedade brasileira, afirmando que vários intelectuais do período republicano comungavam desta perspectiva social. Dentre estes destaco Silvio Romero que nutriu em suas produções o discurso racista e era defensor. Vejamos:

[...] do processo de mestiçagem do qual resultará a dissolução da diversidade racial e cultural e a homogeneização da sociedade brasileira, dar-se-ia predominância biológica e cultural branca e o desaparecimento dos elementos não-brancos [...].(Munanga, 1999,p.52).

Esta visão biológica de emancipação da população brasileira, crescente pela miscigenação, perdurou até as primeiras décadas do séc. XX. A assistência científica passa a orientar políticas destinadas ao atendimento das crianças abandonadas e filhas de classe pobre. O deslocamento da influência política europeia para os EUA, traz impactos diretamente às propostas das instituições de educação popular difundidas nos congressos e exposições internacionais por toda a América. A visão da política econômica difundia a ideia de que os investimentos ao atendimento da pobreza deveriam ser baixos, pois o intuito era somente concretizar a pedagogia da submissão para os pobres aceitarem a exploração capitalista (Kuhlmann Júnior, 2000).

O ano de 1922, ano do centenário da independência do Brasil, o país realizou importantes reuniões de repercussão mundial como uma das edições da Exposição Internacional, o Congresso Americano da Criança e o Congresso Brasileiro de

Proteção à Infância sediados no Rio de Janeiro. Esses eventos buscavam firmar o país no cenário internacional reforçando os padrões do progresso e trazendo a evidências científicas para elaboração de políticas para infância, três fortes influências ao atendimento das crianças no país: a medicina higienista fundamentada no eugenismo, a jurídico- policial e a religiosa (Kuhlmann Junior, 2015).

A Exposição Internacional de 1922 e a Exposição Nacional, representaram essa afirmação do padrão de homem e de mulher brancos como marca do esforço nacional em integrar-se ao cenário dos países desenvolvidos. Nas imagens do pôsteres de divulgação das exposições Internacionais a seguir (ver figura 17), é possível observar o forte apelo progressista desta política, pelo uso de elementos da simbologia norte americana, do progresso aliado a uma padrão de homem fora da realidade nacional.

**Figura 17** - Pôsteres da Exposição Internacional de 1922



Fonte: Wikipédia (2021)

O Brasil passou a percorrer o caminho da política eugenista, seguindo a perspectiva norte americana do branqueamento da população pensada por representantes da medicina e das ciências sociais. Tais ideologias passam a orientar as ações governamentais e as políticas públicas nacionais usando como justificativa das desigualdades sociais e o atraso instrucional do povo a cor que é reiterada como aspecto da inferioridade da raça negra, da qual faz parte a maioria do povo brasileiro. “Os eugenistas discutiam se a população poderia ser melhorada



geneticamente, pelo reforço da saúde, da higiene e da educação [...]”(D’Ávila,2006,p.52).

O eugenismo firmava padrões para melhoria da raça e do povo brasileiro e a educação seria um importante mecanismo de validação, tanto que na Constituição de 1934, a qual em seu Art.138 registra claramente que

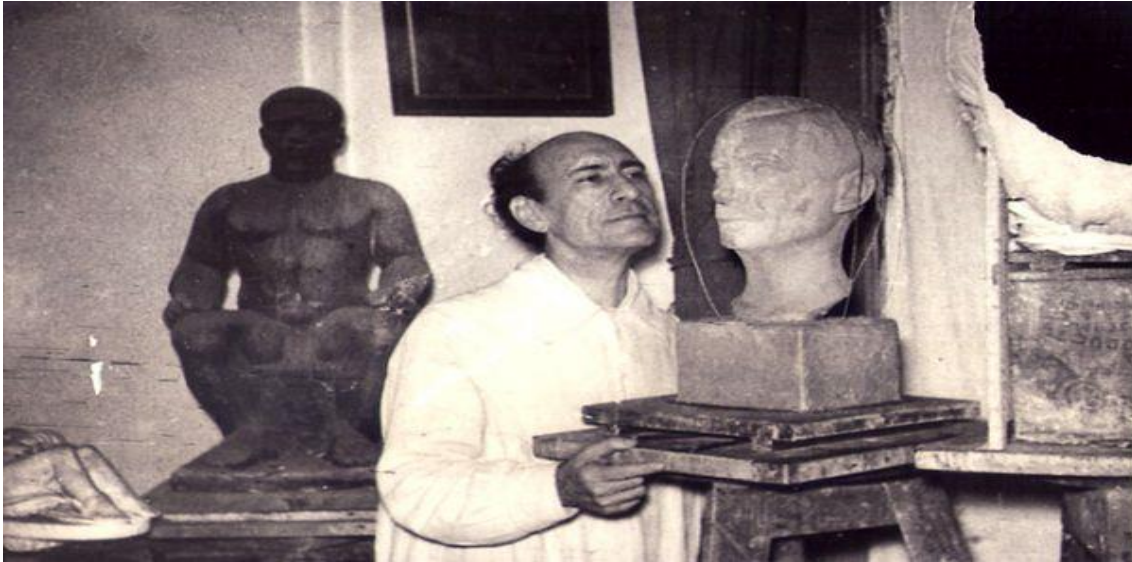
[...]Incumbe à União, aos Estados e aos Municípios, nos termos das leis respectivas:a) assegurar amparo aos desvalidos, criando serviços especializados e animando os serviços sociais, cuja orientação procurarão coordenar;b) estimular a educação eugênica;c) amparar a maternidade e a infância;d) socorrer as famílias de prole numerosa;e) proteger a juventude contra toda exploração, bem como contra o abandono físico, moral e intelectual;f) adotar medidas legislativas e administrativas tendentes a restringir a moralidade e a morbilidade infantis; e de higiene social, que impeçam a propagação das doenças transmissíveis;g) cuidar da higiene mental e incentivar a luta contra os venenos sociais (Brasil,1934, p.32).

Esse pensamento racial influenciou as políticas educacionais até a Era Vargas e na ocasião o então ministro Gustavo Capanema, do Ministério de Educação e Saúde(MES) em 1938 ao idealizar uma estátua símbolo do homem brasileiro, que seria ornamento para a sede do ministério no Rio de Janeiro, ainda capital do Brasil, definiu as características de homem branco clássico quase grego, para esta estátua símbolo, a qual ilustraria o futuro da nação como reforço ao eugenismo. Contudo, teve seu projeto frustrado, quando o artista contratado, o escultor maranhense Celso Antônio de Menezes, entregou a sua visão de homem brasileiro, na figura de um caboclo, um homem das matas de raça mestiça. Em resposta a insatisfação do ministro “[...] o artista ao ser questionado justificou sua obra afirmando, que ao olhar para o Brasil, era aquilo que ele via.” (Dávila, 2006, p.50).

O ministro Capanema e outros eugenistas condenaram o artista e sua visão pois “[...]aparentemente ele desconsiderava o significado alegórico desse monumento para o Brasil do futuro, um futuro que era branco e forte” (Dávila, 2006, p.49).

Na sequência (figura18), a ilustração do escultor Celso Antônio de Menezes com sua obra rejeitada ao fundo. O artista incompreendido e demitido por defender a real representatividade, sofreu retaliações tendo sua carreira artística boicotada pelo poder público da época.

**Figura 18** - Escultor modernista maranhense Celso Antônio de Menezes



Fonte: Noca (2019)

O ideal expresso nas políticas se concretizava em ações nas diversas áreas estruturais do país, dentre estas de forma estratégica a educação, que desempenhou importante papel estabelecendo segundo Dávila (2006, p.56) “[...] práticas curriculares e extracurriculares que se casaram à eugenia, em formas que continuam a ecoar até hoje [...]”. Desta maneira, o aperfeiçoamento da raça era um projeto instituído para o futuro da população brasileira e isso significava concretizar um ideal racista em que havíamos de ter

[...]Uma etnicidade comum a que todos os brasileiros iriam pertencer assim que removessem as condições culturais e higiênicas inferiores. Os professores ensinavam aos alunos que ser parte da raça era a chave para a cidadania e o sucesso. Na prática, isso significava o branqueamento comportamental: ou seja, descartar as práticas culturais africanas e indígenas. (Dávila, 2006, p.56).

Em meio a esse contexto, a educação destinada a primeira infância, teve sua inclusão ao sistema de ensino no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024 de 1961, contudo, não trouxe nada sobre as práticas educativas. Em seu Capítulo I que discorre sobre a Educação Pré-primária reforça que

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

Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária (Brasil, 1961, p.3).

Ainda sob os moldes da visão compensatória, difundido após a segunda guerra mundial e perpetuado pelas políticas dos governos do período militar até meados da década de 80. O que fundamentava a educação destinada à primeira infância era

a ideia da creche, e mesmo da pré-escola, como equipamento de assistência à criança carente. A política de ajuda governamental às entidades filantrópicas ou assistencialistas continuou a prevalecer. Iniciativas comunitárias foram incentivadas, por meio de organização de programas emergenciais de massa, de baixo custo, desenvolvidos por pessoal leigo, voluntário (Oliveira... *et al*; 2019, p.22).

A busca pela democratização do acesso a creches e pré-escolas intensificou na década de 1970, muitos dos movimentos sociais dentre estes o Movimento Negro e o de Mulheres reivindicam a oferta pelo estado da Educação Infantil. No entanto as práticas organizadas na jornada educativa eram em sua maioria

[...] de ordem sanitária e alimentar; no que dizem respeito a assistência social; os relacionados com as novas teorias da psicologia e sua divulgação ou renascimento; referentes às diferenças culturais e os fatores propriamente educacionais. (Kramer,1982, p.26).

A participação das mulheres do movimento feminista foi decisiva no processo de garantia de direitos das crianças bem pequenas, pois

[...]As feministas colocaram a creche no campo dos direitos das crianças pequenas. Assim, a creche e mais do que isso as crianças começam a ganhar status de política pública. As crianças começam a ser consideradas como cidadãs em desenvolvimento. As feministas exigiam creche como espaço de socialização de crianças e isso implica em adquirir qualidade profissional e condições adequadas para todos os atores envolvidos: crianças, mães, pais e profissionais (Teles, 2015, p.25).

A pauta das reivindicações envolvia a qualidade dos espaços, das práticas e dos profissionais que iriam ficar com as crianças nas creches, trazendo reflexões importantes sobre o lugar da criança na sociedade e que “a maternidade é uma função social, interessa a toda sociedade que deve estar preparada política e afetivamente para receber, cuidar, educar e socializar as crianças pequenas. A creche não é um problema individual, é uma questão social”(Teles,2015, p.25).

O discurso da luta pela oferta de vagas em creche, garantido vaga as crianças das mães trabalhadoras unificou grupos de mulheres que destacavam a necessidade das crianças a espaços seguros de socialização e desenvolvimento humano. O direito a espaços educativos integradores da diversidade, eram

reivindicados a crianças e jovens, pois o Movimento Negro também se destacou nesta luta trazendo reivindicações de mudanças no ensino e do currículo, pois a escola vigente desconsiderava o “patrimônio histórico-cultural da população negra. Dessa forma, segundo os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil “O racismo era identificado como um importante fator que contribuía para a evasão e o fracasso escolar das crianças negras [...]” (Brasil, 2006, p.35).

Ainda conforme os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, os direitos das crianças e da infância passa a ser parte da pauta de discussão pública e a atenção, antes ligada a assistência, ganha consistência quanto a seu caráter educativo, reivindicando para todas as crianças brancas, negras, indígenas e asiáticas erradicadas no país, uma educação de qualidade que favoreça o seu pleno desenvolvimento como veremos na segunda metade da década de 1980 (Brasil,2006).

No cenário da educação nacional as conquistas dos direitos das crianças a processos formais garantidos pelo estado, para além dos cuidados familiares passa a ter maior espaço nas pautas de discussões de garantia de direitos.

### **2.3 Educação Infantil como direito de todas as crianças: base legal e orientações normativas para a organização do trabalho nas instituições**

A Constituição de 1988 instituiu a compreensão da criança detentora de direitos. Em seu capítulo II dos Direitos Sociais, no Art.6º discorre ser importantes “[...] a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância [...]” (Brasil, 2015, p.6).

A proteção à infância se destaca como uma das prioridades na Lei Magna e a definição de direitos no Estatuto da Criança e do Adolescente são consolidados na Lei nº 8.069 de 1990. O reconhecimento das realidades diversas de crianças e adolescentes, bem como a infância como etapa da vida que precisa ser protegida, reafirmados em ambas as leis nacionais, fortalecem que todas crianças e adolescentes são cidadãos que gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana.

Em seu Art. 3º, parágrafo único do ECA afirma que o alcance de sua aplicabilidade se destina

[...] a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem (Brasil, 2016, p.1).

Dentre os direitos civis, humanos e sociais, a Educação é destacada no Cap IV, Art. 53 do ECA, a sua garantia em condições de oferta com qualidade deve ser observada e concretizada em ações que favoreçam:

[...] ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes:  
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;  
II - direito de ser respeitado por seus educadores; [...] Parágrafo único: É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais (Brasil, 2016, p.18).

No âmbito da primeira infância o Art.54, inciso IV do ECA define como dever do Estado assegurar “[...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade [...]”<sup>7</sup> (Brasil, 2016, p.19).

Ainda segundo o ECA, Educação infantil é instituída como espaço educativo com ação complementar e ampliadora da educação iniciada na família, em que às instituições educacionais desenvolverão processos educativos nos quais conforme Art.58 “respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura” (Brasil, 2016, p.19).

Na sequência legal de constituição dos direitos das crianças a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ou Lei nº9394/96, em seu Capítulo II dispõe sobre a organização da Educação Básica em níveis ou etapas. Assim, o Art. 21º descreve que “A educação escolar compõe -se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio” (Brasil, 1996, p.8).

A Educação Infantil integrada ao Sistema Nacional de Educação, é na Seção II, Art. 29º confirmada como etapa de ingresso à Educação Básica se constituindo enquanto “ primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5( cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996, p. 13)”.

---

<sup>7</sup> Redação atualizada com a Lei nº 13 306 de 2016 que altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, a fim de fixar em cinco anos a idade máxima para o atendimento na educação infantil (BRASIL, 2016).

Sobre a organização administrativa, registra que preferencialmente a oferta ficará sob a responsabilidade das gestões públicas municipais como dito no Art.11º, inciso V, “[...] oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas [...]” (Brasil, 1996, p.5). Contudo, as outras instancias administrativas precisam somar ações para qualificar as políticas destinadas a infância, conforme dito no texto do Título IV, Art.8º

§ 1º. Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais ficará a cargo da União definir (Brasil,1996, p.4).

Do exposto, a organização administrativa da Educação Básica sob a gestão municipal e estadual, contará com a União para definição da estrutura de normativas de funcionamentos, incluindo de “[...] forma colaborativa a definição de conteúdos mínimos, para nortear os currículos das etapas, configurando uma base comum para a formação.” (Brasil, 1996, p.4).

Os avanços na organização do atendimento às crianças em prol da superação da visão assistencialista para a consolidação do direito a vivencia de práticas educativas orientadas e sistematizada, por normativas que diferenciasssem a ação pedagógica da ação assistencial das instituições, foi iniciada em 1998 com a elaboração dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RECNEI), publicados pelo Ministério da Educação (MEC) com a finalidade principal de orientar as redes municipais e seus profissionais na adequação do atendimento que proporcionasse o desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos.

Aqui a definição de objetivos e conteúdos distribuídos em eixos de desenvolvimento do trabalho, auxiliavam os profissionais de educação para organizar a rotina de trabalho com cada grupo etário. Este documento organizado em três volumes, cumpriu importante papel em nortear o trabalho educativo mais específico às necessidades da primeira etapa da Educação Básica. Trazia uma visão pedagógica de não antecipação de prática transmutadas do Ensino Fundamental.

O desafio de garantir uma Educação Infantil que oportunize experiências de aprendizagens significativas, perpassa enfrentar “desigualdades de acesso às creches e pré-escolas entre crianças brancas, negras, e indígenas, ricas e pobres, moradoras do meio urbano e rural e das diferentes regiões (Oliveira.et al.2019, p.27).”

Também se evidencia como necessidade a constituição de um currículo que integre a diversidade da cultural brasileira e fortaleça a perspectiva formativa integral e integradora, em 2003 parte da LDB foi alterada pela Lei Nº 10.639 tornando obrigatório na organização curricular de toda a Educação Básica conteúdo e práticas educativas que abordem a cultura Afro-brasileira e Africana.

Em 2006, a Lei Nº 11.274/2006 remaneja a matrícula das crianças de 6 anos da Educação Infantil para o Ensino Fundamental que passa a ter 9 anos de duração. Tal mudança repercutiu na pré-escola que passou a ofertar vaga obrigatória para crianças de 4 e 5 anos conforme a Lei nº 11.330/2006 define na Seção II, Art. 29, que

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 2006, s.p).

Após 11 anos o MEC através da Resolução Nº 05 do CNE/CEB de 17 de dezembro de 2009 define Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação infantil (DCNEI), documento que consideramos importantes, pois trazem avanços em comparação ao RECNEI, acrescentando uma definição de currículo a ser concretizado pelas “práticas sociais, as quais devem buscar articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico (Brasil, 2009, p. 9)”.

A criança vista como sujeito histórico de direitos, passa a ter importante papel no processo educativo, no qual o(a) educador(a) um(a) mediador(a) de aprendizagens do conhecimento cultural, científico e sobre a natureza a partir do modo como a criança aprende e se situa no mundo (Brasil, 2009).

Ainda as DCNEI descrevem que as interações e brincadeiras passam a ser os eixos estruturante do trabalho pedagógico, o qual será norteador por três princípios educativos, sendo primeiro o ético o que aborda aspectos para uma educação de “valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.” O segundo o princípio político o qual traz fundamentos para uma educação para “os direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.” O terceiro princípio e último é o estético, no qual traz reflexões quanto à necessidade de uma educação para “valorização da sensibilidade, da

criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2009, p.8).”

Seguindo as importantes orientações que traz a DCNEI percebe-se a desconstrução da visão histórica de bebês e crianças como objetos de cuidado passivo, considerando a importância para o seu desenvolvimento das interações entre pares e com objetos da cultura em sua diversidade, também ressalta a formação de profissionais educadoras e educadores que identifiquem na rotina cotidiana e

[...] na experiência conjunta com as crianças, excelente oportunidade de se desenvolverem como pessoa e como profissional. Atividades realizadas pela professora ou professor de brincar com a criança, contar-lhe histórias, ou conversar com ela sobre uma infinidade de temas, tanto promovem o desenvolvimento da capacidade infantil de conhecer o mundo e a si mesmo, de sua autoconfiança e a formação de motivos e interesses pessoais, quanto ampliam as possibilidades da professora ou professor de compreender e responder às iniciativas infantis( Brasil, 2009, p.7).

Nesse sentido é fundamental todas(os) as(os) educadores compreendam o desenvolvimento infantil, considerando a forma como as crianças constroem o seu conhecimento. A compreensão de que nessa fase crianças forma o currículo é a vida. Discute ainda a necessidade de “superar uma prática pedagógica centrada no professor e trabalhar, sobretudo, a sensibilidade deste para fazer uma aproximação real com a criança, compreendendo-a do seu ponto de vista e não do ponto de vista do adulto” (Oliveira, *et al*,2019, p.32).

Conforme Pederiva, Costa e Mello (2017), descrevem que não há prática pedagógica sem uma teoria pedagógica que a oriente, confirmando, portanto, que nossas decisões na organização curricular das práticas sociais, são selecionadas conforme o juízo valorativo do adulto docente mediante o que considerar ser mais significativo para o desenvolvimento das crianças.

Na Educação Infantil as rotinas vivenciadas expressam concepções pedagógicas da instituição e seus profissionais. A percepção do cotidiano em suas necessidades estrutural, física e humana precisam atender aos objetivos de desenvolvimento e aprendizagens de todas as crianças, favorecendo o desenvolvimento de suas autonomias, identidades em formação, possibilitando suas expressividades e formas de se colocar no mundo (Barbosa, 2006).

Ao falarmos da importância das experiências vivenciadas e na organização da rotina nas instituições de Educação Infantil, temos que refletir sobre a coerência no



planejamento que favoreça relações positivas e estáveis. Um ambiente educativo compreende tudo que o compõe, espaços, materiais, tempos e relações. Historicamente as rotinas foram pensadas pela necessidade de estabelecer processos homogeneizadores de cuidados das crianças nas escolas, e atualmente essas práticas estão sendo substituídas em perspectivas heterogêneas (BARBOSA, 2006).

Na modernidade conforme Barbosa (2006, p.77) nos explicita,

[...]as crianças deixaram de ser partícipes da vida real 'mundana' e passaram a ter lugares, brinquedos e histórias feitos apenas para elas, com temáticas específicas e com narrativas domesticadas.[...] A polidez, isto é, o modo certo de falar, andar, vestir e o respeito a normatividade são divulgados – toda criança deve ser bem-educada.

As expectativas estabelecidas ao atendimento das crianças foram fortemente influenciados pela igreja e pelo estado em ascensão. As creches e pré-escolas são instituições decorrentes do processo evolutivo dos abrigos do séc. XVI, dos asilos no séc. XIX até as instituições formais educativas do séc. XX. (Magalhães,1997).

A rotina como categoria pedagógica, foi portanto uma transposição do formato instituído em instituições assistencialistas para as instituições educacionais como categoria que estabelece regularidade de ações, caracterizando o cotidiano educativo (Barbosa,2006).

Contudo, ao nos reportamos ao cotidiano, temos que analisar de forma criteriosa o seu emprego junto à organização das práticas, sem deixar de relacionar fundamentalmente aos objetivos educativos das mesmas. Conforme Duarte “[...] cotidiano é aquilo que acontece fora dos muros da escola, ou pelo menos fora da sala de aula, é a realidade concreta dos alunos, é sua prática social, em suma; é a vida [...]” (Duarte, 1999, p.37).

Nesta direção, a reflexão envolve a perspectiva emancipadora da Pedagogia Histórico-Crítica, na qual a escola e, neste caso, as instituições de Educação Infantil em suas práticas educativas, possuem importante função mediadora da vida cotidiana e não-cotidiana num processo de formação do indivíduo para si (Duarte,1999). Diante desta realidade as práticas pedagógicas são fundamentais ao processo de transformação social desde a primeira etapa da Educação Básica, quando assumem o papel reflexivo sobre a vida cotidiana. A prática pedagógica enquanto trabalho educativo se constitui como

[...] ato de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto de homens. Assim configura-se um duplo objeto da pedagogia, entendida como ciência da educação: a identificação dos elementos naturais e culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitante, a descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo [...]. (Saviani,2019,p.41).

Muito se tem avançado em dispositivos legais que garantem ações específicas a primeira infância. No ano de 2016 a Lei nº 13.257 alterou o Estatuto da Criança e do Adolescente estabelecendo princípios norteadores de políticas para a primeira infância e ao desenvolvimento integral de todas as crianças. Em seu Art. 4º, inciso III que indica que tais políticas devem “[...]respeitar a individualidade e os ritmos de desenvolvimento das crianças e valorizar a diversidade da infância brasileira, assim como as diferenças entre as crianças em seus contextos sociais e culturais[...]” (Brasil, 2016, p.01). No Art. 5º reafirma que a “Educação Infantil é uma área prioritária de políticas públicas a serem implementadas, o respeito as culturas infantis, dentre estas o brincar como garantia da cidadania das crianças [...]” (Brasil, 2016, p.02).

Como orientador de políticas que integrem o Sistema Nacional de Educação (SNE), a partir de metas e estratégias para cada etapa ou nível de educação, o Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência de 2014 a 2024 estabeleceu 20 metas gerais que orientam os Planos Estaduais e Municipais quanto a gestão da educação nacional. A Meta 1 se refere à Educação Infantil e estabeleceu 17 estratégias de atuação para alcance da meta central que é

Meta 1: 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 PNE.(Brasil,2014,p.9).

O Estado do Maranhão teve seu Plano Estadual de Educação aprovado pelo Poder Executivo e publicada como Lei estadual Nº 10.099 em 11 de junho de 2014. A Meta 1 para a Educação infantil, em consonância com o PNE, estabelece a necessidade de "ampliar a oferta de educação Infantil a fim de atender em 05 anos a 40% da população de 0 a 03 e 60% da população de 04 a 05 anos de idade e em 10 anos a 50% de 0 a 03 anos e 100% de 04 e 05 anos de idade" (Maranhão, 2014, p.15).

O acompanhamento do cumprimento dos percentuais para a meta 1 tem o prazo de até 2024 para ser realizado periodicamente. Um dos últimos ciclos de avaliação aconteceu em 2022, consolidando o 4º Ciclo de Monitoramento da Metas, o qual trouxe dados importantes quanto a oferta de vagas na Educação Infantil em todo o Brasil e aponta para algumas reflexões urgentes sobre a diversidade do público atendido nessas instituições. Conforme esse documento o atendimento de crianças de 0 a 3 anos da creche no Brasil diverge quanto a raça/etnia

[...] desigualdade de acesso da população de 0 a 3 anos à creche ou escola entre negros e brancos cresceu entre 2013 e 2019, alcançando 6,7 p.p. em 2019. O crescimento da cobertura foi maior entre os brancos (10,0 p.p.) do que entre os negros (8,7 p.p.) nesse período, elevando o acesso entre os brancos para 40,7% em 2019 e, entre os negros, para 34,0% (Brasil,2022,p.42)

Quanto aos dados que demonstram o acesso das crianças a creche, de acordo com a situação econômica e renda per capita familiar, percebemos que

[...]A maior desigualdade na cobertura das crianças de 0 a 3 anos se manifesta ao se desagregar o indicador por renda domiciliar per capita. Enquanto os 20% mais pobres alcançaram 26,9% de cobertura em 2019, os 20% mais ricos chegaram a 54,2%, portanto ultrapassando a meta nacional estabelecida no PNE para 2024. A desigualdade entre os dois grupos de renda ficou em 27,3 p.p. em 2019( BRASIL, 2022, p.42).

Nesse sentido, os dados registrados demonstram no geral que o direito ao acesso a creche está sendo garantido às crianças branca e com vida socioeconômica mais favorável. Outro aspecto relevante citado no relatório é que no geral, atendimento de 50% da população de 0 a 3 em creches previsto até 2024, apresentou avanço crescente. Contudo, ainda representa 37% da população geral desta faixa etária no ano de 2019. Ao buscarmos os dados do Maranhão no mesmo ano esse atendimento cai para 31,8%. O relatório chama atenção para algumas ponderações quanto a esses percentuais, os quais demonstram que

[...]Embora o Indicador aponte para um crescimento da cobertura durante o período do PNE, não é possível saber como a pandemia de covid-19 terá afetado a frequência escolar da população de 0 a 3 anos em 2020 e 2021, visto não existirem dados da Pnad-c sobre a frequência escolar da população nessa faixa etária para aquele biênio (Brasil, 2022, p.34).

Quanto ao atendimento de crianças de 4 a 5 anos na pré-escola vimos um percentual crescente até o ano de 2019. Esse avanço também pode ser avaliado pela Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009, que em sua seção 1

que determina: “[...] determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos [...]” (Brasil, 2009, p. 8).

O caráter mandatório pressionou as redes municipais a garantirem as matrículas do público nesta faixa etária, percebendo-se a aproximação da meta prevista até a vigência de 2024. Contudo, mesmo com esses dados exitosos a universalização da matrícula em 100% da população de 4 a 5 anos estava prevista para 2016, tendo esse prazo estendido a cada ano e agora vésperas da finalização de sua vigência, ainda temos um quantitativo considerável de crianças sem acesso à pré-escola pois mesmo sendo

Considerada etapa obrigatória da educação infantil, a matrícula de crianças de 4 a 5 anos no Brasil precisa incluir ainda 316 mil crianças para que a Meta 1 do PNE seja alcançada para esse grupo etário (considerando a coorte de 2019). Em 2019, a taxa de cobertura medida pelo Indicador 1A alcançou 94,1%, mostrando que ainda não se atingiu a universalização do atendimento para a população de 4 a 5 anos, meta estabelecida para o ano de 2016 no PNE (Brasil, 2022, p.44).

Aspectos importantes a serem analisados a respeito do atendimento na pré-escola são os dados da matrícula de crianças negras e brancas em que “o ganho de cobertura para os negros (6,4 p.p.) foi maior do que para os brancos (6,0 p.p.)” (Brasil, 2022, p.53). Contudo, no que se refere à renda per capita observamos que

Em 2019, o quintil superior de renda alcançou 98,4% de cobertura de 4 a 5 anos, o que representa praticamente a universalização do acesso para esse grupo. Já os 20% mais pobres alcançaram cobertura de 92,1%, distando ainda da meta de universalização (Brasil, 2022, p.53).

Na pré-escola o acesso das crianças mais pobres ainda precisa melhorar em 7,9% até 2024 e confirmam que maiores esforços precisam ser empreendidos na garantia dos direitos à todas as crianças a Educação Infantil. Dos nove estados da região nordeste, o Maranhão tem 97,6% da sua população de 4 a 5 anos matriculada na pré-escola (Brasil, 2022).

Representando o primeiro espaço institucional de educação formal, a creche e a pré-escola precisam desenvolver processos formativos que contemple a todas as crianças no que concerne à cultura e identidade, dessa forma

[...] independentemente do grupo social e/ou étnico-racial a que atendem, é importante que as instituições de Educação Infantil reconheçam o seu papel de atender às necessidades das crianças constituindo-se em espaço de socialização, de convivência entre iguais e diferentes e suas formas de pertencimento [...]. (Brasil, 2006, p.39).

Também em dezembro de 2017 com a homologação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), representou “[...] mais um importante passo dado nesse processo histórico de sua integração ao conjunto da Educação Básica.” (Brasil, 2017, p.36). Coadunando com o que já orienta as DCNEI, a BNCC reafirma os princípios éticos, estéticos e políticos, a relação indissociável entre o educar e o cuidar, e os eixos estruturantes das interações e do brincar na concretização do currículo como práticas sociais.

Ampliando a compreensão sobre as especificidades das práticas e da organização do trabalho pedagógico a BNCC traz seis direitos de aprendizagens, os quais o brincar, o participar, o expressar, o conviver, o explorar e o conhecer-se passam a ser condição primordial do planejamento cotidiano, pois estes

[...] asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural [...]. (Brasil, 2017, p.37).

A partir da BNCC os estados e municípios elaboraram suas Propostas Pedagógicas e o Maranhão em 2019 homologou o Documentos Curricular do Territórios Maranhense (DCTMA) que converge com a estrutura do documento nacional, acrescentando em suas orientações para as redes de ensino, a necessidade de se contemplar a maranhensidade<sup>8</sup> como característica identitária da educação no estado. Um dos pontos em destaque é a característica da população maranhense que estatisticamente conforme o Censo do IBGE de 2010, se destaca majoritariamente como preta e parda, sendo determinante o direito a cultura e ao conhecimento dos povos Afro-maranhenses, Afro-brasileiros e Africanos como um todo, sejam respeitados e valorizados nas organizações curriculares.

Destaca-se então que o documento “servirá de base para que as escolas das redes públicas e privadas, reelaborem seus Projetos Políticos e Planos de aulas de seus docentes” Maranhão (2018, p.5). Esta normativa cumpre as determinações da própria BNCC e reforça a necessidade do estado do Maranhão ter orientações curriculares próprias que atendam às necessidades locais (ver figura 19).

---

<sup>8</sup>Termo utilizado no DCTMA para destacar as características culturais do Maranhão a serem garantidas no currículo e nas práticas educativas.

**Figura 19** - Capa do Documento Curricular do Território Maranhense



Fonte: UNCMEMA (2019)

Com o objetivo primeiro de orientar as redes estaduais e municipais, públicas e privadas, quanto a concepção de ensino, de currículo em suas estruturas e dos aspectos que unificam a Educação Básica no estado do Maranhão, o DCTMA, também sinaliza tal qual a BNCC, que os municípios realizassem seus processos de elaboração de suas propostas.

A capital São Luís vinha, desde o início dos anos 2000, realizando discussões para organização de seu documento curricular oficial o qual inicialmente, ainda não contemplava orientações para a Educação Infantil. Vejamos:

A construção da Proposta Curricular iniciou-se, sistematicamente, no Ensino Fundamental, no ano de 2001, com a programação da Jornada Pedagógica que inseria a importância de discutir o projeto curricular em seus fundamentos teóricos e metodológicos para a escolarização obrigatória, bem como o processo de ensinar e aprender, incluindo concepção, princípios, organização do projeto e avaliação da aprendizagem, assim como os componentes curriculares do Ensino Fundamental. (São Luís, 2023, p.13)

No ano de 2008 uma Proposta Curricular foi aprovada pelo Conselho Municipal de Educação, contudo, sua estrutura por Ciclos de aprendizagem, ainda

tinha o trabalho destinado a Educação Infantil muito atrelado a etapa seguinte do Ensino Fundamental (São Luís, 2023).

Ao longo de 22 anos a Secretaria Municipal de Educação de São Luís (SEMED), empreendeu esforços para a construção de suas diretrizes curriculares, vislumbrando também a

[...] atualização do Marco Conceitual no ano de 2017, a Secretaria Adjunta de Ensino, por meio do Núcleo do Currículo, deu início à reformulação de toda a Proposta Curricular, envolvendo as Etapas e Modalidades de Ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial), acompanhando o que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) determina a todos os sistemas de ensino (São Luís, 2023, p.13).

A Educação Infantil incluída em suas necessidades de ter normativas comuns a todas as instituições da rede municipal, segue a estrutura da BNCC, reiterando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, os campos de experiência em seus objetivos para cada grupo etário e não podemos deixar de mencionar a ausência dos bebês, os quais em se tratando do documento municipal não foram contemplados na sua estrutura normativa curricular nas especificidades da Creche .

Segue abaixo (ver figura 20), a capa da Proposta Curricular, que contemplou em volume único a Educação infantil e o Ensino Fundamental.

**Figura 20** - Proposta Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental da rede pública



Fonte: SEMED (2023)

Como constructo norteador do ensino para a rede pública municipal de São Luís esse documento representa um avanço para a unificação de aspectos

importantes para o trabalho nas escolas, convocando um esforço conjunto da SEMED e das UEBs da Educação Infantil para a sua implementação.

Vale ressaltar que ao se definir orientações para uma rede de ensino, não se anula o papel de cada instituição analisar suas necessidades para construir seu projeto educativo que atenda a sua realidade. O que precisa ser garantido é a ampla participação de toda a comunidade escolar incluindo as famílias de forma participativa em que cada unidade

[...] deverá realizar um verdadeiro estudo de seu entorno, das características de sua comunidade, do papel social que a instituição exerce nessa comunidade e as expectativas sobre a educação das crianças para organizar planos anuais e programações detalhadas (Oliveira, *et al*, 2019, p.42).

Nesse sentido a organização curricular precisa assegurar condições ao acolhimento das diferenças, com atitudes de valorização desta realidade. Esse trabalho precisa ser organizado de forma consciente e com intencionalidade educativa, empreendida em processos que se concretizem no respeito às culturas, a corporeidade, estética e presença no mundo de todas as crianças e a ancestralidade que as compõe (Abramowicz; Gomes, 2010).



### **3 A LEI Nº 10.639/2003 E SEUS ASPECTOS NORMATIVOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

O Histórico da constituição do povo brasileiro constata o processo excludente a que o povo africano e afro-brasileiro sofreu pela escravização e que deixou marcas até os dias atuais. O reconhecido percurso registrado por múltiplas ações para invisibilização dos povos da diáspora africana, tentativas de branqueamento da população afro-brasileira, a estrutura social que em continuidade ao Brasil colonial, exclui também na consolidação da República, a população preta e parda<sup>9</sup> dos projetos de emancipação da nação, perpetuando ações de discriminação, preconceito, disseminado discursos enganosos de ascensão social via meritocrática a qual tem finalidade sustentar critérios mantenedores de privilégios justificadores de desigualdades seculares (Gomes, 2017).

Como dito anteriormente as desigualdades entre brancos e negros não foram amenizadas após o Brasil se emancipar como República, pelo contrário, pesquisas de Veiner (1990), Henriques (2002) e Dias (2005) evidenciam que a corrida pelo progresso não incluía grande parte da população negra e as questões de raça eram invisibilizadas nas discussões de parte dos legisladores e seus projetos de emancipação da nação brasileira, os quais o discurso da Educação pública para todos era pautado. Ainda sobre o projeto republicano excludente Nunes (2011, p.48) afirma que

[...]com a proclamação da República, justificava que o negro por ter sido tanto tempo escravo, não tinha adquirido *modus operandis* de trabalhos considerados civilizados, no contexto do capitalismo, e portanto era inábil. Em face disso, ele é tido como inferior em comparação com o branco.

Interesses desiguais permeavam os textos das leis, normativas para a Educação no país. De forma paralela e nem sempre articuladas, a luta pela educação pública e a dos movimentos sociais por melhores condições de vida para a população negra eram ponto de discordância entre os próprios educadores

---

<sup>9</sup>O IBGE pesquisa a cor ou raça da população brasileira e solicita a autodeclaração, na qual as pessoas são perguntadas sobre sua cor e podem se declarar como brancas, pretas, pardas, indígenas ou amarelas (IBEG, 2010).

defensores da ampliação do acesso escolar, pois “uns desejavam investimentos em escolas também privadas e confessionais, outros defendiam a escola pública para todos, sob a gestão do Estado” (Dias, 2005, p.52).

Enquanto isso o enfrentamento das desigualdades pautadas na cor da pele foi empreendido por movimentos sociais organizados por lideranças de homens e mulheres negras, que militavam pela melhoria de serviços essenciais que incluíssem a população afrodescendente. Dentre as mobilizações de base da população negra temos, desde o século XVII as irmandades religiosas e agremiações culturais, das quais nas décadas de 1920 e 1930 a Frente Negra Brasileira “nasce da existência de um sem-número de pequenos clubes e organizações espalhados pelo país, que já haviam formulado um discurso reivindicatório de respeito e melhoria da condição de vida da população negra”. Contudo, esta organização tem seu encerramento em 1937 (Cunha Júnior. 2003, p.49).

A desarticulação da Frente Negra Brasileira não estagnou a mobilização empreendida historicamente, visto que a força dos movimentos culturais resistia com o propósito de agregar a população negra para discutir pautas de direitos a saúde, educação, emprego e qualidade de vida, muito embora.

a imprensa somente dava nota da existência delas durante o período pré-carnavalesco. o fato é que apesar da "invisibilidade" histórica, a rede de atividades de grupos negros na cultura ou na ação política associativa continuava muito intensa entre 1937 e 1970 (Cunha Júnior, .2003,p.49).

Do período histórico de 1937 a 1970, reivindicações por frentes culturais que mobilizassem a população preta e parda lutarem pela garantia de direitos sociais, se intensificaram, dentre estas podemos citar o Teatro Experimental Negro (TEN) em 1944:

[...] o teatro de Solano Trindade, o teatro também experimental do negro de São Paulo e a realização do Congresso da Juventude Negra, de 1949, em que, pela primeira vez, se discute o acesso do negro à universidade. Não é de admirar a preocupação com o ensino universitário, uma vez que a universidade no Brasil já nasce com participação de negros ilustres, como é o caso de Teodoro Sampaio, filho de escrava, engenheiro e geógrafo, fundador da Escola Politécnica da USP, ou Juliano Moreira, médico psiquiatra e um dos símbolos importantes desta área no Brasil (Cunha Júnior, 2003, p.50).

A luta contra o descaso sociopolítico da situação de grande parte da população negra do Brasil foi travada por intelectuais e artistas, dentre estes as lideranças de Abdias do Nascimento e Solano Trindade, que problematizavam

aspectos sociais e tinham a cultura com centro de conscientização da importância no negro na sociedade brasileira.

Abaixo descrevemos um poema de Autoria de Solano Trindade poeta, ator, pintor e cineasta pernambucano, de expressividade nacional e internacional, que denuncia a situação das carências e injustiças as quais a população negra era, e é submetida:

**Nem só de poesia vive o poeta**

Nem só de poesia vive o poeta  
há o “fim do mês”  
o agasalho  
a farmácia  
a pinga  
o tempo ruim, com chuva  
alguém nos olhando  
policiaescamente  
De vez em quando  
um pouco de poesia  
uma conta atrasada  
um cobrador exigente  
um trabalho mal pago  
uma fome  
um discurso à moda Ruy  
E às vezes uma mulher fazendo carinho  
Hoje a lua não é mais dos poetas  
Hoje a lua é dos astronautas

(Fundação Palmares, 2008, p.2).

Foram várias ações em estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Bahia que consolidaram de forma decisiva o Movimento Negro Unificado-MNU, inicialmente chamado Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial, e que com a o período da ditadura militar, operou a resistência duplamente árdua frente ao regime ditatorial e frente a violência sofrida pela população negra da parte dos militares tendo seu estopim na

[...] prisão do feirante Robson Silveira da Luz, acusado de furto de frutas, que faleceu em decorrência da tortura sofrida no 44º Distrito Policial de Guaianazes e, segundo a discriminação racial de quatro jovens negros que foram impedidos de entrar no Clube de Regatas Tietê (Trindade; Miléo, 2022, p.17).

O levante popular em 1978, o qual em manifestação organizada em praça pública, reuniu mais de duas mil pessoas em São Paulo, marcou decisivamente a luta contra a discriminação racial e a toda forma de injustiça social imputada a pessoas negras. O Movimento Negro Unificado trouxe a discussão do preconceito

racial para as pautas políticas e “[...]conquistou um lugar de existência afirmativa no Brasil ao trazer o debate e seu compromisso com a superação de desigualdades raciais, esse movimento social ressignifica e politiza a raça, dando-lhe um trato emancipatório e não inferiorizante [...]” (Gomes,2017, p.21).

A discussão sobre a necessidade de políticas afirmativas é intensificada após a constituição de 1988, a qual reivindica o estado democrático de direito a homens, mulheres e crianças negras. Como articulador das reivindicações e proponente de leis que amparem necessidades de saúde, educação, reconhecimento da cultura histórica advinda da ancestralidade africana e constituinte da identidade afro-brasileira o MNU representou

[...]as mais diversas formas de organizações e articulações das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam a superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos, e artísticos com o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade (Gomes, 2019, p. 23- 24).

A Marcha para Zumbi em 1995 também cumpriu importante papel nesse percurso cronológico que a nós pode parecer linear, contudo, o contexto foi sinuoso em seus acontecimentos, exigindo o enfrentamento de muitos obstáculos por parte de seus ativistas, que incansavelmente buscavam o justo reconhecimento e a valorização das contribuições econômicas, culturais e sociais dos negros para a formação do povo brasileiro (Brasil, 2013).

Com a redemocratização do país pós-ditadura militar, as mobilizações de comemoração do centenário da abolição da escravatura intensificam a cobrança junto aos legisladores por garantias legais que promovam mudanças mais efetivas ao atendimento das necessidades da população negra do Brasil (dias,2003). A LDB 9394/96 é homologada e o que percebemos é que em seu texto as reivindicações não foram contempladas adequadamente, no que se refere a constituição de uma escola que desconstrua a visão eurocêntrica disseminada historicamente.

O Movimento Negro e a extensa luta de intelectuais trazem a discussão da pluralidade racial em seus aspectos positivos e que as questões de raça precisam ser trabalhadas no currículo oficial da Educação Básica. Frente aos intensos debates a Lei nº 10.639/2003 é sancionada pelo governo do presidente Lula e

estabelece um marco legal das políticas afirmativas (Dias,2003). Assim, em seu Art. 26 descreve:

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

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

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (Brasil.2003, p.1)

A partir deste marco legal que também institui em seu Art. 76 B “O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’(BrasiL,2003, p.1). O currículo passa a ter orientações expressas que de forma crucial reordena processos educativos, para oportunizar às novas gerações em formação, o conhecimento da História, Ciência e Cultura dos povos Africanos produzidos a centenas de anos, e que foram excluídos dos currículos oficiais até então.

Reconhecer a importância desses conhecimentos, valorizando-os no cotidiano escolar de toda a Educação Básica abriu caminho para um processo de formação considerando que “outro mundo é possível, de existência de constelações de conhecimentos e práticas para uma educação emancipatória” (Gomes, 2017, p.56) a população negra. Essa ação tem como objetivo atender 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).

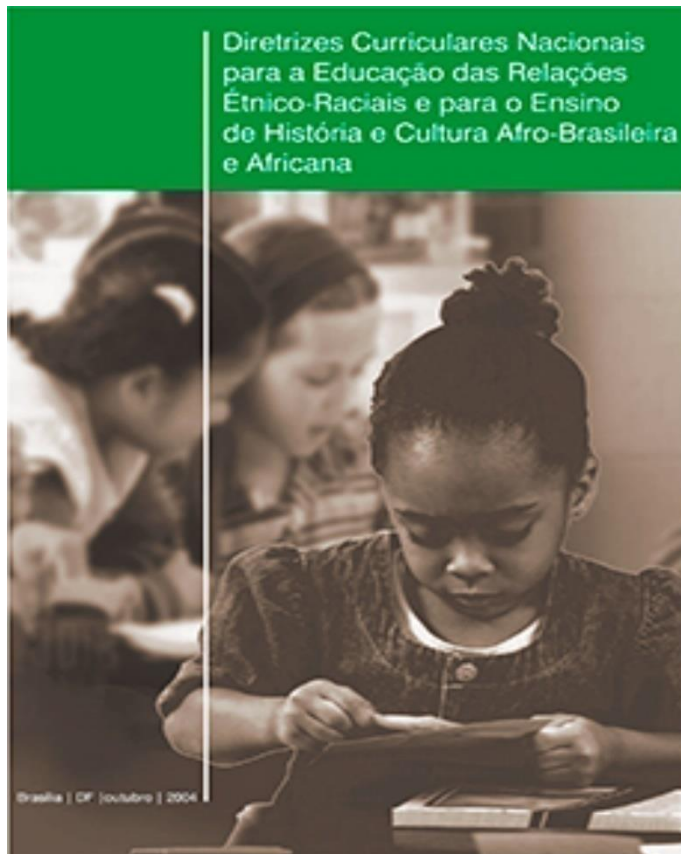
Neste contexto a elaboração do Plano Nacional de Implementação da Lei nº 10.639/03 fortaleceu a concretização da normativa nos espaços escolares de toda a Educação Básica, incluindo a primeira etapa destinada as crianças da primeira infância, pois conforme esse documento

[...] o papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, para a formação da personalidade e aprendizagem. Nos primeiros anos de vida, os espaços coletivos educacionais os quais a criança pequena frequenta são privilegiados para promover a eliminação de toda e

qualquer forma de preconceito, discriminação e racismo. As crianças deverão ser estimuladas desde muito pequenas a se envolverem em atividades que conheçam, reconheçam, valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais na construção da história e da cultura brasileiras [...]. (Brasil, 2003, p.34).

Ainda no Plano de Implementação da Lei Nº 10.630/03 orientações curriculares estabelecidas no Parecer do CNE/CP 003/2004 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais (DCNERER) recomendam às redes de educação que garantam “[...] a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos, comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir [...]” (Brasil, 2013, p. 11). Segue imagem da capa das DCNERER (ver figura 21).

**Figura 21** - Capa das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana



Fonte: Brasil (2004)

Com a homologação das DCNERER o empenho para a efetiva concretização da Lei Nº 10.639/03 foi reforçado pela Secretaria de Educação Continuada,

Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) a qual teve como principal finalidade desenvolver políticas e implementá-las para o combate às desigualdades sociais.

Vale ressaltar que a SECADI/MEC passou a atuar em frentes para a disseminação das orientações curriculares e em “2005, um milhão de exemplares das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais publicadas foram distribuídas pelo MEC a todos os sistemas de ensino” (Brasil, 2013, p.13). Ações referentes a formação de professores presenciais e a distância em formato EAD, elaboração e distribuição de materiais didáticos e consultivos foram distribuídos às redes estaduais e municipais.

Com a instituição da Política de Formação de Professores através do Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009, a temática das Relações Étnico-raciais foi reivindicada em sua necessidade quanto as mudanças das práticas educativas escolares que perpetuavam estereótipos e fortaleciam processos discriminatórios. Uma pesquisa financiada pela SECADI foi realizada em 2010 e buscou saber o quanto as DCNERER estavam repercutindo nas escolas da Educação Básica. O estudo intitulado: Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei 10.639/03, constatou que “não há uma uniformidade no processo de implementação da Lei 10.639/2003 nos sistemas de ensino e nas escolas públicas participantes. Trata-se de um contexto ainda marcado por tensões, avanços e limites” (Gomes, Jesus, 2010, p.32).

O Plano de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana vem de encontro aos processos operacionais já em andamento nas redes de ensino. Contudo, destacam como uma das principais estratégias para o desenvolvimento de uma Educação antirracista seria a qualificação dos profissionais de linha de frente na concretização prática dos currículos evidenciando que “[...] os professores devem receber atenção especial, pois eles devem desenvolver atividades que favoreçam as relações entre as crianças na sua diversidade.”(Brasil, 2013, p. 49)

Este lugar de importância dado aos educadores se dá pela percepção de que as condições de desenvolver uma educação antirracista requer a autorreflexão sobre diante da temática revendo posturas e convicções, de forma fundamentada e

politicamente orientada ao real combate de preconceitos e estereótipos historicamente perpetuados como enfatiza Meyer (2011, p. 40),

[...]a própria história da instituição escolar que conhecemos (e na qual muitos/as de nós trabalhamos)na atualidade. Essa história nos conta, de modo recorrente, que ao longo do tempo e nas diferentes sociedades e culturas ocidentais modernas, a escola esteve sempre envolvida com a formação de determinado tipo de pessoa, o que hoje poderíamos chamar de determinadas identidades sociais[...]. é exatamente esse envolvimento da escola com a produção de identidades sociais que faz com que ela continue sendo um espaço institucional constantemente disputado pelas diferentes vertentes políticas e por distintos movimentos sociais, na contemporaneidade.

Dessa forma, a escola é posta no centro das questões sociais e seus profissionais envoltos nas discussões do paradigma de transformação ou manutenção de desigualdades, contudo, o significado social desta instituição formativa não pode ser analisado solitariamente, há que se reconhecer os outros mecanismos que de manutenção de poder. Feire (1996, p. 86) nos adverte que

[...]Ninguém pode estar no mundo de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha e intervenção na realidade.

O Plano Nacional de Educação (2014-2024) em sua Meta 7, aponta ações para a qualidade na Educação Básica em todas as etapas e modalidades, reforça na estratégia 7.25, que é necessário

[...] garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil [...]. (Brasil, 2014,s/p).

No cenário estadual o Plano Estadual de Educação em sua meta 7 sobre as modalidades e a diversidade como direito a ser garantido nas instituições educativas, estabelece na estratégia 7.3 “Garantir 100% das escolas da Educação Básica, níveis e modalidades, condições de transversalidade para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para as diversidades e temas sociais” (Maranhão, 2014, p.20). Neste contexto as práticas educativas são definidas como garantia de um trabalho para equidade de direitos, atendendo a população em sua diversidade cultural.



No planejamento de ações locais, o Plano Municipal de Educação (2015-2024) em sua meta 01, estratégia 1.14 evidencia a necessidade de garantir o

[...] planejamento de atividades educativas que contemplem as diversidades das crianças que se encontram em sala de aula advindas do campo, das comunidades indígenas, quilombolas e de outras expressões de multiculturalidade, visando à construção de uma sociedade mais igualitária.(São Luís, 2015, p.56).

Contudo, segundo Almeida (2019), ao completar 19 anos de promulgação da Lei Nº 10.639/03 em janeiro de 2022, é de suma importância realizar um diagnóstico sobre a sua efetivação nos espaços escolares da Educação Básica, bem como saber como as práticas pedagógicas foram desenvolvidas. Esses dados representam uma realidade a ser investigada, no que se refere ao seu cumprimento nas redes de ensino dos entes federados (União, Estados e Municípios).

Tecendo também uma análise da consolidação da Lei nº 10.639/03 e demais documentos orientadores de sua implementação, Gomes, Oliveira e Souza (2010) afirmam que ela ainda está em processo de implementação, pois para muitos educadores brasileiros realizar práticas cotidianas que valorizem a cultura afro-brasileira representa um desafio e uma lacuna nas experiências de formação continuada, e que mesmo existindo muitos referenciais, a efetivação desses precisa ser acompanhada e apoiada nas redes de Educação Básica para assim reordenar algumas práticas pedagógicas cristalizadas nas escolas.

Na especificidade da Educação Infantil e do trabalho com as crianças, Bento (2011, p.101) evidencia o cuidado com esta etapa da Educação Básica pois “[...] desde muito cedo elementos da identidade racial emergem na vida das crianças, entre 3 e 5 anos ela já percebe a diferença racial e ao percebê-la, interpreta e hierarquiza[...]”. Os processos de percepção das diferenças culturalmente estabelecidos, a partir de padrões que enaltecem características em detrimento de outras, afetam o desenvolvimento social das crianças desde a mais tenra idade.

O mito da democracia racial <sup>10</sup> mascarou a realidade brasileira, fortemente conservadora e racista nas relações políticas, sociais e econômicas. O discurso de igualdade ainda hoje presente em nossa sociedade, tenta velar as diferenças

---

<sup>10</sup> O mito da democracia racial era baseado nos estudos sociológicos de Gilberto Freire expostos em sua obra Casa grande e senzala, na qual o autor apontava a relação de homens brancos portugueses com mulheres africanas e afro-brasileiras como uma inclinação sexual produtora de uma miscigenação envolta por relações pacificadoras das tensões sociais (NUNES, 2011, p.61-62).

gritantes e invisibilizar questões muito importantes a serem enfrentadas nos espaços educativos, dentre estes o da Educação Infantil (Bento, 2010).

Há que se garantir que todas as crianças convivam em ambientes educativos em que se sintam representadas e se reconheçam como pertencentes a eles. Toda as crianças, incluindo as negras, precisam ter uma identificação positiva através de representatividade visual, musical e literária da cultura Africana e Afro-brasileira. A educação para as relações étnico-raciais possibilita o enfrentamento de conflitos entre as crianças, marcados pela percepção e hierarquização de diferenças e características físicas e essa realidade precisa trabalhada com seriedade e competência pelos profissionais da educação presentes nas instituições, as condições estruturais para a participação precisam ser proporcionadas e ter atenção e cuidado direcionados a todas as crianças de forma indiscriminada (Amaral, 2018).

Segundo Cavalleiro (2001, p.142), abordar as questões de preconceito e discriminação, ainda se caracterizam como estudo delicado por diversos fatores, um deles é que “[...] o racismo põe em xeque a democracia brasileira. Ideologias, estereótipos e práticas discriminatórias continuam influenciando nossa realidade [...]”. Por esta razão analisar o espaço educativo da infância em suas relações do cuidar e educar de crianças negras evidenciam ainda

[...]um silêncio envolvendo a questão racial na escola e na família, o que acaba não oferecendo um repertório para que essa criança enfrente os preconceitos presentes na sociedade e no espaço escolar, pois a questão é ocultada nas duas instituições. Assim, as crianças negras vivem diversas experiências que as levam a constituir uma autoimagem negativa (Abramowicz; Oliveira, 2010, p.212).

É necessário reconceituar a visão do povo negro, historicamente disseminada pela escola, como também é preciso analisar o padrão branco institucionalizado e que em muitos aspectos passa despercebido por sua naturalização. A posição do branco nos estudos raciais é definida por Frankenberg (2004) como um lugar acima de qualquer julgamento em que o sujeito branco de forma confortável atribui qualidades a si e exercendo o poder de também atribuir aos não-brancos. Estudos sobre a identidade e sobre a ideologia da branquitude evidenciam que “pessoas brancas não se racializam, que o branco não se vê como raça, permanecendo numa posição de privilégios simbólicos e materiais em que atribui aos outros diferentes classificações e hierarquização (Shucman, 2020, p.37).

Em pesquisas anteriores Alberto Guerreiro Ramos apresenta o termo *brancura*, referindo-se aos aspectos físicos da pessoa branca (pele, nariz, olhos, cabelo). Em ensaio publicado 1957 intitulado *A patologia social do branco brasileiro* realizou estudos sobre a identidade racial branca a partir do Censo demográfico de 1940, no qual a população do Norte/Nordeste aparece em sua maioria como parda e branca. Sobre a isso Cardoso (2011, p. 87) descreve:

[...]Guerreiro Ramos considerava esses dados inverossímeis, interpretava-os como indício do quadro patológico das relações raciais brasileiras. Em síntese, o negro tendia a identificar-se como pardo, o prado como branco e o branco recusava-se a aceitar a ideia de possuir qualquer mistura biológica ou cultural com o negro.

Conforme Cardoso (2011), Alberto Guerreiro Ramos inicia os estudos sobre as características físicas da *brancura* exercida pela branquitude de forma narcísica.

Cardoso (2011, p. 83) acrescenta:

A branquitude, obviamente, também diz respeito aos aspectos físicos que identificam uma pessoa ou um grupo; no entanto, se encontra além dessas características. A *brancura* seria também um traço da própria branquitude, isto é uma pessoa pode perfeitamente identificar-se como branca, mesmo que não possua *brancura*.

Nesse contexto, a identidade pode ser compreendida como lugar que conforme a cor da pele nas relações raciais é atravessada por tensões sociais, haja vista que “[...] as desigualdades sociais de oportunidades e de direitos da população negra estão diretamente relacionadas à vantagem e identidade racial do branco” (Schucman,2020, p.54). A esse respeito, Silva (2014, p.76) nos adverte que as identidades são fabricadas por meio da marcação das diferenças “[...] produzidas no mundo social e cultural envoltas por relações de poder.”

No poema abaixo escrito pelo poeta, estadista e escritor senegalês Léopold Sédar Senghor, que também foi um dos precursores do movimento pela afirmação da negritude<sup>11</sup> na Europa, vemos a descrição exata de como a branquitude forja uma identidade negra subjetiva amplamente difundida no homem de cor, propositalmente equivocada e inferiorizada para se beneficiar. Vejamos:

#### **Poema para meu irmão branco**

*Meu irmão branco...*

---

<sup>11</sup>Movimento de afirmação cultural, social e política da identidade negra, “[...] surgido na língua francesa na década de 1930, para significar a circunstância de se pertencer a grandes coletividades africanas e afrodescendentes [...]” (LOPES,2004, p.472).

Quando eu nasci, eu era negro  
 Quando eu cresci, eu era negro  
 Quando eu vou ao sol, eu sou negro  
 Quando eu estou com frio, eu sou negro  
 Quando eu estou com medo, eu sou negro  
 Quando eu estou doente, eu sou negro  
 Quando eu morrer, eu serei negro  
 E Você Homem Branco...  
 Quando você nasceu, era rosa  
 Quando você cresceu, era branco.  
 Quando você vai ao sol, fica vermelho.  
 Quando você fica com frio, fica roxo.  
 Quando você está com medo, fica branco.  
 Quando você fica doente, fica verde.  
 Quando você morrer, ficará cinza.  
 Depois de tudo isso Homem Branco, você ainda tem o topete de me chamar de homem de cor? (Senghor, 1969 *apud* Galeano, 2012, p.165).

Conforme Trindade (2008), uma das ações ao combate da ideologia racista é fortalecer a ideologia antirracista a partir da valorização do negro e da negritude, combatendo os padrões da branquitude alienantes da identidade positiva da população negra.

Ainda Trindade (2008, p.48-49) acrescenta

O racismo, como todas as outras ideologias de dominação, vai ser reproduzido na escola, através da negação do aluno e do professor, negação de sua história, da sua vida, dos seus modos de ser, pensar e agir, de se expressar, que são tidos como inferiores aos do branco (classe dominante) e, por isso, passíveis de submissão, de serem esquecidos e calados. (Trindade, 2008, p.48-49).

A Educação Infantil que é a primeira etapa da Educação Básica possui fundamental importância no reordenamento de práticas de combate ao racismo, como aponta o Plano de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Eis:

O papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, para a formação da personalidade e aprendizagem. Nos primeiros anos de vida, os espaços coletivos educacionais os quais a criança pequena frequenta são privilegiados para promover a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito, discriminação e racismo. As crianças deverão ser estimuladas desde muito pequenas a se envolverem em atividades que conheçam, reconheçam, valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais na construção da história e da cultura brasileiras [...]. (Brasil, 2013, p.48-49).

O Marco legal das Políticas da Ação Afirmativa, também configura a Educação Infantil como espaço estratégico ao desenvolvimento de uma educação antirracista e, nesse sentido Trindade (2012, p. 128), reforça que,

A Educação Infantil é o primeiro recinto institucionalizado a que a criança tem acesso, isso significa que ela passa a conviver em novos coletivos e, por isso, precisa ter oportunidade para aprender as regras para essa convivência pautada no respeito por si e pelo outro.

Souza (2002) registra que no espaço da escola as diferentes formas de discriminação podem atravessar e ressignificar negativamente a vida de crianças negras, quando revelam sentimentos de inferioridade e não aceitação de si mesmas, dessa forma, o ambiente escolar precisa garantir a presença de personagens e representantes negros das histórias, dentre outras formas de representações positivas de suas características físicas, culturais e estéticas com o objetivo de fortalecer a identidade e o sentimento de pertencimento ao ambiente escolar. Estas ações educativas intencionais no combate a estereótipos e preconceitos, beneficiam todas as crianças, negras ou não, pois crescerão valorizando a diversidade humana em tudo que a compõe.

Reiterando a necessidade de que na infância o desenvolvimento de uma educação antirracista seja cotidianamente implementado como parte do projeto pedagógico das instituições, Bento (2011) reafirma essa importância ao constatar através da revisão de estudos de Trindade(2011), Cavalleiro (2003) e Dias (1997) que todas essas pesquisadoras coincidem em seus achados de que

[...]-crianças pequenas são particularmente atentas ao que é socialmente valorizado ou desvalorizado, percebendo rapidamente o fenótipo que mais agrada e aquele que não é bem aceito;  
 -crianças pequenas brancas se mostram muito confortáveis em sua condição de brancas e raramente explicitam o desejo de ter outra cor de pele ou outro tipo de cabelo. com frequência explicitam que branco é bonito e preto é feio (apontando bonecas e personagens de livros, colegas e professoras);  
 -crianças pequenas negras se mostram desconfortáveis em sua condição de negras, porém raramente reagem a colocação de que preto é feio. Quando reagem pedem ajuda ao professor, este não sabe o fazer e/ou silencia. crianças negras revelam o desejo de mudar o tipo de cabelo e cor da pele;  
 -a criança negra parece mais agudamente atenta à diferença racial do que a branca. (Bento, 2011, p.101).

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC legalmente orienta que as propostas curriculares busquem romper com as “[...] desigualdades de acesso e

permanência dos estudantes definidas por raça, sexo e condição socioeconômica, precisam ser superadas através do planejamento que atendam suas diferentes necessidades [...]” (Brasil, 2017, p.15).

Gomes (2001) descreve que para a efetivação de uma Educação antirracista não basta a luta pelo acesso, mas também pela qualidade dos espaços educativos e suas práticas que garantam a permanência e o desenvolvimento pedagógico que contemple as diferenças, pois

[...]as práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias. Essa afirmação pode parecer paradoxal, mas dependendo do discurso e da prática desenvolvida, pode-se incorrer no erro da homogeneização em detrimento do reconhecimento das diferenças.(GOMES, 2001,p.86).

Consideramos que pensar uma instituição de Educação Infantil que promova ações de igualdade racial e combata o racismo estrutural perpassa a necessidade de construir coletivamente um projeto educativo, que o tema racial seja contemplado não de forma localizada no calendário letivo em datas comemorativas isoladas, pois as crianças para aprenderem de forma significativa precisam de frequência e continuidade das experiências vivenciadas.

**3.1 Práticas para uma Educação infantil antirracista:** incorporando o valores civilizatórios afro-brasileiros como possibilidade a uma educação que garanta a diversidade cultural

A Diretriz Curricular da Educação Básica traz como princípios fundamentais o ético, o político e o estético, para a construção dos currículos de cada etapa e seus objetivos de aprendizagens (Brasil, 2013). Quanto a Educação Infantil, as DCNEI definem que o entendimento curricular que deve orientar o dia a dia das instituições são as práticas educativas vinculadas a vida social do mundo real. Tais práticas serão orientadas por dois eixos estruturantes que são as interações e a brincadeira, como estratégias para o processo educativo com as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses (Brasil, 2013).

Horn (2007) considera que o lugar<sup>12</sup> de funcionamento da Educação Infantil deve estar considerar de acordo com as necessidades das crianças, como salas,

---

<sup>12</sup>Usamos o termo lugar na perspectiva de ter uma identidade. Conforme Vilhena e Novaes (2018, p.47): "O lugar é um campo de construção da vida social em que se entrecruzam, no tempo plural do cotidiano, os fluxos dos acontecimentos e os fixos, o incontável arsenal de objetos técnicos. Desse

banheiros, refeitórios, cozinhas e áreas externas, assim como as relações desenvolvidas organizadas pelos profissionais responsáveis pelas ações do educar e cuidar.

De acordo Horn (2007,p.61), a organização dessas instituições “[...] traduz as concepções de criança, de educação, de ensino e aprendizagem, bem como uma visão de mundo e de ser humano do educador que atua nesse cenário [...]”.

Os espaços de convivência entre criança – criança; criança - adulto, criança e materiais da cultura, compõem ambientes de relações e de afetos, estes precisam oportunizar experiências educativas significativas a todas as crianças indistintamente. Nesse sentido, é importante analisar que:

[...] em uma proposta de trabalho para a igualdade racial é importante lembrar que os artefatos culturais presentes nas creches e pré-escolas podem oferecer imagens distorcidas, muitas vezes preconceituosa se estereotipadas dos diferentes grupos raciais, sendo fundamental considerar a organização do espaço, dos materiais e do tempo como elemento curricular (Bento; Silva Junior; Carvalho, 2012,p.20).

Sendo assim, para que todas as crianças se reconheçam nos espaços de instituições de Educação infantil é fundamental o cuidado com a “[...] escolha de livros, brinquedos, instrumentos, mas também cuidar dos aspectos estéticos o que envolve a eleição de materiais gráficos de comunicação e de decoração condizentes com a valorização da diversidade racial [...]”(Bento; Silva Junior; Carvalho, 2012, p.20).

Considerar a criança e suas formas de apreensão do mundo, é priorizar o brincar e as interações no dia a dia das creches e pré-escolas, pois conforme Fantin (2000, p.53) nos aponta:

Brincando (e não só) a criança se relaciona, experimenta, investiga e amplia seus conhecimentos sobre si mesma e sobre o mundo que está ao seu redor. Através da brincadeira podemos saber como as crianças veem o mundo e como gostariam que fosse expressando a forma como pensam, organizam e entendem esse mundo. Isso acontece porque, quando brinca, a criança cria uma situação imaginária que surge a partir do conhecimento que possui do mundo em que os adultos agem e no qual precisa aprender a viver.

Ao pensar o trabalho educativo segundo a normativa orientadora, o brincar precisa ser compreendido como ação “[...] reveladora de um espaço de cultura,

---

modo, cada espaço é global e particular, expressa o mundo e as condições próprias e singulares de sua constituição”.

espaço da totalidade de qualidades e produções humanas, distinto do mundo natural, que produz e veicula projetos de vida humana [...]” (PRADO,2009, p.99). Na perspectiva da BNCC, a brincadeira como um dos eixos estruturantes também possibilita amplas relações, mobilizando aprendizagens, e reafirmada como um direito, se articula com os campos de experiências e dentre estes, O eu, o outro e o nós, que deverá oportunizar “[...] experiências nas quais elas possam ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos.” (Brasil, 2017, p.40)

Do exposto, cada instituição de Educação Infantil e seus educadores(as) precisam considerar todas as crianças negras e não negras possibilidades de vivências para o autoconhecimento, valorizando e potencializando a oralidade, corporeidade e tudo que as constitui. Segundo os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação infantil, cada educador(a) da infância cabe a compreensão de seu papel em “[...] mediar o conhecimento entre a criança e o mundo, que é por meio das interações que ela constrói uma autoimagem em relação à beleza, à construção do gênero e aos comportamentos sociais.” (Brasil, 2006, p.41).

A construção de propostas educativas com as crianças de referenciais que tragam a diversidade humana é fundamental como vemos na figura 22, em que de forma ativa as crianças exploram recurso em sala:

**Figura 22** - Projeto Educar para a igualdade racial e de gênero (CEERT)



Fonte: CEERT(2007)



Um currículo para as infâncias que conceba a diversidade, requer uma visão emancipatória de educação, a qual nos ancoramos na Pedagogia Histórico-crítica e seus fundamentos para nortear a análise do objeto de estudo, pois segundo Duarte (2013,p.80) o processo de “[...] alienação das relações sociais, naturaliza relações de dominação as quais foram construídas historicamente [...]”

No universo das infâncias temos que buscar estratégias educativas na literatura infantil que traga boas referências para a maioria de crianças e que sejam experienciadas todos os dias do ano letivo. Após a Lei nº 10.639/03, houve um aumento de publicações literárias infantis com personagens negros e que narram histórias da cultura Afro-brasileira e Africana, porém isso não significa que estas leituras ganharam espaço de leitura no dia a dia das instituições de Educação Infantil como afirma Araújo (2017,p.134) quando diz que

[...] a aplicação pontual é uma prática ainda verificada em diversas escolas, como se a história e cultura afro-brasileira e africana resumissem-se em datas ou semanas comemorativas como Dia da Consciência Negra ou projetos desenvolvidos especificamente no mês de novembro.

Romper com esta pontualidade temporal no calendário letivo, requer o entendimento da importância de práticas que podem ser garantidas em continuidade e frequência, como a leitura literária diária apontada na figura 23.

**Figura 23** - Literatura infantil e diversidade racial



Fonte: Ceert (2007)

Nesse sentido, garantir um planejamento pautado na compreensão de como a interação com o material humano e físico que compõem os espaços físicos e as relações tecidas em seu interior, precisam se concretizar como intencionalidade

constante de educadores(as) da infância, tendo consciência desse espaço educativo (Horn, 2007).

Romper com práticas discriminatórias requer aprofundamento por parte dos que operam a mediação cultural nas instituições de Educação Infantil, construindo amplas possibilidades que contemplem a identidade étnico-racial e a diversidade cultural das crianças que a frequentam. Concordamos com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, quando descrevem:

[...]a autoestima que a criança vai desenvolvendo é, em grande parte, interiorização da estima que se tem por ela e da confiança da qual é alvo. Disto resulta a necessidade de o adulto confiar acreditar e manifestar essa crença na capacidade de todas as crianças com as quais trabalha. A postura corporal, somada a outras linguagens do adulto, transmite informações às crianças possibilitando formas particulares e significativas de estabelecer vínculos.(Brasil, 2006, p.46).

De acordo com documento História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na Educação Infantil, o Ministério da Educação (MEC) em parceria com entidades não governamental publicou material para apoiar o trabalho de professores e professoras da primeira etapa da Educação Básica. Neste, além de indicação de importantes referências para aprofundamento e apoio ao trabalho docente sugere dois projetos a serem desenvolvidos o Griô de contação de histórias e o de Capoeira, servindo como proposta a serem desenvolvida nas escolas (Brasil, 2014). Na Figura 24, mostramos a capa do livro destinado aos professores (as) da Educação Infantil, eis:

**Figura 24** - Capa do livro História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Infantil



Fonte: Brasil (2014)

A iniciativa de garantir uma formação com materiais de apoio ao trabalho docente vem de encontro com as orientações de implementação da Lei Nº 10.639/03, quando em suas diretrizes reconhece a necessidade fundamental de envolver a formação dos profissionais da Educação Infantil numa perspectiva de concretização para uma sociedade mais igualitária na promoção de direitos da população preta e parda no Brasil, bem como, uma escola que seja um lugar de garantia de direitos a todos, sem negar as diferenças que os constituem (Brasil, 2014).

Nessa direção Munanga (2000) e Trindade (2010), a partir de seus estudos, destacam que nessa perspectiva de formação social forjada na visão opressora do colonizador precisa ser desconstruída, para então, construirmos novos parâmetros de formação humana<sup>13</sup> e assim reconhecer a riqueza cultural trazida pelo povo africano, a qual foi historicamente negada em seu valor como conhecimento cultural e científico. Conforme Trindade (2013, p.131) afirma

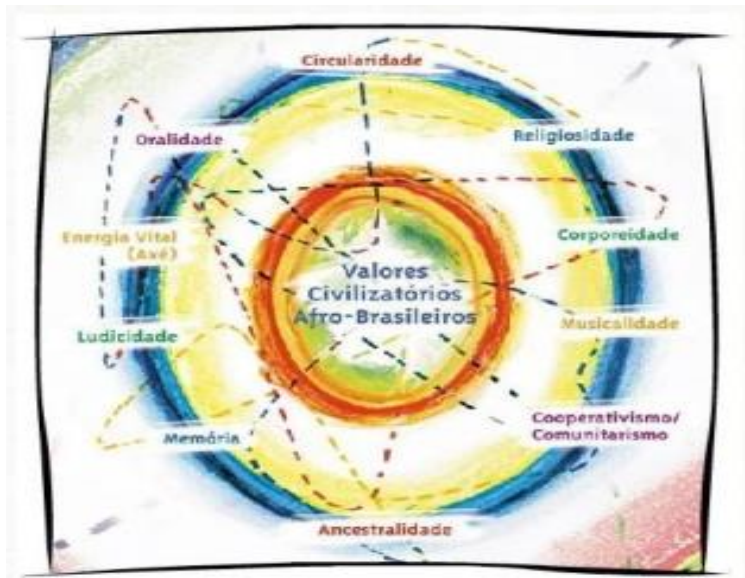
[...] o povo africano imprimiu valores civilizatórios afro-brasileiros, que podem ser classificados como um conjunto de aspectos da cultura africana trazidos pelos negros escravizados, que aqui foram se reconstruindo e criando a cultura afro-brasileira. Hoje podemos encontrar traços da cultura africana em nossa cultura na música popular, na religião, na culinária, no folclore e nas festividades populares.

A contribuição de tais valores civilizatórios afro-Brasileiros como princípios norteadores para uma educação humanizadora tem sua importância como fundamentos no pensar as práticas que possam concretizam o currículo na Educação Infantil. Como vemos na Figura 25 abaixo, eles se integram de forma complementar, cooperam para uma unidade em que cada valor possui sua importância sem hierarquizações.

---

<sup>13</sup>Preferimos usar o termo formação humana em vez do termo civilização, haja vista que este último faz parte de uma classificação hierárquica criada, sobretudo no século XIX. Nunes (2004, p.28) descreve que: "Segundo o evolucionista social Lewis Henry Morgan haveria três estágios da humanidade: selvageria, barbárie e civilização. Destarte, a civilização do Novo Mundo ainda estaria no estágio da selvageria, portanto atrasados em relação aos colonizadores europeus que há tempos estavam no estágio da civilização.

**Figura 25** - Valores Civilizatórios Afro-brasileiros



Fonte: Trindade (2010)

Num contínuo relacional, os valores apresentam uma dinâmica para um fazer educativo embasado no cotidiano da brasilidade e maranhensidade presentes em falas, modos de ser e de conviver socialmente. A partir das marcas instituídas pelos africanos na memória ancestral e identitária da nação, os valores civilizatórios<sup>14</sup> (formação humana) evidenciam a essência da africanidade brasileira e identificamos na musicalidade, na oralidade, na circularidade, na corporeidade, na ludicidade, na religiosidade, no cooperativismo, na ancestralidade os valores basilares da força vital (Axé) que alimenta o viver. Como destaca Trindade (2013, p.132)

[...] os valores civilizatórios, corporificam um conjunto de aspectos e características existenciais, espirituais, intelectuais e materiais, objetivas e subjetivas, que se constituíram e se constituem num processo histórico, social e cultural.

Ao analisarmos os valores civilizatórios, a potência do entendimento destes como guia ao trabalho com as crianças é reforçada por Lima (2010) quando identifica a forte ligação com características do ser criança. Dessa forma, o Axé que é a energia vital está relacionado com a criança de estar no mundo em constante descoberta e exploração.

Um currículo que contemple a riqueza cultural Afro-brasileira e Africana é um desafio aos educadores que em sua própria formação básica e inicial superior

<sup>14</sup>Termo utilizado por Izoila Trindade.

vivenciaram a limitação de oportunidades de acesso a tais conhecimentos. Esta lacuna dificulta a compreensão da amplitude dos conhecimentos milenares oriundos do continente africano que contribuíram significativamente para formação do povo brasileiro e que permeiam cotidianamente as relações sociais (Trindade, 2013).

Conforme o documento História e cultura africana e afro-brasileira na Educação Infantil:

[...]estudos afirmam essa presença de elementos culturais africanos são recriados em nosso contexto histórico, social e cultural. É também notório como tal movimento intercontinental, intercultural e interétnico permeia a vida, os modos de ser, os conhecimentos, as tecnologias, os costumes, a musicalidade e a corporeidade dos outros grupos étnico-raciais que conformam a nossa população. Por mais que esse processo seja uma realidade, também é fato que ele convive, no Brasil, com uma prática e um imaginário racistas. (Brasil, 2014, p.12).

Consideramos fundamental romper com qualquer forma de negligência, pois, segundo Cavalleiro (2001,p. 78) “[...] em muitas situações as crianças negras não recebem os mesmos cuidados e atenção dispensados às crianças brancas [...]”.Essa realidade pode ser mais crítica, quando nos reportamos ao atendimento educativo em creches, visto que quando nos reportamos ao público de 0 a 3 anos a relação de cuidado se acentua pela pouca idade de bebês e crianças bem pequenas, as quais vivenciam seus processos de desenvolvimento da autonomia, bem como a relação do educador/cuidador com as práticas educativas que envolvem o contato físico nas ações, tipo: troca de fraldas; acalento em processos de acolhida e adaptação nas instituições; e no apoio a alimentação.

## **4 A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO DA UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA MONSENHOR FREDERICO CHAVES**

A presente seção discorre sobre o a instituição de Educação Infantil local da pesquisa, a Unidade de Educação Básica Monsenhor Frederico Chaves, tecendo considerações sobre a comunidade em que se localiza, estrutura física e funcional, bem como aspectos que compõe o desenvolvimento do trabalho educativo nas turmas de creche as quais são foco da análise desse estudo.

### **4.1 Caracterização da Unidade de Educação Básica Monsenhor Frederico Chaves em seus aspectos histórico, geográfico, estrutural e funcional**

A Unidade de Educação Básica (UEB) Monsenhor Frederico Chaves é uma instituição de Educação Infantil pública que integra a Rede Municipal de Ensino de São Luís, sua administração corresponde à Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

O nome da UEB é uma homenagem a Frederico Pires Chaves ( Ver figura 26), que foi um sacerdote piauiense nascido na cidade de Parnaíba no dia 05 de novembro de 1910.

**Figura 26** - Fotografia do pároco Frederico Chaves



Fonte: Arquivo de Caxias (2020).

Ainda criança Frederico Chaves, aos 11 anos, iniciou estudos para a carreira religiosa no Seminário de Santo Antônio em São Luís do Maranhão, contudo, sua estadia foi abreviada, pois

[...] não permaneceu muito tempo devido questões de saúde foi transferido para Seminário Santa Tereza na Bahia e depois para o Mosteiro de São Bento no Rio de Janeiro onde foi ordenado aos 24 anos. Retornou ao Maranhão onde celebrou missa na Igreja Nossa Sra. da Conceição, mas retornou em 1935 para Caxias assumindo a função de coadjutor nas paróquias de São Benedito, Nossa Sra. de Nazaré e São José. Lá permaneceu por dois anos quando retornou a São Luís. Organizou o Congresso Eucarístico e Sacerdotal da princesa dos sertões que aconteceu em 1937. E continuou de forma atuante na igreja católica de São Luís, onde foi pároco de várias igrejas, tendo ainda exercido cargo Capelão do Hospital Geral. Também exerceu a função de professor de português e latim no Seminário de Santo Antônio, onde passou a residir. Veio a falecer de infarto aos 53 anos em 1964. Após sua morte foi homenageado com seu nome dado para identificação de duas escolas, uma em São Luís e outra em Caxias (Couto, 2020, p.12).

Seu falecimento repentino trouxe comoção a muitos fiéis das igrejas, amigos e conhecidos. Dois anos depois foi homenageado com a identificação de duas escolas que receberam seu nome, uma em São Luís e outra na cidade de Caxias como mostramos na imagem a seguir:

**Figura 27** - Escola Monsenhor Frederico Chaves localizada no município de Caxias  
Fonte: Arquivo Caxias (2020)



Fonte: Arquivo de Caxias (2020).

O Primeiro prédio da UEB Monsenhor Frederico Chaves em São Luís era adjacente à Igreja do São Francisco localizada na Avenida Marechal Castelo Branco, Bairro do São Francisco. A escola teve sua origem com muitas dificuldades,

recebendo ajuda de religiosos da igreja católica e de políticos locais conforme Machado e Pinheiro (2010,s/p) relatam:

Nos primeiros dias de existência, a escola não dispunha nem de sede. As crianças - em sua maioria filhas de pescadores - estudavam sob mangueira, o que se tornava inviável nos períodos de chuva de nossa ilha. Constatadas essas dificuldades, um morador ofereceu a sala de sua residência humilde - na verdade, um barraco coberto de palha para abrigar as crianças. Somente em 1966, durante o mandato do Prefeito Epitácio Cafeteira Afonso Pereira, foi construída a 1ª sede da escola, situada na avenida Marechal Castelo Branco, onde funcionou durante muitos anos, mudando para as atuais instalações em março de 1996.

A UEB Monsenhor Frederico Chaves teve sua primeira sede construída em 1966 e na ocasião funcionavam Ensino Fundamental e Educação infantil no mesmo prédio, permanecendo desta forma até a final do ano de 1996, quando iniciou a construção do prédio atual localizado na Rua Antônio Rego, nº 100, Sítio Campinas /São Francisco, região no limite com a Av. Atlântica ou Ferreira Gullar. A localidade conta somente com esta instituição de Educação Infantil pública e atende às crianças do São Francisco em sua subdivisão da Ilhinha e o Sítio Campinas. Como localidade da ilha de São Luís, o Bairro do São Francisco surge na expansão da cidade e sua estrutura de urbanização é perpassada por diferentes discursos que envolve aspectos sociais, econômicos e políticos, pois

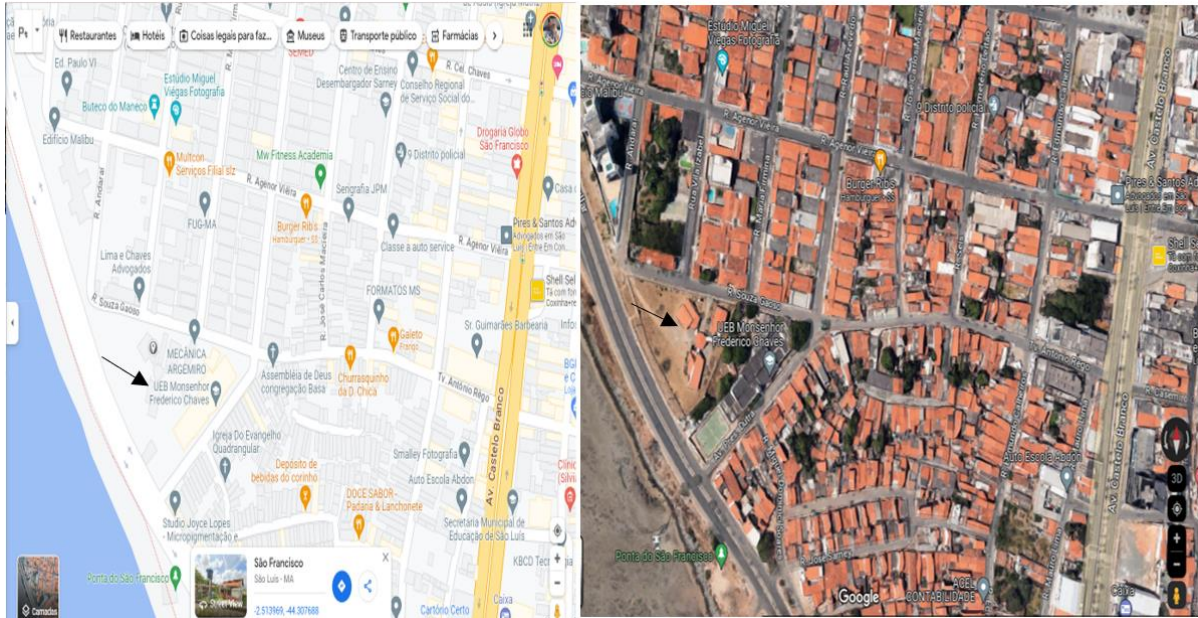
[...]sobre essa porção da cidade de São Luís, aquela que parte do discurso corrente sobre o progresso e o moderno, o que narram os moradores de classe média acerca das relações sociais e do próprio espaço do bairro, e a fala dos moradores das áreas consideradas como “invasões”, em específico o bairro da Ilhinha. Adicionando ainda mais uma dimensão a crítica que se pretende fazer, a relação do bairro do São Francisco com o Centro Histórico de São Luís, os quais se separam apenas pelo rio Anil, traz o bairro como o primeiro contraponto ao Centro, a partir do qual se tinha a perspectiva de partir da São Luís histórica e adentrar, por meio da ponte sobre o rio Anil, a cidade moderna. (Nunes, 2019, p.5)

Nesse sentido, desde o surgimento do bairro,o qual se deu no processo de modernizar a cidade do São Luís, a desativação do Bonde elétrico e a estruturação do transporte coletivo rodoviário, seguidos da construção da Ponte José Sarney, aceleraram a urbanização na área do São Francisco, promovendo o aterramento de parte do manguezal e áreas alagadiças, para construção de moradias do conjunto habitacional Sítio Campinas e por construções de palafitas que em sua maioria eram “ imigrantes da região da baixada maranhense, vizinha a ilha de São Luís, como contam os contemporâneos e habitavam as palafitas em cima dos manguezais do local” (Nunes, 2019, p.9). Como podemos perceber na figura 28, a imagem da



UEB Monsenhor Frederico Chaves, situada no bairro do São Francisco, vizinha ao habitacional Sítio Campinas.

**Figura 28** - Localização da UEB Monsenhor Frederico Chaves no Google Maps e via satélite



Fonte: Google Maps (2023)

As controvérsias que envolvem o processo de urbanização do Bairro do São Francisco envolveram conflitos entre os grupos sociais que o habitavam e que permanecem até hoje pela continuidade de estigmas de áreas ocupadas pela população mais pobre, consideradas invasões<sup>15</sup> carregando nesse termo o sentido de indesejados por alguns (Nunes, 2019).

A UEB Monsenhor Frederico Chaves representa poder público nesta localidade, desta maneira precisa cumprir sua função de forma qualificada no combate das diferenças sociais vigentes “proporcionando experiência que proporcionem aos meninos e meninas vivenciar e elaborar formas de convivência pacífica e solidária na diversidade que os ambienta e caracteriza” (Silveira, 2011, p.164).

A instituição de Educação Infantil foi desmembrada da escola do Ensino Fundamental em 2010, e desde então, as duas etapas passaram a ter prédios

<sup>15</sup> O termo invasão é hoje compreendido como pejorativo e agressivo. Todavia, usa-se agora o termo ocupação, haja vista que do ponto de vista dos movimentos camponeses, pois segundo Lima (2023, p.1): "A ocupação de terras tem sido historicamente a forma pela qual os movimentos camponeses chamam a atenção para este compromisso de direitos fundamentais e da necessidade de que a propriedade venha acompanhada de uma função social".

próprios e próximos. Na imagem a seguir (ver figura 29), vemos a fachada do prédio da Educação Infantil.

**Figura 29** - Fachada da UEB Monsenhor Frederico Chaves Educação Infantil



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2021)

Situada numa ampla área, oferta vagas de creche e pré-escola, atendendo a crianças de 2 a 5 anos e 11 meses em jornada parcial de 4 horas, nos turnos matutino e vespertino.<sup>16</sup> A Rede Municipal de Ensino de São Luís conta com 96 escolas de Educação infantil, destas, 4 oferecem vagas para jornada integral de 8 horas.

O quadro funcional da instituição campo do estudo é explicitado no quadro a seguir (ver quadro 1) e evidencia o seu funcionamento nos anos letivos de 2021 e 2022, trazendo especificidades que são relevantes para a pesquisa, em especial sobre o turno vespertino escolhido para participação dos sujeitos da pesquisa.

<sup>16</sup>Como a maioria das Unidades de Educação Básica da Rede Municipal de Ensino público de São Luís, a jornada parcial tem sido a oferta majoritária.

**Quadro 1** - Quantidade de funcionários da UEB Monsenhor Frederico Chaves Educação Infantil

<b>FUNCIONÁRIOS DA UEB MONSENHOR FREDERICO CHAVES</b>	<b>QUANTITATIVO</b>
GESTORA GERAL	01
PROFESSORA SUPORTE PEDAGÓGICO / COORDENADORA PEDAGÓGICA	02
PROFESSORAS	13
CUIDADORA	01
AGENTE DE SERVIÇOS GERAIS	03
MERENDEIRA	01
AGENTE DE PORTARIA	02
TOTAL	23

Fonte: Pesquisa empírica (2022)

Das funções relacionadas acima, temos servidores contratados (serviços gerais, merendeira e segurança) que são vinculados a empresas de prestação de serviços terceirizados pela gestão administrativa municipal. A equipe pedagógica composta por professoras de sala referência e professoras suporte pedagógico, são concursadas, possuindo vínculo com a Secretaria Municipal de Educação de São Luís e atuam na UEB Monsenhor Frederico Chaves em média entre 5 a 10 anos. A Gestão Geral da escola é um cargo comissionado, regime de nomeação direta pela administração do prefeito municipal.

Quanto a sua estrutura física, a Instituição é composta por área construída e área livre; é cercada por muro e grade alta, possuindo duas entradas sendo uma principal com passarela coberta e um portão para entrada de carros. O prédio é organizado em dependências destinadas às crianças e aos adultos profissionais que estão descritas no quadro a seguir:

**Quadro 2-** Estrutura física em suas dependências

DEPENDÊNCIA	QUANTITATIVO
SALA REFERÊNCIA	06
SALA DE PROFESSORES / COORDENAÇÃO E GESTÃO /SECRETARIA	01
BANHEIRO INFANTIL	01 coletivo (com 4 sanitários, pias e chuveiros)
BANHEIRO DE ADULTO	01
SALA DE LEITURA	01
SALA DE AEE	01
CANTINA /REFEITÓRIO	01
PÁTIO ABERTO COBERTO	01
ESTACIONAMENTO EM ÁREA LIVRE SEM COBERTURA	01

Fonte: Pesquisa empírica (2022)

Para melhor visualização de toda a área da Instituição, segue imagem (figura 30), panorâmica que evidencia a extensão de suas dependências, tendo ao fundo a Avenida Ferreira Gullar.

**Figura 30** - Imagem ilustrativa da extensa área da UEB Monsenhor Frederico Chaves



Fonte: Prefeitura de São Luis (2020)

Conforme informações da Gestão escolar, a instituição passou por uma pequena reforma em 2018. No final do ano de 2021 também recebeu algumas

melhorias para o retorno às atividades presenciais, após dois anos de suspensão do atendimento presencial ocasionado pela pandemia.

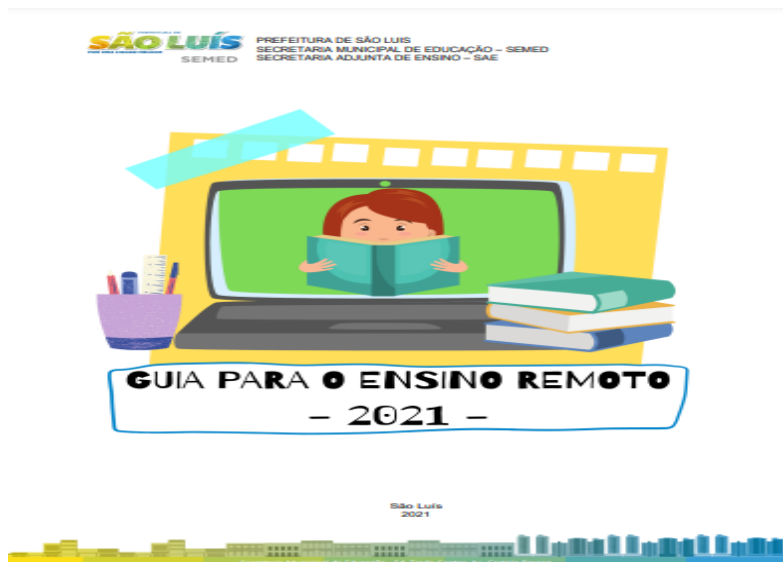
Para melhor informar sobre esse período pandêmico, acrescentamos que não somente a UEB Monsenhor Frederico Chaves, mas todas as escolas de Rede Municipal de Ensino de São Luís tiveram suas atividades suspensas em 17 de março de 2020, quando por determinação das autoridades em todas as instâncias administrativas, o atendimento presencial foi interrompido conforme o Decreto nº 54.890 da Prefeitura Municipal de São Luís suspendendo o funcionamento inicialmente por 15 dias.

Posteriormente houve a ampliação da suspensão das atividades presenciais em 18/04/2020, em que a SEMED por meio da Portaria nº88 /2020 oficializou a interrupção do ano letivo de 2020. As instituições permaneceram sem contato com as crianças até agosto de 2020, quando foi instituído o trabalho educativo remoto no dia 05 de agosto de 2020 por meio da Portaria nº 151/2020. Ao ser definido como modalidade de contato com as famílias e crianças da Educação Infantil, a orientação inicial às instituições de Educação Infantil foi

[...] manter os vínculos com as crianças e suas famílias, de maneira a minimizar os impactos causados pelo distanciamento social, impostos pela pandemia da Covid-19. As iniciativas, embora tímidas, foram, aos poucos, se consolidando em uma proposta de aproximação e acolhimento, fundamental para esse momento, em que as crianças permanecem em suas casas, dando continuidade às suas aprendizagens, com a mediação de suas professoras e de seus familiares (São Luis, 2021,p.16).

A manutenção do diálogo com as crianças e suas famílias se manteve no segundo semestre de 2020 via WhatsApp em muitas orientações de forma sistemáticas por parte da SEMED, o que veio acontecer no ano seguinte com a divulgação do Guia para o Ensino Remoto 2021, ilustrado na figura 31.

**Figura 31** - Capa do Guia para o Ensino remoto 2021 da rede municipal de São Luís



Fonte: SEMED São Luís (2021)

Vale ressaltar que o formato remoto enfrentou muitos entraves iniciais, como a falta de conhecimentos tecnológicos digitais para o uso de ferramentas educativas; a falta de estrutura de internet para a manutenção diária do contato à distância e a adequação de um trabalho que contemplasse as crianças em seus diferentes grupos etários. Tais problemas relatados, afetaram profissionais da educação e as famílias das crianças.

Um estudo realizado pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal em parceria com o UNICEF Brasil em 2022, constatou que as consequências negativas da pandemia foram inúmeras, sendo uma delas

[...] a implementação turbulenta de atividades remotas logo após o fechamento das creches e pré-escolas, ainda no primeiro semestre de 2020. A falta de conectividade foi um desafio permanente para as famílias mais vulneráveis, especialmente para as mais numerosas, nas quais os filhos mais velhos tinham primazia sobre os menores na disputa de um mesmo celular (Fundação Maria Cecília Souto Vidigal/UNICEF, 2022, p.50)

O fechamento das creches e pré-escolas como medida de contenção ao contágio afetou o desenvolvimento da interação e da linguagem das crianças da Educação Infantil, aumentando a insegurança alimentar e impactando negativamente as camadas mais pobres da sociedade brasileira e mundial. A pandemia afetou a todos e todas de forma mais contundente as crianças da classe pobre que sem aparelhos como notebook, tablet, ou outros, dispunham de um único

celular permanecendo “desprovidas, em muitos casos, de condições objetivas materiais, com seus familiares desempregados e comprometidos em suas rendas, sofrendo os impactos de retração da economia, decorrente da pandemia” (Tavares, Pessanha, Macedo, 2021, p.88).

O formato remoto perdurou nos anos letivos de 2020 e 2021. A rede municipal de ensino de São Luís retomou as atividades presenciais gradualmente no segundo semestre de 2021 com a vacinação da população em andamento e o estabelecimento dos protocolos de segurança.

A UEB Monsenhor Frederico Chaves retomou ao atendimento presencial no início de 2022, assim, gradativamente a procura das famílias por vagas para matrícula foi sendo restabelecida. O ano letivo de 2022 contou com 173 crianças matriculadas em 11 turmas, e esta organização por grupo etário nas turmas de creche e pré-escola é descrita no quadro a abaixo, no qual percebemos o atendimento nos dois turnos de funcionamento (Ver quadro 3).

**Quadro 3** - Quantitativo de turmas em funcionamento no ano letivo de 2022 na UEB Monsenhor Frederico Chaves

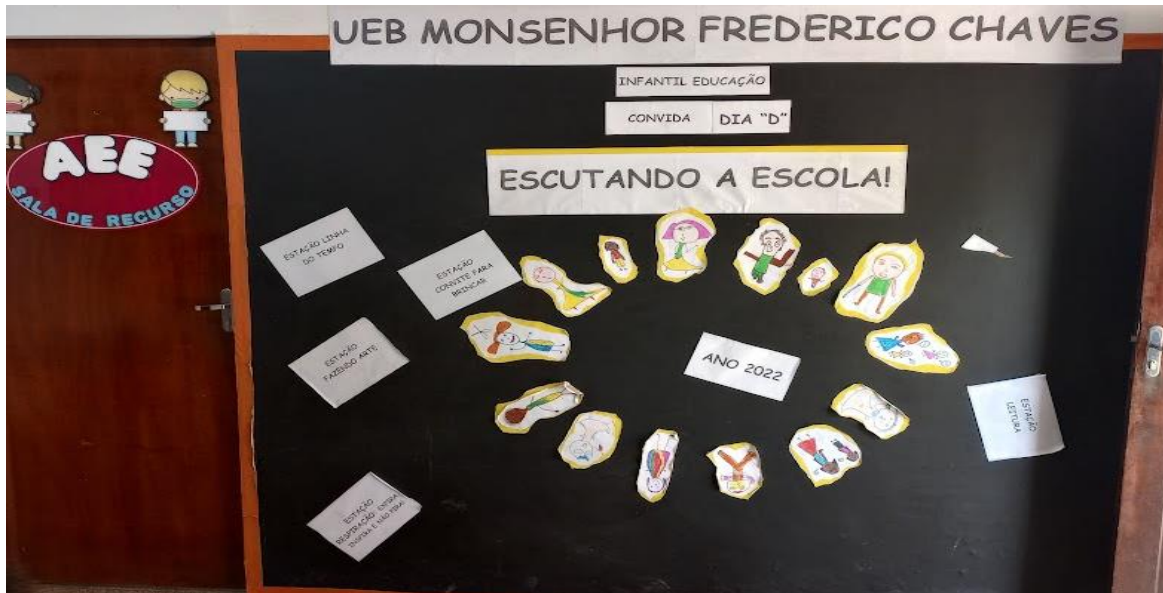
<b>GRUPO ETÁRIO DEFINIDO COMO CRITÉRIO PARA INSERÇÃO NA CRECHE E PRÉ-ESCOLA.</b>	<b>TURMAS MATUTINO</b>	<b>TURMAS VESPERTINO</b>
Creche (Crianças bem pequenas de 2 anos a 2 anos e 11 meses)	1	1
Creche (Crianças bem pequenas de 3 anos a 3 anos e 11 meses)	2	2
Pré-escola (Crianças pequenas de 4 anos a 4 anos e 11 meses)	1	1
Pré-escola (Crianças pequenas de 5 anos a 5 anos e 11 meses)	2	1

Fonte: Pesquisa empírica (2022)

Para o retorno presencial no primeiro semestre de 2022, a infraestrutura da instituição recebeu alguns reparos realizados como parte do protocolo de segurança sanitária, a instalação de uma pia para higienização das mãos na entrada da escola e a colocação de dispenses para álcool em gel nas portas das salas.

Ao observarmos as áreas de convivência coletiva a todas as crianças e adultos, percebemos painéis e outros recursos de ambientação (Ver figura 32).

**Figura 32** - Ambientação do corredor da entrada da UEB Monsenhor Frederico Chaves



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022).

De forma discreta aparece a representatividade das crianças negras num painel da entrada contendo desenhos feitos pelas próprias crianças. Contudo, ao lado da sala de recursos do Atendimento Educacional Especializado-AEE, a placa de identificação feita com dois bonecos de E.V.A<sup>17</sup>, cujas características de representatividade são referentes a pessoas brancas.

Outros espaços comuns a todas as crianças como o refeitório, banheiros e o pátio aberto, serão descritos na sequência. Todos os espaços físicos da UEB Monsenhor Frederico Chaves são amplos, tendo uma dimensão física satisfatória, contudo, sentimos uma ausência de ambientação que represente a diversidade das infâncias e que afirme a presença de crianças negras na sociedade brasileira (Cavalleiro,2020).

Em pesquisa documental sobre o quantitativo de crianças matriculadas nas turmas de creche da escola, identificamos 28 crianças, das quais conforme informação étnico-racial registrada na ficha de matrícula (Ver Apêndice 1), seguindo a identificação do IBGE em pretas, pardas, brancas, amarela e indígena,

<sup>17</sup> Etileno Acetato de Vinila (EVA) "é uma espuma sintética bastante flexível, apropriado para diversas finalidades: para artesanato, produtos infantis, material escolar, solado para tênis e para a confecção de esteiras para absorção de impactos na prática de artes marciais e esportes e muito mais" (ARMARINHOS SÃO JOSÉ, S/D, p.1). Outra definição do E.V.A O EVA: "é um polímero de lenta decomposição derivado do petróleo. Polímero esse que é emborrachado, flexível, e com propriedade adesivas, além de alguns componentes serem à prova d'água. A principal característica de um EVA é a absorção de calor" (Plástico Virtual, S.D, p.1)).



constatamos 19 crianças pardas, uma preta, uma branca, e em 7 fichas não foram preenchidas permanecendo sem o dado.

Destacamos que a informação é registrada por funcionário da administração escolar, sendo fornecida pela família no ato da matrícula. Para efetuar a mesma, são solicitados pela escola documento de registro de nascimento, carteira de vacina, registro geral do adulto responsável, comprovante de residência e formulário de identificação racial/ étnica elaborado pela escola (Ver Apêndice 2).

A diversidade étnico-racial presente na sala, sendo a maioria das crianças pardas, reforça a importância de uma ambientação contendo as várias características da diversidade humana em sua representatividade da pessoa preta, parda, branca, amarela e indígena, visualmente em cartazes nos espaços da instituição, “por isso a representatividade é tão importante: onde a gente não se vê, a gente não se pensa, não se projeta” (Pinheiro, 2023, p.20).

Consideramos que as aprendizagens sobre a diversidade são fundamentais na formação da identidade racial, pois o currículo pode ser pautado em práticas que valorizem “a presença da cultura Afro no Brasil e as influências em nossos hábitos pode ampliar as referências das crianças sobre os diferentes grupos culturais, seu padrão de beleza, de valor etc.” (Oliveira, et al.2019, p.44).

Ainda sobre a garantia de relações pautadas em interações positivas ao desenvolvimento de todas as crianças os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil em sua terceira dimensão orienta que

[...] Sendo uma instituição educacional, essas interações devem ser formadoras, no sentido de que devem ser baseadas nos valores sociais que fundamentam sua proposta pedagógica. A cidadania, a cooperação, o respeito às diferenças e o cuidado com o outro são aprendidos na vivência cotidiana. Por isso, não podemos esperar que as crianças desenvolvam essas atitudes se os adultos não as demonstram em sua forma de atuar na instituição, com as crianças, os colegas e as famílias (Brasil,2009, p.45)”.

Defendemos que as crianças podem se identificar com sua instituição educativa, as paredes em suas informações visuais, objetos de identificação são importantes estratégias na formação do sentimento de pertencimento que contemplem seus interesses e curiosidades. Esta intencionalidade poderá possibilitar uma composição de cada ambiente como parte da ação educativa.

Podemos observar, conforme a figura 33, o refeitório da instituição, o qual Forneiro (1998) pode se constituir num rico espaço para interações e aprendizagens

das diversas culturas alimentares, de convivência e sociabilidade entre as crianças e adultos.

**Figura 33** - Entrada principal da escola e o refeitório da instituição com mobiliário



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2022)

Como parte de uma organização estrutural que favoreça o desenvolvimento de autonomia das crianças, todos os espaços, incluindo os banheiros, precisam se configurar como ambiente educativo e acolhedores. Nesse espaço de aprendizagens sobre o próprio corpo são desenvolvidas práticas como: como cuidar de si, gostar de si e se constituir positivamente.

As crianças bem pequenas da creche, ainda necessitam do cuidado educativo docente, para a realização da higiene íntima, trocas de fraldas para alguns vivenciando esse processo, banho, lavagem das mãos e escovação bucal. A importância desse espaço no estabelecimento de relações positivas para o desenvolvimento de todas as crianças pretas ou brancas não pode ser negligenciado.

Na imagem a seguir (figura 34), observamos o banheiro infantil da UEB Monsenhor Frederico Chaves. É um espaço com adaptações ao uso das crianças, contudo percebemos carências em sua organização quanto ao ambiente educativo.

**Figura 34** - Lavatórios na entrada do banheiro coletivo, com sanitário infantil e chuveiros



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2022)

Consideramos que o planejamento dos espaços envolve relações de cuidado, garantindo situações que contenham crianças negras, indígenas e brancas para a promoção de igualdade racial, valorizando a diversidade étnico-racial. A ausência de informações visuais, de espelhos que permitam a auto-observação, falta de lixeira que as crianças descartem resíduos e as torneiras altas dos chuveiros, apontam pequenos ajustes que seriam mais favoráveis ao desenvolvimento de ações com autonomia pelas crianças no cotidiano da jornada escolar.

Quanto às salas de referência<sup>18</sup>, estas são espaçosas e possuem mobília com tamanho adaptado ao público infantil, contudo, podemos analisar conforme Horn (2004, p.27) nos adverte que em muitas instituições a organização do espaço traduz a “[...] intenção do controle dos corpos infantis e dos movimentos e consequentemente do pensamento em formação [...]”, quando destina um acento a cada criança e a preferência por propostas individualizadas que facilitam o controle centrado na professora<sup>19</sup>.

As Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (DCNEIs), enfatizam a relevância do movimento livre, das experiências de exploração sensorial e da vivência de situações reais da vida prática, principalmente no que se refere a

<sup>18</sup> A nomenclatura de Sala referência foi utilizada pelos Parâmetros Básicos para Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, ampliando o conceito de sala de aula, para a compreensão de um espaço de identidade de um grupo de crianças pequenas em que deixam seus pertences e estabelecem relações de pertencimento enquanto grupo de convívio (BRASIL, 2006).

<sup>19</sup> Aqui uso o termo professora devido a realidade do gênero feminino, ser maioria histórica no exercício da docência da primeira etapa da Educação Básica.

organização do trabalho educativo para bebês e crianças bem pequenas de 0 a 3 anos. Dessa forma, a creche precisa garantir a ampliação das capacidades motoras, priorizando na jornada com as crianças, a exploração do próprio corpo em suas habilidades de deslocamento, e ocupação espacial. As aprendizagens são qualificadas por ambientes que oportunizam experiências de escolha, a exploração de materiais diversificados e que rompem com a exclusividade das atividades gráficas, do desenhar e pintar, as quais em muitos planejamentos são pensadas de forma limitante exigindo longo tempo em posição sentado em cadeiras para o uso do papel A4 (Horn, 2004).

Observamos ainda que a disposição de recursos visuais são em sua maioria cartazes contendo o alfabeto, números, textos os quais analisamos como preocupação central do currículo que praticamente em todas as salas confirmam a prioridade dada a linguagem escrita. Na sequência podemos observar de acordo com a figura 35, a imagem das salas e a disposição contidas nos cartazes.

**Figura 35** - Cartaz de chamada e de calendário na parede da sala da creche



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022)

Horn (2004) nos provoca a aprofundar o olhar, refletir sobre a importância das referências que trazemos para dispor na ambientação. A organização das salas revela a intencionalidade docente e sua seleção do currículo compreendido como importante.

O espaço registrado na imagem a esquerda, contém a mesa da professora e ao lado a chamada organizada em cartaz de prego vermelho, dividido em duas

colunas, sendo uma para os nomes de meninos e outra o de meninas. Percebemos uma relação antagônica no recurso da chamada, que nos faz refletir sobre possíveis estruturas organizacionais dos espaços educativos, as quais podem ser permeadas pela interseccionalidade de fatores historicamente definidores de identidade desde a primeiríssima infância. Conforme Scott (1995), o gênero se apresenta como um elemento constitutivo diferenciador nas relações sociais, definido comportamentos com base no sexo.

Ao lado uma mesa de professor (a) vemos um cantinho da beleza com espelho, pente, escova de cabelo, secador de cabelo de brinquedo e uma boneca de pano com cabelos de lã amarelo (loiro). A organização dos materiais remete ao jogo simbólico de salão de beleza, em que as crianças assumem papéis sociais na brincadeira imaginária. Contudo, não há uma garantia da diversidade humana em suas características, já que a única disponível representa somente características brancas.

O mobiliário é no tamanho adequado ao público infantil, a sala ampla permite espaço de circulação favorável a brincadeiras e a movimentação livre das crianças de 3 anos da creche; os materiais organizados ao alcance em lugares estáveis favorecem a autonomia, a exploração e a participação de todas as crianças enquanto sujeitos no processo educativo (Barbosa, 2006).

Segundo uma das professoras pesquisada, o acervo de livros de literatura infantil não possui muitos exemplares referentes a temática da diversidade racial ou da cultura africana e afro-brasileira. Verificamos, também que os brinquedos disponíveis na sala como bonecas, jogos de encaixe dentro de uma caixa de papelão, pelúcias em cima de uma cadeira de brinquedo e bonecas em cima de tapete no chão não há um trabalho pedagógico e educativo acerca da diversidade étnico-racial.

Vale ressaltar que os brinquedos desempenham importante fonte de aprendizagens e a seleção e organização destes na sala podem favorecer diferentes formas de manipulação, a criatividade, despertando diferentes interesses e formas de brincar das crianças na creche. A necessidade de variedade que possibilitem às crianças bem pequenas a descoberta, a ampla exploração, a ampliação do conhecimento de mundo e da criatividade podem favorecer uma identificação de pertencimento étnico-racial.

Como vemos abaixo, na figura 36, a disposição intencional ao acesso das crianças é garantida na organização de tais materiais, contudo, o quantitativo de bonecas negras ou outros materiais de representatividade identitária de pessoas pretas e pardas e da cultura afro-brasileira ainda é discreto ou inexistente.

**Figura 36** - Brinquedos, informações impressas nas paredes na sala da creche



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022)

Outro espaço é a brinquedoteca da instituição, de acordo com a figura 37, passou a ser um espaço multifuncional (sala de leitura, sala para ensaio de apresentações das crianças, sala de reuniões e local para outras atividades fora de sala), também é usada como espaço para realização das formações pedagógicas da equipe docente.

**Figura 37** - Brinquedoteca ou sala de leitura da UEB Monsenhor Frederico Chaves



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022)

Na Brinquedoteca, no espaço onde os livros ficam disponíveis encontramos o único recurso na parede, uma imagem de figura humana em EVA com característica

de referência negra. Ao perguntar para a coordenadora sobre a necessidade de se ambientar os demais espaços para garantir a diversidade étnico-racial, ela nos respondeu que geralmente isso ocorre nas atividades de novembro referente ao Dia da Consciência Negra.

Esta preocupação em ambientar as salas somente na data comemorativa de novembro, evidencia que ainda há que se investir na compreensão docente do direito cotidiano das crianças negras, de se sentirem valorizadas em suas características, formando uma imagem positiva da sua identidade e do sentimento de pertencimento com a instituição educativa.

Em conversa com a equipe pedagógica, as professoras acrescentaram que em novembro 2018 desenvolveram na escola um projeto didático sobre capoeira intitulado: **Berimbau Brasil**. A proposta foi muito significativa para as crianças, pois conforme relato da equipe da escola, a maioria das crianças manifestou interesse, participando ativamente. O referido projeto, chegou a levar as crianças para uma apresentação na Assembleia Legislativa do Estado do Maranhão conforme vemos na figura 38.

**Figura 38** - Projeto Capoeira realizado em 2018 na UEB Monsenhor Frederico Chaves



Fonte: Câmara Legislativa do Maranhão (2018).

Essa experiência proporcionada às crianças da escola mesmo com a avaliação positiva da equipe docente e de familiares, não foi possível sua continuidade por falta de recurso da escola para manter o professor e mestre de

capoeira na condução do trabalho com as crianças. O professor trabalhou voluntariamente no primeiro momento.

O desenvolvimento de experiências como esta na Educação Infantil envolvendo a capoeira “proporciona o resgate das origens étnicas e concretiza os valores na vivência da roda, no toque dos instrumentos, na contação de histórias nos trabalhos integrados” (Ponso, 2014, p.27). Para as crianças de 3 anos da creche que ainda estão em momento de conhecer o mundo e a cultura de forma concreta perpassando todas as percepções sensoriais do corpo, do movimento, sonoridade e ludicidade integradora, a capoeira enquanto manifestação da cultura Afro-brasileira, um importante elemento para o desenvolvimento individual e social das crianças bem pequenas.

Ao solicitar o Projeto Político Pedagógico da instituição, a equipe gestora composta pela Professora Suporte Pedagógico /PSP<sup>20</sup> e a Gestora Geral, relataram que o mesmo passa por reestruturação. Ambas reconheceram a importância desse instrumento norteador das intenções educativas da escola, que reúne os objetivos, metas e diretrizes da instituição. A obrigatoriedade de sua elaboração do PPP prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) requer que toda escola tenha sua construção realizada com a participação da comunidade escolar. A gestão informou dificuldade em reunir todos os envolvidos para a conclusão das atualizações, mas colocaram esta necessidade no Plano de Ação de 2022.

Acrescentamos que a gestora nos disse que o documento, citado acima, seria para conhecimento dos princípios que norteavam o trabalho na escola e foi observado alguns ajustes para sua atualização e alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular e outras orientações específicas da Educação Infantil, bem como das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI) à luz da Educação para as Relações Étnico-Raciais. Sobre isso, temos:

- ✓ A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América;
- ✓ O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com a história e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação (BRASIL, 2010, p.20)

---

<sup>20</sup> Conforme a LEI MUNICIPAL Nº 4931, DE 07 DE ABRIL DE 2008 os coordenadores pedagógicos efetivados no concurso de 2002, passaram a ter o cargo de Professor Suporte Pedagógico.



Em seu marco conceitual que traz as fundamentações para sustentação de ações que viabilizem o alcance das metas definidas, não foi mencionada a Lei nº 10.639 /2003 e seus dispositivos orientadores de implementação, sendo um deles o processo de formação continuada na instituição. Ao solicitarmos o Plano de Formação, a gestão informou que o documento existe e que contém as temáticas de formação na escola, contudo ele não foi disponibilizados à pesquisadora.

#### **4.2 Percorso Teórico e Metodológico da Pesquisa**

As escolhas metodológicas da pesquisa realizada são descritas a partir da compreensão de que todo estudo científico, busca validade no processo metodológico e estruturado por “[...] procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais” (Lakatos; Marconi. 2003, p. 155). Dessa forma, a sustentação da pesquisa e do conhecimento produzido por ela se dá na metodologia escolhida, pois “[...] não se pode entender pesquisa e método científico como segmentos isolados, mas sim, como partes que se integram de um todo mais complexo [...]” (Gressler, 2003, p. 44).

De acordo com Lüdke e André (2020), a pesquisa educacional como fonte de novos conhecimentos, possibilita “[...] situar bem dentro das atividades normais dos profissionais da educação, seja ele professor, administrador, orientador, supervisor avaliador” (Ludke; André. 2020, p.3). Ainda conforme as autoras, a ação da pesquisa científica precisa ser algo mais vivenciado pelos profissionais da educação e dessa forma “[...] aproximá-la da vida diária do educador, em qualquer âmbito que ele atue” (Ludke; André, 2020, p.3).

Nesta direção, perseguindo os objetivos propostos, a pesquisa se constituiu num Estudo de Caso o qual por ser uma “[...] categoria de investigação, tem como objeto o estudo de uma unidade que se analisa profundamente [...]” (Triviños, 2019, p. 133). O Estudo de Caso incrementa instrumental metodológico de relevância em pesquisas educacionais, favorecendo a produção de conhecimento. Desta forma, não pode ser visto por uma ótica reducionista, pois “[...] não é um método específico de pesquisa, mas uma forma particular de estudo cujo conhecimento gerado possui valor em si mesmo [...]” (André, 2005, p.16).

Partindo da necessidade investigativa de analisar a compreensão que professoras de turmas de creche da UEB Monsenhor Frederico Chaves possuem sobre a Lei nº 10.639/2003 e como elas avaliam a importância do desenvolvimento de práticas para Educação Antirracista com as crianças bem pequenas, buscamos também em Duarte (2018, p.114) reafirma que “[...] o estudo de caso pode constituir um interessante modo de pesquisa para a prática docente, incluindo investigação de cada professor nas suas aulas [...]”.

A problemática que envolveu o estudo realizado possibilitou análise fundamentada no materialismo dialético, a respeito do racismo como fato social e fenômeno constituído nas relações socioeconômicas de poder. Relações presentes na constituição da população brasileira e perpetuadas aos dias atuais em modos relacionais e organizacionais presentes em muitas instituições sociais, dentre estas a escola (Bento, 2011). A constatação das desigualdades entre brancos e negros na sociedade pode ser analisada por muitos dados de análise populacional, os quais evidenciam condições de vida marcada pela

[...] desigualdade nos rendimentos médios auferidos segundo cor ou raça se mantém significativa”. Destaca-se que as(os) trabalhadoras(es) brancas(os) recebiam um rendimento-hora superior às(aos) trabalhadoras(es) negras(os), isso em todos os níveis de escolaridade<sup>8</sup>. A diferenciação é mais expressiva no nível de instrução mais elevado, sendo o rendimento-hora das(os) trabalhadoras (es) brancas (os) de R\$ 31,90 contra R\$ 22,30 das (os) trabalhadoras (es) negras (os), o que significa 43,2% a mais para as (os) trabalhadoras (es) brancas (os) (IBGE, 2018, p. 29).

As condições de desigualdade impostas à população negra podem ser interpretadas pelo método dialético, quando este ajuda a compreender esta realidade com maior coerência, pois

[...] a dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, uma vez que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais[...] (Gil, 2008, p.14).

Nessa direção, a dialética como categoria para as análises desenvolvidas possibilitou a identificação da contradição, que segundo Triviños (2019, p.54) favorece “[...]uma interação entre aspectos opostos, a categoria da contradição é a origem do movimento e do desenvolvimento [...]”. Tais reflexões sobre os aspectos ideológicos que permeiam o trabalho docente na Educação infantil, consideramos que possa favorecer a formação de uma consciência para outras práticas sociais para a superação e/ou minimização da discriminação racial.

Em consonância com o Mestrado Profissional, o estudo se constituiu como uma pesquisa aplicada, que buscou primeiramente identificar a compreensão dos participantes sobre a Lei Nº 10.639/2023 e seus desdobramentos pedagógicos para a Educação Infantil. Dessa forma, a pesquisa aplicada poderá “[...]gerar conhecimento para aplicação prática dirigida à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais[...]” (Prodanov; Freitas, 2013, p.51).

A fase exploratória desse estudo de caso foi desenvolvida em momento atípico pelo contexto pandêmico vivenciado de 2020 até 2022. As limitações do contato presencial definidas como medidas de segurança, exigiu vários reordenamentos para continuidade do trabalho, pois mesmo com o retorno das atividades presenciais, a pesquisa não teve o produto educacional aplicado. O Caderno com sugestões de práticas para uma educação antirracista na creche (Apêndice D) não pôde ser aplicado e terminamos nos apoiando na Instrução Normativa Nº 04/2020/PPGEEB/UFMA que definiu em seu Art. 1º, parágrafo único:

[...] em virtude do Coronavírus (SARS-COV2/COVID-19), em obediência a Portaria GR nº 2412020-MR, a Resolução nº 1.981- CONSEPE, de 09 de abril de 2020 e a Resolução nº 2.018-CONSEPE, de 10 de junho de 2020[...] A intervenção ou a aplicabilidade do produto educacional poderá acontecer dependendo das condições objetivas da pesquisa, como: **o acesso a materialidade dos instrumentos de coleta de dados por meio remoto; da quantidade dos sujeitos selecionados para a pesquisa, respeitando os protocolos de segurança sanitária em vigor, e outras situações que não coloquem o pesquisador e seus colaboradores em risco sanitário.** (UFMA, 2020, p.1, grifo nosso).

Nesse sentido, a investigação se apoiou nesta instrução normativa compreendendo as limitações vigentes ao acesso presencial às escolas, a qual deixou facultativa a intervenção do produto educacional. Esta determinação amparou o processo do ensino remoto em seu artigo 1º: Art. 1º a todos os discentes, a partir da Turma 2019, incluindo a turma de 2020, a qual fazemos parte.

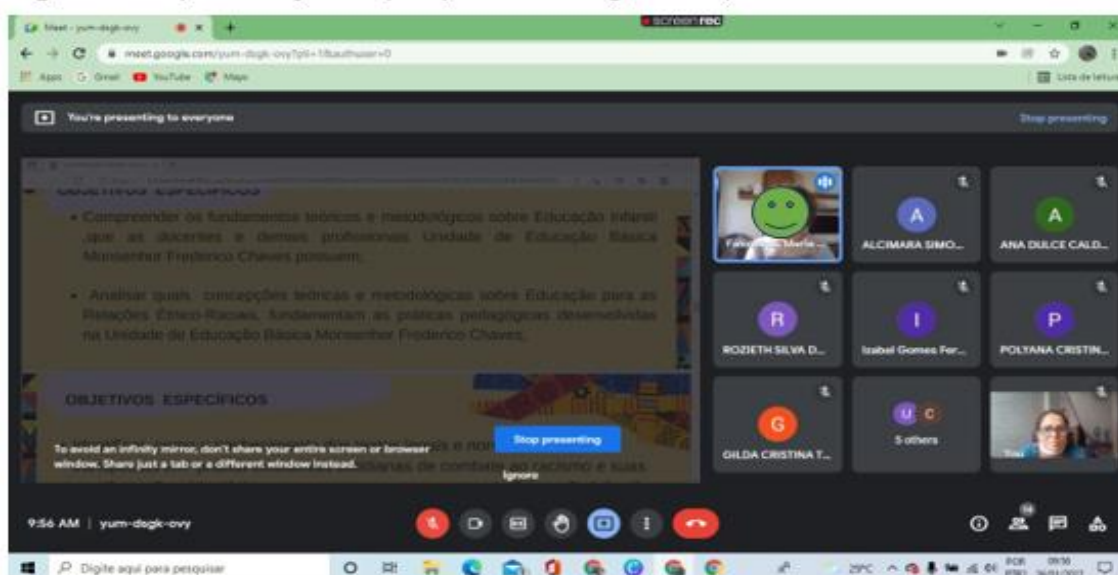
A Portaria GR nº 2412020-MR, a Resolução nº 1.981-CONSEPE, de 09 de abril de 2020 e a Resolução nº 2.018-CONSEPE, de 10 de junho de 2020, definiram continuidade das atividades no âmbito da Universidade Federal do Maranhão no período pandêmico. Tais documentos facultaram a intervenção do produto educacional na escola e/ou em outro espaço educacional (UFMA, 2020).

Contudo, o contato com a escola campo da pesquisa, aconteceu conforme a orientação dos tramites éticos, solicitamos a autorização da Secretaria Municipal de Educação (SEMED/São Luís) para realizar a pesquisa de campo na UEB

Monsenhor Frederico Chaves (Anexo A). Posteriormente estabelecemos o contato com a instituição campo do estudo na pessoa da Gestora Geral, apresentando-lhe a autorização da pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo B) para sua ciência e assinatura. Com a autorização da entrada aos espaços físicos da instituição, pude manter contato com as demais participantes no lócus do nosso estudo em que foi agendada reunião com as participantes para comunicação da pesquisa em seus objetivos e proposições investigativas.

Na data agendada, parte dos sujeitos da pesquisa, não puderam participar por questões de saúde, duas professoras haviam testado positivo para Covid 19, o que gerou a necessidade de agendarmos nova data para apresentação da pesquisa, contudo, o grupo preferiu de forma remota. A reunião via plataforma Google Meet, aconteceu no dia 26 de janeiro de 2022 e contou com a presença de toda a equipe pedagógica, constituída por 11 sujeitos, as duas Professoras Suporte Pedagógico (turno matutino e vespertino) e a Gestora Geral. Segue registro da reunião remota, conforme a figura 39, em que preservamos a imagem dos participantes que estavam com a câmera aberta. A imagem que aparece o rosto é da pesquisadora em apresentação.

**Figura 39** - Apresentação da pesquisa via Google Meet



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022)

A apresentação da pesquisa partiu da exposição dos objetivos do estudo, a sondagem sobre sua validade para a realidade da escola, sua delimitação às turmas

de creche e finalizando com o convite aos participantes que quisessem integrar o estudo. Das três professoras das turmas da creche, duas manifestaram interesse e das duas professoras suporte pedagógico uma se dispôs a participar. Na ocasião as professoras em sua maioria declararam que o estudo da temática era importante para aprimorar conhecimentos da equipe pedagógica. Contudo, a pesquisadora explicou a necessidade de delimitação às turmas de creche.

A pesquisadora informou a necessidade de formalizar a participação das professoras e profissionais sujeitos da pesquisa com termo de Consentimento Livre Esclarecido, o qual foi lido para todas e levado presencialmente para todas assinarem posteriormente. Também, falamos sobre a preservação de suas identidades em que seus nomes seriam substituídos por outras denominações, seguindo aspectos éticos da pesquisa científica expostos por Yin (2016, p.40), asseguramos ao grupo de sujeitos participantes o “[...]sigilo das identidades dos participantes, inclusive daquelas que aparecem em registros de computador de áudio e de vídeo”.

Na ocasião da apresentação do estudo foi firmado com a equipe da UEB Monsenhor Frederico Chaves a realização das observações e da entrevista com os sujeitos da pesquisa, explicamos ainda que precisaríamos buscar informações em documentos da instituição, como dossiês, Projeto Político Pedagógico, dentre outros e que para reafirmar a necessidade de práticas educativas para as Relações Étnico-Raciais com crianças da creche realizaríamos um experimento com uma mostra das crianças matriculadas nas duas turmas.

A apresentação da pesquisa, foi um importante momento por também possibilitar uma escuta inicial de necessidades do estudo na UEB Monsenhor Frederico Chaves. Todas as participantes da reunião manifestaram o desejo de aprofundar conhecimentos sobre a Lei Nº 10.639/2003 e suas diretrizes orientadoras, atentando para as especificidades da etapa da Educação Infantil.

Como garantia do acordo de anonimatos das colaboradoras da pesquisa escolhemos alguns símbolos ADINKRA para substituir seus nomes. A seleção buscou a busca de seus significados e valorização desses ideogramas milenares, a saber: AYA, MPATAPO, DUAFE e SANKOFA.

A escolha dos símbolos ADINKRAS para representar os sujeitos da pesquisa neste estudo, cumpriu uma necessidade estética sentida pela pesquisadora em valorizar a beleza contida em cada um deles relacionando as participantes aos seus

significados. Vale ressaltar ainda, que o contato com as produções artísticas de Abdias do Nascimento fortaleceu esse desejo representativo. Ao observar os símbolos pintados em suas telas, o interesse por saber mais sobre seus significados representativos, oportunizando a pesquisadora saber um pouco mais sobre o conhecimento tecnológico ancestral dos Povos Africanos, mais especificamente dos Ashanti da África Ocidental contidos nesses ideogramas milenares.

Os símbolos ADINKRAS representam mais uma prova do vasto conhecimento produzido no continente Africano, os ideogramas comprovam o avanço linguístico valioso e milenar dos povos africanos e que foram subjugados como estratégia do colonizador branco. Contudo, mesmo com a opressão a resistência em manter viva a cultura africana, os povos da diáspora preservaram tais imagens que estão presentes no mundo em vários países (Velo, 2022).

Abdias do Nascimento em 1968 em visita aos Estados Unidos da América, foi impedido de retornar ao Brasil após o Ato Institucional nº 5 durante o período Militar (IPEAFRO, 2019). Ao aprofundar conhecimento sobre os ideogramas Adinkras, o poeta e dramaturgo passou a se expressar pela pintura combinando em suas telas os símbolos, bem como enaltecendo a ancestralidade contida neles, divulgando o poder identitário para o resgate da história do povo negro.

Abaixo, conforme a figura 40, vemos uma das telas de Abdias do Nascimento pintada em Nova Iorque, durante seu exílio na década de 1960, o artista usou a técnica acrílica sobre linho, retratando a cultura africana em sua riqueza revolucionária contida nos ideogramas Adinkras (IPEAFRO, 2019).

**Figura 40** - Tela de Abdias do Nascimento Efraín Bocabalístico: Oxossi-Xangô-Ogum (1969)




Fonte: IPEAFRO (2020)

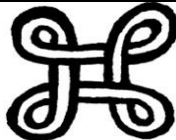


Ressaltamos ainda que o símbolo ADINKRA carregam um histórico a ser restituído e remetem

[...] a missão e ao momento de recuperar a dignidade humana desses povos. Espalhados pelo mundo, africanos e seus descendentes se reconhecem herdeiros de uma civilização que engendrou a escrita, a astronomia, a matemática, a engenharia, a medicina a filosofia e o teatro. O conhecimento e o desenvolvimento permeiam a história da África, em sistemas de escrita, avanços tecnológicos, Estados políticos organizados, tradições epistemológicas (Nascimento; Gá, 2022, p.19)

Segue abaixo o quadro 4, que evidencia a identificação das participantes, relacionando cada símbolo à colaboradora específica em sua função.

**Quadro 4** - Símbolos Adinkras que identificamos sujeitos da pesquisa e seus significados

SÍMBOLO ADINKRA	SIGNIFICADO	COLABORADORES DA PESQUISA
 AYA	“Eu não tenho medo de você”, Símbolo de resistência, do desafio às dificuldades, da força física e perseverança (Nascimento; Gá, 2022, p.120)	Gestora Geral

 <p>MPATAPO</p>	<p>Representa um complexo ou um nó de sabedoria, símbolo da reconciliação, da pacificação, e da negociação de paz. (Nascimento; Gá, 2022, p.77)</p>	<p>Professora Suporte Pedagógico</p>
 <p>SANKOFA A</p>	<p>Nunca é tarde para voltar e apanhar o que ficou para trás. Remete a sabedoria de aprender com o passado para construir o futuro. (Nascimento; Gá, 2022, p.27)</p>	<p>Professora da Creche A</p>
 <p>SANKOFA B</p>		<p>Professora da Creche B</p>

Fonte: Nascimento; Gá (2022).

A rica simbologia contida nos símbolos Adinkras, passou a ser de conhecimento desta pesquisadora durante os estudos bibliográficos, o que nos possibilitou uma auto reflexão sobre as muitas lacunas e apagamentos causados pelos currículos escolares, historicamente constituídos pelo conhecimento europeu, os quais ensinavam que “[...] desde os mais remotos tempos de curso primário que a África só falava, não escrevia que era o continente da oralidade e dos Griôs [...]” (Nascimento; Gá 2022,p.17). Para restituir a história e a cultura usurpada do continente Africano, consideramos necessário disseminar a verdadeira história na qual “os povos soberanos da África têm sido agentes ativos do desenvolvimento da civilização humana em todo o mundo” (Nascimento; Gá, 2022, p.19)

O processo de coleta dos dados e a escolha dos instrumentos utilizados, também sofreu modificações pela dinâmica relacional com o campo da pesquisa, como Triviños (2019, p.137) acrescenta

[...] a pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, parceladas, estanques. Ela se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente de maneira que, por exemplo, a Coleta de Dados num instante deixa de ser tal e é Análise de Dados para nova busca de informações [...]

Os instrumentos para busca das informações necessárias ao aprofundamento do conhecimento sobre a realidade estudada foram a observação sistemática, entrevistas semiestruturadas, análise documental, experimento com formulários e



fotografias. Em sequência tecemos considerações sobre cada instrumento e sua utilização na pesquisa realizada.

#### 4.2.1 Observação sistemática

Como parte do processo de aprofundar conhecimento sobre o problema estudado, a observação foi fundamental. Como grande aliada em estudos educacionais é “imprescindível em qualquer processo de pesquisa científica, pois ela tanto pode conjugar-se a outras técnicas de coleta de dados como pode ser empregada de forma independente e/ou exclusiva” (Richardson, 2008, p.260).

A observação sistemática ou planejada contou com um roteiro pré-definido, norteador do olhar observador sobre a realidade na escola campo. De acordo com Gressler (2003, p.172), a importância da sistematização a partir de um roteiro, favorece que:

A observação estruturada realiza-se em condições controladas, visando atender a propósitos pré-estabelecidos. Destina-se a estudos de fatos ou casos definidos e limitados, a respeito dos quais o pesquisador conhece as características fundamentais, ficando, por isso, em condições de desenvolver um plano estruturado para elaboração de registro de observações, antes de começar a coleta de dados.

Ao iniciar a entrada no campo, as percepções do pesquisador devem ser muito bem apuradas e a “preocupação com os processos é muito maior do que com o produto. O interesse do pesquisador ao estudar determinado problema é verificar como ele se manifesta” (Ludke; André. 2020, p.19). Assim a observação se configurou como uma ferramenta valiosa e desafiadora para nós, na medida que pudemos acompanhar e avaliar a participação dos envolvidos na pesquisa.

Tecendo relações iniciais com a realidade da escola, a observação foi iniciada para percepção dos aspectos estruturais da instituição, na organização dos espaços e em possíveis propostas pedagógicas em desenvolvimento, as quais estivessem ligadas à temática das relações étnico-raciais. Usamos roteiro de observação, norteador do olhar (Apêndice A).

#### 4.2.2 Entrevista semiestruturada com os sujeitos da pesquisa

As entrevistas seguiram uma sistematização semiestruturada, em que segundo Gressler (2003, p. 164) deve ser “[...] construída em torno de um corpo de

questões do qual o entrevistador parte para uma exploração em profundidade [...]. Este momento da pesquisa representou importante momento de conhecimento sobre as participantes da pesquisa estabelecendo uma proximidade favorável ao conhecimento de aspectos constituintes no contexto escolar.

A escolha por esse instrumento de coleta de dados foi pela relação de conhecimento viabilizada na “[...] forma de interação social que valoriza o uso da palavra, símbolo e signo privilegiados das relações humanas, por meio da qual os atores sociais constroem e procuram dar sentido à realidade que os cerca”. O formato semiestruturado foi muito eficiente a obtenção de informações pautadas na realidade vivenciada no campo pelas profissionais entrevistadas, ajudando a “[...]compreender uma realidade particular e assume um forte compromisso com a transformação social, por meio da autorreflexão e da ação emancipatória que pretende desencadear nos próprios participantes da pesquisa” (Fraser; Gondim, 2004 p. 145).

A valorização das percepções de quem vivencia o cotidiano em postura de escuta atenta trouxe uma melhor possibilidade de análise para este estudo pois “a entrevista dá voz ao interlocutor para que ele fale do que está acessível a sua mente no momento da interação com o entrevistador e em um processo de influência mútua produz um discurso compartilhado pelos dois atores: pesquisador e participante” (Fraser e Gondim, 2004, p. 140).

Seguindo as questões elaboradas previamente contidas no Apêndice B, a entrevista aconteceu de forma presencial, transcorrendo em forma de conversa para oportunizar às participantes tranquilidade em suas respostas. Procuramos conduzir um ritmo favorável e sem interferência da mesma. Esta técnica permite a produção de depoimentos e narrativas que constituem o material empírico a ser trabalhado (Schraiber, 1995; Minayo, 2008).

#### 4.2.3 Análise documental

O contato com o campo e sua realidade, mobilizou a necessidade de buscar informações sobre aspectos normativos para o funcionamento da UEB Monsenhor Frederico Chaves. Nesse sentido, solicitamos para a gestora escolar alguns documentos orientadores do trabalho pedagógico da escola tais como: Projeto Político-Pedagógico e o Plano de Formação Continuada. A LDB N° 9394/96, define

em seus Art. 12, 13 e 14, que cabe aos estabelecimentos de ensino elaborar seus Projetos Pedagógicos e acrescenta a necessidade do documento ser construído democraticamente com a participação de profissionais e da comunidade escolar como um todo.

Vale ressaltar que a coleta de informações pela análise documental é muito importante para estudos de caso, como Yin (2015, p.111) explica, “o uso mais importante dos documentos é para corroborar e aumentar a evidência de outras fontes”. Ainda seguindo as considerações desse autor, o uso de fontes documentais “desempenham um papel explícito em qualquer coleta na realização da pesquisa de estudo de caso. As buscas sistemáticas de documentos relevantes são importantes em qualquer plano de coleta de dados” (Yin, 2015, p.111).

Analizamos também dossiês das crianças das duas turmas de creche das professoras participantes com o objetivo identificar informações registradas sobre as crianças, quanto a declaração de cor, raça e etnia, pelos familiares no ato da matrícula.

#### 4.2.4 Experimento com formulário

A realização do experimento com crianças das turmas em que as professoras participantes exercem a docência teve como referência o experimento realizado pelos psicólogos norte-americanos Mamie Phillips Clark e Kenneth Clark no ano de 1947 (ver figura 41), a partir da pesquisa de mestrado de Mamie Clark para sua dissertação intitulada: “**O desenvolvimento da consciência em crianças negras em idade pré-escolar**”. O estudo foi realizado com crianças entre 4 e 6 anos, as quais eram convidadas a responderem 9 perguntas relacionadas a escolha de bonecas brancas ou negras (Camilo; Moura; Pimentel; Noriega; Cavalcante.2020).

**Figura 41** - Experimento Clark e Clark (1947)



Fonte: Play Graoud da inovação (2013).

Revolucionários em suas constatações, o casal Clark comprovou nesse experimento, que o preconceito racial vivenciado e reproduzido nos espaços sociais, sendo um desses a escola, afeta a forma como as crianças constituem sua autoimagem e traz consequências irreparáveis na constituição de suas personalidades; o contexto na época da segregação racial realizada na matrícula pela cor em escolas diferenciadas, trazia prejuízos ao desenvolvimento psicológico desde a mais tenra idade (Camilo; Moura; Pimentel; Noriega; Cavalcante, 2020).

Das nove perguntas que guiaram o estudo, quatro foram elaboradas com o objetivo de evidenciar como as crianças eram afetadas em suas preferências e possibilitando que na relação com as bonecas, as crianças manifestassem suas respostas na ação direta quando solicitadas nas questões: “[...] dê-me a boneca que você gostaria de brincar, a mais bonita, a que parece má, a que é de uma cor bonita [...]” (Camilo; Moura; Pimentel; Noriega; Cavalcante, 2020, p.34).

Segue quadro 5, com perguntas do experimento realizado com amostra de crianças das duas turmas da creche investigada. As perguntas foram inspiradas no experimento já mencionado, e foram organizadas em formulário aplicado com as crianças da amostra.

**Quadro 5** - Perguntas realizadas no experimento com as crianças das salas de creche participantes do estudo (Apêndice C)

o	PERGUNTA DO FORMULÁRIO REALIZADA DE FORMA ORAL ÀS CRIANÇAS DA AMOSTRA
1	Você quer brincar com alguma das bonecas?
2	Qual boneca você gosta mais?
3	Qual boneca você acha mais bonita?
4	Você acha que alguma dessas bonecas pode ser uma princesa?

Fonte: Dados da pesquisa empírica (2022).

Das 28 crianças matriculadas nas duas turmas de creche do estudo, 10 crianças participaram da aplicação do formulário, representando 35,7% do total das crianças. Cada criança foi convidada individualmente a brincar com bonecas (os) brancas (os) e negras (os) em espaço organizado em sua sala de referência na UEB Monsenhor Frederico Chaves. O grupo de crianças foi composto por 5 meninas todas negras e 5 meninos, sendo 4 negros e um menino branco.

Para realização do experimento, algumas bonecas foram dispostas em uma das salas de creche, por haver somente uma boneca na sala com característica negra, acrescentei mais uma para ampliar as possibilidades de escolha pelas crianças da amostra. Em conversa com a educadora ela relatou que a maioria dos brinquedos são trazidos pelas próprias educadoras, pois esse acervo não é garantido pela Secretaria Municipal de Educação de São Luís (SEMED). Quando nos referimos a oferta diversificada de bonecas e brinquedos adequados à creche, a carência ainda se torna maior ainda.

Segue a figura 42, para representar a sala organizada para aplicação do formulário.

**Figura 42** - Imagem da sala da professora Sankofa A



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022)

Como o período da aplicação foi no final do ano letivo, as professoras relataram que a frequência é irregular. A aplicação foi realizada em dois momentos em dias diferentes e 10 crianças participaram da aplicação, sendo 6 meninos e 4 meninas.

A participação das crianças foi previamente consultada às famílias responsáveis ao chegarem para as atividades da tarde, sendo-lhes explicado o estudo realizado. Os responsáveis assinaram o Termo de Consentimento livre e esclarecido (Ver anexo B). Vale ressaltar, que a amostra selecionada possibilitou segurança e pode ser compreendida como a “[...] menor representação de um todo maior. Conclusões ou generalizações serão feitas a respeito do todo, tomando-se estudos feitos sobre uma parcela representativa, ou seja, a amostra [...]” (Gressler, 2003, p.140).

#### 4.2.5 Fotografias

Nas visitas ao campo a fotografia como registro da realidade analisada, se configurou como importante recurso para reflexões fora do espaço físico pois como elucidada Tittoni (2009, p.7):

A discussão sobre a relação entre fotografia e verdade mostra a inscrição da fotografia no contexto da modernidade como um recurso técnico capaz de “evidenciar” a realidade e como uma forma de comprovação de sua existência. A ciência e seus atributos de objetividade e com probabilidade encontram na fotografia uma

importante aliada, mas, ao permitir o acesso e o registro das imagens, também evidenciou outras visibilidades possíveis.

Ainda sobre a fotografia, este instrumento se complementa no processo de compreensão dos impactos do racismo junto às crianças desta faixa etária, em suas percepções de identificação positiva e possíveis influências de padrões estereotipados.

No contato com o campo também foi de grande valia os registros fotográficos, que configuraram importante fonte de informações para a pesquisa no processo de observação, possibilitando o resgate do vivido para análise posterior mais apurada e refletida. Tais registros são ainda mais importantes em pesquisas realizadas na Educação Infantil, pois como nos explica Monteiro (2006, p. 12) “[...] a fotografia é um recorte do real. Primeiramente, um corte no fluxo do tempo real, o congelamento de um instante separado da sucessão dos acontecimentos [...]”.

Assim sendo, buscamos antes de apresentar as compreensões dos participantes da pesquisa e a análise e interpretação de suas respostas na entrevista, é importante apresentar de forma sucinta um perfil elaborado a partir dos dados de identificação. Em toda pesquisa os dados configuram a busca do pesquisador, como explica Triviños (2019, p.140) “dados será aquilo que procurará, fundamentalmente, em torno do fenômeno que pensa estudar “e usamos esta terminologia para “referir-nos a todo tipo de informação que o pesquisador reúne e analisa para estudar determinado fenômeno social”.

Neste sentido a subseção que segue, discorre sobre os achados da pesquisa a partir das sucessivas aproximações com o campo da realidade da UEB Monsenhor Frederico Chaves, destacando os sujeitos participantes bem como o seu lugar de fala e compreensões.

**4.3 Análise e interpretação dos dados:** O lugar de fala dos participantes da pesquisa e o Teste da estética de bonecas negras com crianças de 3 anos

Nas pesquisas aplicadas ou empíricas existe o espaço para dar vez e voz aos participantes que colaboram desse processo. Dessa forma, consideramos relevante descrevermos as análises e interpretações dos dados por meio de um breve perfil dos sujeitos participantes da pesquisa, levando em consideração sua atuação profissional, grau de escolaridade e o tempo de exercício do magistério na

educação. Para este estudo, definimos como participantes da pesquisa 04 profissionais da Educação Infantil: uma gestora, uma professora suporte pedagógico (coordenadora), uma professora da sala A e outra professora da sala B. Acrescentamos também uma breve participação das crianças, no momento do instrumento coleta de dados: experimento com formulário, conforme relatado na páginas 116 a 119 desta dissertação. E mais adiante nas páginas 129 a 135 desta seção.

#### 4.3.1 O lugar de fala dos participantes da pesquisa

Analisamos as falas, buscando compreender a educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil. Desta maneira, como questões éticas da pesquisa, os nomes dos sujeitos foram representados pelos símbolos ADINKRAS.<sup>21</sup> Estes símbolos representados são ideogramas: AYA, MPATAPO, SANKOFA, que identificam vasto conhecimento produzido no continente Africano e comprovam o avanço linguístico valioso e milenar dos povos africanos, que foram subjugados como estratégia do colonizador branco. Vejamos os nomes dos sujeitos selecionados:

AYA é mulher, de cor parda, tem 56 anos, graduada em Pedagogia e exerce a função de Gestora Geral há 12 anos na rede pública municipal de São Luís/MA, na Educação Infantil e nesta instituição há 6 anos.

MPATAPO é mulher, de cor parda, tem 52 anos, graduada em Pedagogia e exerce a função de Professora Suporte Pedagógica (coordenadora) há 14 anos na rede pública municipal de São Luís/MA, na Educação Infantil e nesta instituição há 14 anos.

SANKOFA A é mulher, de cor parda, tem 52 anos, graduada em Pedagogia e exerce a função de professora há 12 anos na Educação Infantil e nesta instituição há 12 anos.

SANKOFA B é mulher, de cor branca, tem 54 anos, graduada em pedagogia e exerce a função de professora na rede municipal de São Luís/MA há 10 anos na Educação Infantil e nesta instituição há 8 anos.

---

<sup>21</sup> Para maior entendimento sobre o significado dos símbolos Adinkras, retome a leitura nesta dissertação no quadro 04 (página 116).



Como percebemos todos os sujeitos da pesquisa são mulheres e essa predominância do gênero feminino tem sido uma característica histórica dos profissionais da Educação Infantil. Como indica os dados do Censo Escolar 2020 a Educação Básica brasileira tem em seus quadros mulheres no exercício da função docente, correspondendo a 96% na Educação Infantil, no Ensino Fundamental I e II 88% e 67%, caindo esse percentual para 58% no Ensino Médio (Brasil, Censo Escolar, 2020)





Essa realidade apresentada na Educação Infantil, configurou historicamente a ideia de que cabe às mulheres a tarefa dos cuidados e da educação de crianças pequenas, percebendo que conforme as estatísticas do Censo 2020 esta parece ser ainda uma realidade presente. Como também analisa Gaia (2015, p.103)

[...] A concepção de “mãe/educadora” impulsiona a Feminização do Magistério na Educação Infantil à medida que atribui a “tia” características maternas, supondo que educadores do sexo masculino não estão aptos a exercer as funções a serem realizadas na Educação Infantil [...].

Com o intuito de garantir a escuta dos sujeitos do estudo para compreender melhor quais as necessidades quanto a temática das Relações Étnico-Raciais e o desenvolvimento de práticas com crianças de 3 anos na creche, realizamos a entrevista semiestruturada, a qual foi vivenciada pela pesquisadora individualmente com cada participante. O objetivo foi deixá-las disponíveis a manifestarem dificuldades e concepções vigentes, conhecer o que poderia compor essencialmente o produto proposto de forma a contemplar anseios manifestados. Realizamos a entrevista semiestruturada, com questões abertas relacionadas ao objeto de estudo (Ver Apêndice B).

Como todas as participantes possuem mais de 10 anos de exercício na Educação Infantil, perguntamos a elas quais entendimentos possuem acerca de Educação Infantil, Criança e Infância. Eis as respostas:

Quadro 6 - Entendimento por Educação Infantil, Criança e Infância.

PARTICIPANTE	RESPOSTAS
 AYA	<p><i>"Educação Infantil é a primeira modalidade da educação básica, direcionada a criança da primeira infância. A infância não é só fase de ser criança, mas um conceito social e cultural de usufruto do direito de brincar, estudar, morar, ter afeto, acolhimento e proteção segundo a legislação. Muitas crianças não têm infância, não tem esses direitos garantidos".</i></p>
 MPATAPO	<p><i>"Educação infantil é a primeira etapa da Educação Básica, é o primeiro momento para as crianças viverem em instituição fora da família. Lá na escola, elas aprendem sobre rotina, sobre o conviver com os pares, que é um espaço que existe normas, e é um ambiente diferente de casa. Elas aprendem brincando, e muito embora a estrutura não seja tão favorável, por ter carências, é um ambiente que se tenta propiciar aprendizado tranquilo e harmonioso. Criança é um momento que passa rápido e precisa ser cuidado. Tem suas especificidades, seu aprendizado a seu tempo. De acordo com a lei é um sujeito de direito, mas na realidade nem sempre é assim. Infância é o período da meninice, do início da vida até a adolescência".</i></p>
 SANKOFA A	<p><i>"Educação Infantil é um lugar de acolhimento, de descobertas, de amor, um lugar genuíno de trocas e de muita sinceridade. Criança é um ser histórico, criativo, único e potente. Infância é a fase mais incrível e cheia de oportunidade, para se aprender e ensinar. Também é plural, pois existem várias infâncias em vários contextos, a da favela, as mais abastadas entre outras".</i></p>
 SANKOFA B	<p><i>"Educação Infantil é a etapa de educação que as crianças aprendem sobre a vida e o conviver em sociedade. Criança é um sujeito de direitos legais, a infância é uma etapa da vida e de desenvolvimento com especificidades".</i></p>

Fonte: Pesquisa empírica (2022)

Ao analisarmos as respostas vemos que todas estão em consonância com definições estabelecidas em documentos orientadores como a LDB Nº 9394/96, as DCNEIs (2010), o DCTMA (2019) e normativa da Rede Municipal de São Luís/MA, nas quais são reafirmados que a Educação Infantil é um direito das crianças, dentre outros direitos citados os quais são legalmente instituídos. Elas reconhecem a Educação Infantil como espaço de educação formal inicial das crianças que é garantido a toda criança como sujeito de direitos, sendo um destes o de uma educação estruturada e qualificada ao atendimento de suas necessidades na infância.

Consideramos que parte da resposta de SANKOFA A está um pouco na tendência de educação infantil denominada romântica quando diz: "Educação Infantil é um lugar de acolhimento, de descobertas, de amor, um lugar genuíno de trocas e de muita sinceridade". A referida tendência define a educação infantil como sendo "aquela que apresenta a pré-escola como um 'jardim de infância', onde a

criança é 'sementinha' ou "plantinha" que brota e a professora é a 'jardineira' (Bastos; Lima, 2022, p. 19). Ficou para nós que essa ideia de lugar de acolhimento, de amor, lugar genuíno é gerido pela professora que conforme seus dotes de cuidadora zelosa poderá conduzir todas as crianças para o caminho do bem. Situação essa que nem sempre é possível controlar o real, haja vista que uma dada formação social sofre interferências de outros determinantes sociopolíticos e étnico-racial. É a chamada contradição dos contrários, ou seja, existem vários elementos (determinantes) que se interpenetram, cada um interferindo no outro. Sobre isso Triviños (1987, p. 69) descreve:

Desta maneira, a contradição é a fonte genuína do movimento, da transformação dos fenômenos. O fato de que os contrários não podem existir independentemente de estar um sem o outro constitui a unidade dos contrários. Dialeticamente, tanto na unidade como na luta existe movimento. Na luta o movimento é absoluto; na unidade, relativo (Triviños, 1987, p. 69).





Todavia, também consideramos que o restante da resposta da referida entrevista se insere na Tendência crítica da Educação Infantil, quando diz: "Criança é um ser histórico, criativo, único e potente. Infância é a fase mais incrível e cheia de oportunidade, para se aprender e ensinar. Também é plural, pois existem várias infâncias em vários contextos, a da favela, as mais abastadas entre outras". A Tendência crítica "Vê a pré-escola como lugar de trabalho coletivo, reconhece no professor e nas crianças sua condição de cidadãos, e atribui à educação o papel de contribuir para a transformação social" (Bastos; Lima, 2022, p. 19).

Percebemos que a maioria das entrevistadas define educação infantil, porém criança e infância aparecem como resultado da educação infantil. Consideramos que a compreensão de Infância deve ser vista e aceita a partir dos direitos sociais da criança com a aprovação da Constituição Federal de 1988. Dessa forma:

A partir desse período, em decorrência de longo processo de lutas e conquistas, a infância é colocada na agenda pública, entendendo a criança como sujeito de direitos, reforçando a concepção da criança cidadã, da infância como tempo de vivência plena de direitos. Falar em direitos supõe considerar condições básicas de exercícios de uma educação de qualidade para todos em nível dos sistemas educativos, como das instituições de Educação Infantil, em diálogo e parceria permanente com outras áreas de apoio: saúde, educação, bem-estar social, Ministério Público, Conselhos Tutelares e de Defesa dos Direitos da Criança (Brasil, 2006, p.36)

Em seguida, perguntamos o que compreendiam por Educação para as Relações Étnico-Raciais. Eis suas respostas:

**Quadro 7 - A Compreensão sobre Educação para as Relações Étnico-Raciais**

S	SUJEITO	RESPOSTAS
	 AYA	"Educação para as relações étnico - raciais consiste em um processo cultural de conscientização sobre o princípio da humanidade e do humanitarismo em todas as raças e etnias, de direitos humanos universais a todos. Consiste em construção social de conhecimentos culturais sobre a ciência, a arte, a filosofia, a literatura oriundos de todas as etnias para a promoção humana".
	 MPATAPO	"É um trabalho importante de combate ao racismo, que ainda é muito forte na nossa sociedade. Mas não conheço com profundidade, pois não tem sido conteúdo de estudo na Formação continuada. Acaba que só lembramos quando chega novembro e ainda é feito um trabalho muito superficial porque nós educadoras não nos aprofundamos mesmo".
	 SANKOFA A	"Educação que preza trabalhar as questões raciais, como meio de conscientizar as crianças sobre racismo, identidade racial e aceitação do ser como indivíduo único e plural".
	 SANKOFA B	"Apesar de existir a Lei e as Diretrizes sobre educação para as relações raciais, a gente não estuda. Eu entendo que é importante, temos a lei e precisamos trabalhar para a implementação da Lei. O preconceito existe, nós observamos na Educação infantil, não tão forte como nas outras etapas, mas existe. A gente tenta coibir, mas é forte. Talvez porque já esteja enraizado. Tem gente que diz que é mi, mi, mi, a gente tenta trabalhar, mas é muito superficial. Mesmo tendo a Lei, tem muita gente se for perguntar que desconhece".

Fonte: Pesquisa empírica (2022)

Todas as respostas evidenciam o reconhecimento da importância da Educação para as Relações Étnico-Raciais, e como explicita MPATAPO ao afirmar que "é um trabalho importante de combate ao racismo, que ainda é muito forte na nossa sociedade", reconhecendo a realidade do racismo nas relações sociais. Contudo, acrescenta que a compreensão de procedimentos para uma prática cotidiana com as crianças ainda é superficial, acrescentando o trabalho abordando as Relações Étnico-Raciais é limitado pois "só lembramos quando chega novembro e ainda é feito um trabalho muito superficial porque nós educadoras não nos aprofundamos mesmo".

A visão da superficialidade mencionada por MPATAPO é corroborada pela resposta de SANKOFA B quando reconhece a existência do preconceito na Educação Infantil contudo afirma que este está presente de forma diferente "não tão forte como nas outras etapas, mas existe. A gente tenta coibir, mas é forte. Talvez porque já esteja enraizado. Tem gente que diz que é mi, mi, mi, a gente tenta trabalhar, mas é muito superficial." Esta visão pode ser analisada sobre vários

aspectos, sendo um deles a fragilidade causada pela falta de formações periódicas que ampliem a visão crítica sobre o racismo e suas estratégias de manutenção. Nesta direção Cavalleiro (2020, p.37) defende que

o entendimento da problemática étnica no cotidiano da Educação Infantil é condição *sine qua non* para se pensar um projeto novo de educação que possibilite o desenvolvimento e a inserção social dos futuros cidadãos da nação brasileira, desenvolvendo neles um pensamento menos comprometido com a visão dicotômica de inferioridade/superioridade dos grupos étnicos.

A realidade evidenciada por SANCOFA B sobre a Lei nº 10.639/03, quando registra que: “Mesmo tendo a Lei, tem muita gente se for perguntar que desconhece”, foi importante ao não deixar dúvidas quanto a essa situação na UEB Monsenhor Frederico Chaves. As respostas reforçam a necessidade dos processos formativos referentes a temática das ERES, não de forma pontual, mas como conteúdos permanentes dos Planos de Formação Continuada para os profissionais da rede municipal de São Luís. Dessa forma, a Resolução nº 01 de 2004 descreve no artigo 1º o seguinte:

A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores (BRASIL, 2004, p.1).

Acrescentamos que a referida Resolução descreve no artigo 2º





As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática (BRASIL, 2004, p.1)..

MPATAPO considera que os conteúdos sobre Relações Étnico-Raciais devem ser trabalhados em formações continuadas. Sobre isso o Parecer nº 03/2004:

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.21-22).

Como sabemos a Lei nº 10.639/03 faz parte das políticas afirmativas e normatiza aspectos curriculares importantes para uma Educação para as Relações Étnico-Raciais em toda a Educação Básica. Neste sentido, perguntamos as entrevistadas o que sabiam sobre a referida lei. Assim, responderam:

**Quadro 8** - A Compreensão sobre a Lei nº 10.639

.SUJEITOS	RESPOSTAS
 AYA	<i>"Sim, conheço a lei. A Lei nº 10.639 traz à tona uma questão pertinente e de fundamental importância para a população afro-brasileira e para a sociedade como um todo, com a inserção da disciplina história da África e cultura afro-brasileira nos currículos escolares.6 de nov. de 2016".</i>
 MPATAPO	<i>"Não sei desse texto, só sei que a Lei existe, que tem até diretrizes, mas ainda não é feito um estudo sistemático quanto a sua importância e como ela pode ajudar no trabalho mais contínuo na escola. Na rede mesmo de São Luís e na formação, tem muito tempo que estudo sobre essa temática".</i>
 SANKOFA A	<i>"Desconheço!"</i>
 SANKOFA B	<i>"Sei que existe essa lei, mas nunca estudamos. Se já tivemos algum momento na rede, acho que até já tivemos há muito tempo, mas não foi retomado e parece que não é um trabalho para ser feito sempre. Já vi algumas coisas na internet, mas realmente nunca li essa lei na íntegra".</i>

Fonte: Pesquisa empírica (2022)

As entrevistadas expressam em suas respostas mais uma vez o desconhecimento da Lei Nº 10.639/03 em seu teor orientador sobre a temática das Relações Étnico-Raciais. A resposta de MPATAPO afirmar saber “que a Lei existe, que tem até diretrizes, mas ainda não é feito um estudo sistemático quanto a sua importância e como ela pode ajudar no trabalho mais contínuo na escola”. Essa ausência em empreender maiores esforços em consolidar a Lei nº 10.639 e suas diretrizes como conhecimentos necessários à prática docente na Educação infantil, pode ser confirmada no Relatório sobre a Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, elaborado pelo Núcleo do Currículo/Coordenação da formação em Educação para as Relações Étnico-Raciais da SEMED no ano de 2017. No referido documento identificamos a maior esforço empreendido para garantir as discussões ao Ensino Fundamental, pois vimos que o envolvimento se deu com mais representatividade nas

[...] Escolas do ensino fundamental, equipadas com os kits do Projeto “A cor da cultura”, do Canal Futura, desde o ano de 2006 e distribuição ampliada no ano de 2007 para parte das escolas de educação infantil, após a assinatura do Termo de Cooperação Técnica firmado com o Canal Futura, no ano de 2006, em parceria com a SEPPIR - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, o CIDAN - Centro Brasileiro de Identidade e Documentação do Artista Negro e o apoio da Petrobrás, do MEC/SECAD com a Prefeitura de São Luís, por intermédio da SEMED, respeitando as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. (São Luís, 2017, p.6)





A periodicidade anual de processos formativos organizados de forma sistemática, favorecem a ampliação reflexiva dos profissionais da educação quanto às situações vivenciadas com as crianças, e da importância de intervenções qualificadas. Nesse sentido SANCOFA B reafirma a escassez de discussões sobre a temática, quando tenta resgatar a vivência formativa sobre a temática “até já tivemos há muito tempo, mas não foi retomado e parece que não é um trabalho para ser feito sempre. Já vi algumas coisas na internet, mas realmente nunca li essa lei na íntegra”.

Outro aspecto que as respostas nos levam a refletir é sobre a percepção da necessidade já mencionada pelo grupo de profissionais entrevistadas, contudo a própria escola em seu Plano de formação desenvolvidos não tem garantido a discussão da temática internamente. Nesse sentido concordamos com Dias (2011, p.184) quando evidencia que “mesmo com as legislações em vigor, sabemos que o tratamento pedagógico para a diversidade étnico-racial continua controverso e constitui-se um campo árido”.

Esse enfrentamento requer a compreensão da necessidade de mais estudo e pesquisa sobre conhecimentos desconhecidos pelos educadores, desconstruir possíveis compreensões equivocadas e construir novos saberes sobre “ os conhecimentos afro-brasileiros e indígenas e considera-los tão importantes quanto os conhecimentos de origem europeia, que já são largamente trabalhados é romper com uma tradição eurocêntrica de currículo”(Dias.2011,p.184).

De forma a compreender como tem se dado a efetivação da Lei nº 10.639/2003, consideramos necessário perguntar como as entrevistadas desenvolvem práticas pedagógicas voltadas para a Educação para as Relações Étnico-Raciais que valorizem conhecimentos: As respostas foram representadas conforme quadro 9.

**Quadro 9** - Desenvolvimento de Práticas Pedagógicas para uma Educação para as Relações Étnico-racial

SUJEITOS	RESPOSTAS
 AYA	<i>"A escola tem desenvolvido algumas ações como leitura e contação de histórias relacionadas ao tema, projeto, música, etc. Mas reconhecemos que precisa mais".</i>
 MPATAPO	<i>"Mesmo a gente percebendo que a maioria das crianças da escola são negras, esse trabalho não é feito no dia a dia. deixamos mesmo para fazer em novembro pela comemoração do dia 20. Acho que a escola ainda não conseguiu fazer um trabalho de valorização mesmo no dia a dia".</i>
 SANKOFA A	<i>"Sim. A escola desenvolveu um projeto de capoeira no mês de novembro de 2018. Sempre procuramos trilhar histórias sobre a temática, músicas, brincadeiras e atividades relacionadas".</i>
 SANKOFA B	<i>"A escola trabalha principalmente em novembro, mas acho de forma superficial. Com leituras de livros que falem da culinária, danças, aspectos da cultura. Pontuamos algumas questões sobre consciência negra. O trabalho é realizado mais pela data comemorativa".</i>

Fonte: Pesquisa empírica (2022)

Das respostas das entrevistadas, cabe interpretarmos a resposta da SANKOFA B, que relatou: " A escola trabalha principalmente em novembro, mas acho de forma superficial." Essa situação é muito comum na maioria das escolas brasileiras, porém nos colocamos contrários a isso, haja vista que a escola não deve trabalhar as relações étnico-raciais apenas no mês de novembro, e sim durante o ano letivo. O que a escola pode fazer neste dia e/ou durante a semana é realizar mais atividades que reafirmem ações voltadas para a população afro-brasileira. Neste sentido, defendemos que a prática de desenvolvimento de ações voltadas para o respeito e a tomada de consciência da construção histórica da população afro-brasileira deve ser realizada durante o ano letivo, como forma de combate ao racismo. Sobre isso, o Parecer nº 03/2004 descreve:

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras (BRASIL, 2004, p.16).

Na resposta de AYA que disse "A escola tem desenvolvido algumas ações como leitura e contação de histórias relacionadas ao tema, projeto, música, etc. Mas



reconhecemos que precisa mais", consideramos que a entrevistada reconhece a necessidade da escola ampliar mais o raio de ações voltadas para a literatura afro-brasileira e africana e a parte musical. As práticas pedagógicas com crianças bem pequenas podem oportunizar desde a creche, referências identitárias já que "o reconhecimento positivo das diferenças étnicas deve ser proporcionado desde os primeiros anos de vida" (Cavalleiro, 2020, p.26).

Nesse sentido concordamos com Ferreira (2020) quando defende que a literatura Infantil deve romper com estereótipos de detração de personagens negros em relação a personagens brancas, pois isso é uma forma de racismo disfarçado. Neste sentido:

defendemos que a escola trabalhe com obras literárias afro-brasileiras que busquem romper com tais representações, ou seja, que retratem situações cotidianas de enfrentamento ao preconceito, resgate da identidade e de valorização das tradições religiosas e a oralidade africana (Ferreira, 2020, p.31-32).

Também, cabe acrescentar que a prática de uma contação de história não deve ser feita de forma mecanicista e mnemônica, mas de forma crítica e dinâmica, sobretudo quando for trabalhadas histórias infantis afro-brasileiras. Dessa forma, Ferreira (2020, p.32) nos alerta sobre isso:

Portanto, se faz necessário, no espaço escolar, orientar professores a fim de que compreendam que apenas ler a história ou o conto de forma esporádica, desarticulada dos demais conteúdos curriculares e sem o devido planejamento, não produzirá efeitos para a formação de novas mentalidades e atitudes.

Quanto ao trabalho de músicas no contexto das relações étnico-raciais, cabe descrevermos que

A linguagem musical é para a criança um instrumento facilitador para aprendizagem e favorecedor de desenvolvimento de habilidades, como a concentração, a atenção, a destreza de raciocínio, a percepção auditiva, da coordenação motora, e estimula a competência social (Castro, 2020, p.83).





Do exposto, acrescentamos que a música como instrumento de estimulação da competência social está inserida a prática da consciência étnico-racial que poderá ser potencializada no uso das músicas afro-brasileiras e/ou africanas de forma crítica e emancipatória. No contexto étnico-racial negro:

A música afro-brasileira é um instrumento de divulgação contra o preconceito que se diminua ou desapareça, ela dá visibilidade a cultura que serve como forte

aliada na realização de ações que contemplem a Lei 10639/03 nas escolas e também fora dela. (Andrade, 2015, 27).

Sobre o conhecimento de referenciais que apoiem um trabalho sobre a temática mais fundamentada e rica em possibilidades de proporcionar aprendizagens ao longo do ano letivo com as crianças da creche é importante sabermos quais referenciais, materiais pedagógicos, sites ou outras fontes têm orientado a equipe pedagógica para o desenvolvimento do trabalho educativo para as Relações Étnico-raciais e de combate ao racismo. Assim perguntamos quais são os documentos referenciais, materiais pedagógicos, sites ou outras fontes que orientem o trabalho educativo para as Relações Étnico-raciais e de combate ao racismo. Eis as respostas:

**Quadro 10** - Lista de documentos referenciais, materiais pedagógicos, sites ou outras fontes que orientem o trabalho educativo para as Relações Étnico-raciais e de combate ao racismo.

SUJEITOS	RESPOSTAS
 AYA	<i>"Conhecemos livros, temos artigos disponíveis, autoras maranhenses como a autora Maria da Guia, e outras pesquisadoras, e podemos acessar materiais disponíveis para fortalecer nosso trabalho".</i>
 MPATAPO	<i>"Até chegou alguns materiais na escola, mas nós ainda não abrimos pra estudar. Sei que tem muito material, mas sendo honesta ainda não estudamos na escola".</i>
 SANKOFA A	<i>"Não conheço quase nada!"</i>
 SANKOFA B	<i>"A BNCC pontua e eu sei que tem muitos referenciais, mas não conheço ainda".</i>

Fonte: Pesquisa empírica (2022)

As respostas das entrevistadas demonstram a necessidade de conhecerem mais acerca dos documentos referenciais, materiais pedagógicos, sites ou outras fontes que orientem o trabalho educativo para as Relações Étnico-raciais e de combate ao racismo. De acordo com Gomes e Silva (2011, p.11)

Quanto mais complexa se tornam as relações entre educação, conhecimento e cotidiano escolar, cultura escolar e processos educativos; escola e organização do trabalho docente, mais o campo da Pedagogia é

desafiado a compreender e apresentar alternativas para a formação de seus profissionais (Gomes; Silva. 2011, p.11)

Também as respostas das entrevistadas apontam que a maioria não lêem sobre materiais voltados para a educação étnico-racial, situação essa que consideramos ser revertida, sobre tudo com ajuda da coordenação pedagógica que podem e dever promover sessões de estudos acerca da temática. Neste sentido, acreditamos que além de favorecer uma aquisição de conhecimentos e saberes pedagógicos e científicos relacionados ao combate do racismo e outros temas étnico-racial, poderá ajudar a ampliar o horizonte de interesses em saber mais sobre o assunto.

Consideramos que no conjunto de leituras acerca da Educação para as Relações Étnico-Raciais o corpo docente pode ter é a compreensão dos textos legais que compõem a Lei nº 10.639/03, tais: Resolução nº 01/2004, o Parecer nº 03/2004 e o Plano de Implementação da Lei nº 10.639/03. Neste sentido, à guisa de exemplo, elegemos uma parte do conteúdo do Parecer nº 03/2004 que trata sobre o tópico Políticas de Reparações, de Reconhecimento e Valorização, de Ações Afirmativas.

Políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de *ações afirmativas*, isto é, conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória.

As políticas de ação afirmativas são assuntos que devem ser discutidos no bojo da educação étnico-racial na educação infantil, sobretudo para as crianças negras que em sua maioria fazem parte de famílias vulneráveis socialmente. De forma direta e/ou indiretamente, as mães e pais negros/as dessas crianças são assistidas por programas governamentais e até de iniciativas privadas (ONGs) para ajudar a reduzir os desníveis sociorraciais e econômicos.

Consideramos importante mostrar nesta pesquisa alguns materiais didáticos que a UEB Monsenhor Frederico Chaves dispõe para ser usado pelos docentes da Educação Infantil com seus discente. Vejamos:

Figura 43: Materiais sobre a temática das ERES, disponíveis na escola



Fonte: Pesquisa empírica (2022).





Os materiais acima ilustrados fazem parte dos referenciais para a formação continuada nas escolas sobre a temática para étnico-racial. Foram encaminhados pelo MEC para compor a formação continuada docente, contudo ainda não foram utilizados de forma sistemática como fonte de estudo nos processos formativos internos, como MPATAPO nos responde que “até chegou alguns materiais na escola, mas nós ainda não abrimos pra estudar. Sei que tem muito material, mas sendo honesta ainda não estudamos na escola”.

Para que haja a ampliação de práticas pedagógicas qualificadas na escola, transformando-a em legítimo espaço de enfrentamento das tensões raciais presentes na sociedade faz-se necessário mais empenho como nos afirma Gomes e Silva (2011, p.20):

Apesar de reconhecermos que aconteceram alguns avanços nesse campo da formação de professores/as ainda fica restrita ao interesse específico de alguns profissionais, cujo investimento se dá devido a suas próprias histórias de vida, pertencimento étnico/racial, postura política, escolha pessoal, desejo e experiências cotidianas que aguçam a sua sensibilidade diante da diferença, trazendo-lhes de forma contundente a importância dessa discussão na prática escolar.

Dando continuidade, buscamos saber sobre a participação da equipe pedagógica em formações em serviço ou momentos de autoformação em que abordem a temática das relações Étnico-raciais como conteúdo de estudo. Eis as respostas:

**Quadro 11** - Participação em formação continuada voltada para a Educação para as Relações Étnico-Raciais

SUJEITOS		RESPOSTAS
	 AYA	"Não há formação voltada para estes temas, mais especificamente para a educação infantil".
TAPO	 MPA	"A rede já ofertou umas duas formações, faz um tempo. Mas na escola não teve ainda, organizada pela escola mesmo. A escola percebe que precisa trabalhar com antecedência, mas todo ano acaba ficando mesmo em novembro. Nós não sabemos bem como fazer, a gente tem desejo de fazer um trabalho contínuo ao longo do ano".
KOFA A	 SAN	"Sim, de forma virtual busco essas formações".
KOFA B	 SAN	"Essas formações da rede a gente não escolhe, a escola é escolhida. Teve a formação da Cor da cultura e uma com a Prof <sup>a</sup> . Ilma de Fátima, mas da escola mesmo não teve ainda".

Fonte: Pesquisa empírica (2022)

De modo geral, as entrevistadas responderam que na UEB Monsenhor Frederico Chaves não vem desenvolvendo formações continuadas específicas para a questão étnico-racial sobre a população afro-brasileira. Porém, SANKOFA B respondeu que houve uma formação na escola promovida pela SEMED/São Luís. Consideramos que muitas escolas não realizarem formações continuadas perpassa por um racismo estrutural, visto que a sociedade brasileira ainda insiste em difundir uma ideia que não existe racismo no país, porém sabemos que isso faz parte de uma construção histórica de relegar para os últimos planos os grupos étnico-raciais que sofrem abandonos e marginalizações das benesses sociais, especificamente os negros e os indígenas. Nesta construção perversa de racismo, a população branca termina transparecendo como dotada de virtuosidades para difundir como naturalizadas práticas de racismos para outros grupos humanos que consideram fazer parte de uma escala hierárquica de inferioridade.





No livro *História e cultura africana e afro-brasileira na Educação Infantil*, descreve que:

Essas lacunas em nossa formação pessoal, profissional e política exigem mudanças de posturas e práticas. Por isso, faz-se necessário recontar a história, dar visibilidade aos sujeitos e suas práticas, e enfatizar a atuação protagonista da população negra no Brasil e no mundo, seus elos com o continente africano e as diferentes culturas produzidas nesse complexo contexto. É esse o entendimento que orienta a articulação entre a educação

infantil e a história e a cultura afro-brasileira e africana. Ele se funda na compreensão de que essa etapa da educação básica é um direito fundamental e, por isso, deve estar intrinsecamente vinculada aos direitos mais básicos da infância (BRASIL, 2014, p.17).

Para a elaboração do produto educacional que atenda às necessidades da UEB Monsenhor Frederico Chaves de desenvolver um trabalho para educação da Relações Étnico-raciais mais fundamentado e contínuo ao longo do ano letivo, buscamos saber quais conteúdos precisaria conter neste material que subsidiassem a prática pedagógica das professoras das turmas de creche e seus processos formativos na escola. Tivemos as seguintes respostas:

**Quadro 12** - Conteúdos do Produto Educacional sobre práticas pedagógicas antirracistas

SUJEITOS	RESPOSTAS
 <p>AYA</p>	<p>"Sugestões: um guia de estudos com bom embasamento teórico; listas de sugestões de leitura para professores; sugestões de literatura infantil com essa temática, sugestões para jogos, brinquedos e brincadeiras africanas. Que traga dicas sobre a formação em serviço com professores para pesquisa, planejamento, projetos, educação multicultural, acervo de livros, vídeos, filmes, fotos, museus virtuais, etc".</p>
 <p>MPATAPO</p>	<p>"Um material que traga leituras para o professor e para as crianças, que ajude a desenvolver estratégias para educação de relações sem preconceitos e discriminação. Indicação de leituras com as crianças, de materiais para a sala de aula, e como o adulto pode intervir melhor em possíveis conflitos".</p>
 <p>SANKOFA A</p>	<p>"Sim com certeza irá ajudar. Poderia conter os Marcos legais para conhecermos profundamente o que diz as Leis sobre as Relações Étnico-raciais. Orientações de como evitar o racismo, o bullying entre as crianças. Como o professor pode ter um papel decisivo e acolhedor para evitar esses momentos e como podemos abordar esse assunto nas rodas de conversa pois apesar de muitas crianças serem negras, elas não se reconhecem como tal. E as famílias também reforçam esse olhar. Como trabalhar com as crianças e os adultos?"</p>
 <p>SANKOFA B</p>	<p>"Temos o desejo de entender mais sobre o tema e como trabalhar com crianças tão pequenas. Um material que não fosse uma cartilha um modelo, mas que desse orientações para o trabalho, indicações de leitura, pontos a serem estudados por nós professoras, para reforçar ações educativas com as crianças, que nos ajude a saber como trabalhar a aceitação das características de cada um, uma identidade positiva, que trabalhe sobre a beleza negra".</p>

Fonte: Pesquisa empírica (2022)

As sugestões descritas pelos sujeitos, foram importantes para a pesquisadora, em relação a organização do produto educacional, considerando que

o mesmo, deve ser organizado em colaboração com os participantes da pesquisa. Dessa forma, foi explicado aos sujeitos que em função da Covid-19, não seria possível aplicar o produto educacional na instituição educativa selecionada para a pesquisa. Por conseguinte, apoiamo-nos na Instrução Normativa Nº 04/2020/PPGEEB/UFMA, que torna facultativa a aplicabilidade do produto. Contudo, assim, que o produto educacional esteve concluído, a pesquisadora retornaria a escola campo, para divulgação do mesmo.

#### 4.3.2 O Teste da estética de bonecas negras com crianças de 3 anos

O Teste da estética de bonecas negras com crianças de 3 anos desenvolvido na UEB Monsenhor Frederico Chaves originou-se a partir das experiências de Clark & Clark em 1947 nos Estados Unidos da América, e que em 2005 a cineasta negra norte americana Kiri Davis repetiu a experiência por meio de um vídeo de 07 minutos para ver se as crianças negras, as quais estava fazendo a experiência, teriam as mesmas reações das de 1947. O teste consistia em mostrar bonecas negras às crianças negras no sentido de expressarem sentimentos qualitativos em relação à sua pertença étnico-racial negra.

Sobre esse experimento de Kiri Davis, Vaiano (2020, n.p)

Em 2005, a diretora Kiri Davis reproduziu o experimento das bonecas, em menor escala e diante das câmeras, para o minidocumentário *A girl like me* (em português. Uma garota como eu), um curta de 7 minutos exibido em várias emissoras de TV. De 21 crianças, 15 ainda preferiam as bonecas brancas.

A observação em sala se deu com o convite às crianças a brincarem no ambiente cotidiano de convivência da sala referência, a maioria dos brinquedos disponibilizados, fazem parte do acervo da sala, contudo, pelo quantitativo limitado de bonecas com representação da diversidade, acrescentamos mais duas bonecas aos brinquedos da sala, sendo uma branca e outra negra.

Os brinquedos foram organizados de forma acessível às crianças escolherem e explorarem, conforme observação de suas ações realizamos perguntas do formulário (Apêndice C) preenchendo a partir de respostas orais ou ações das crianças.

As crianças que participaram da observação foram acompanhadas por suas respectivas professora, e para não interferirmos na rotina cotidiana realizamos o

experimento no momento do intervalo para alimentação e brincadeiras no pátio da escola. O experimento foi desenvolvido de forma individual com cada criança presentes no dia, foram no total de 10 crianças das duas turmas de creche.

A aplicação foi realizada com 10 crianças (5 meninos e 5 meninas), que representaram amostra de 35% do total de 28 matriculadas nas duas turmas de creche das professoras Sankofa A e Sankofa B. A quantidade étnico racial das crianças foram: meninos - 02 pretos, 02 pardos e 01 branco; meninas – 3 negras e 02 pardas, 00 brancas.

Para análise dos dados, identificamos as crianças conforme o sexo, indicando o símbolo Adinkra<sup>22</sup> que se referem a animais da natureza FAFANTO (borboleta) para as meninas e ODENKYEM (crocodilo) para os meninos.

As respostas observadas no preenchimento do formulário foram analisadas a partir das expressões orais e corporais das crianças, pois não somos do convívio habitual das crianças da escola pesquisada, entendemos perfeitamente que frente às perguntas realizadas, as respostas podem ser expressas por gestos ou palavras. Neste sentido, concordamos com Martins (1993, p.55) quando diz: “as ciências humanas, com possível exceção da antropologia, não tem sido capaz de decifrar os silêncios daqueles que não foram eleitos pelo saber acadêmico, como informantes válidos dos pesquisadores”. Seguindo essa reflexão recorreremos a interpretar ações e a expressividade da criança que vai além das palavras, buscando em seus gestos a compreensão de suas escolhas a partir da análise de suas interações com os brinquedos disponibilizados.

Usamos para apoio ao registro das ações das crianças, o registro fotográfico como captura do momento vivido, dando suporte às análises posteriores.

O recurso da imagem fotográfica em pesquisa ou experimento envolvendo crianças,

[...] implica pensar nas questões que envolvem processos normativos, mas na ética como um exercício alteridade, o que significa problematizar as formas como os pesquisadores escutam, olham e se inserem no universo da infância. Diante do exposto, e partindo do pressuposto de que a geração de conhecimento é essencial para a configuração de um olhar problematizador frente às práticas de pesquisa e seus efeitos éticos e políticos no campo da infância, este estudo realiza uma revisão de literatura, mapeando publicações que envolvem a temática do uso da fotografia como estratégia metodológica em práticas de pesquisa com crianças (Silva, 2016, 75).

---



<sup>22</sup> Os símbolos Adinkras já mencionados na página 116, são um conjunto de ideogramas ou símbolos gráficos milenares da cultura africana.



Inicialmente apresentamos para cada criança com suas professoras a atividade de brincadeira com os brinquedos organizados. Cada criança foi convidada a brincar no espaço organizado, a reação inicial de cada menino e menina foi olhar para todos os brinquedos e ao verem as bonecas que haviam sido levadas pelas pesquisadoras, reconheceram que elas não faziam parte dos brinquedos cotidianos da sala e perguntaram se podiam brincar com elas.

Então, nos posicionamos sentada a uma distância favorável ao registro fotográfico na sala, iniciamos uma interação perguntando sobre as bonecas e observando e escutando suas respostas expressas oralmente ou por ações. Na primeira pergunta buscamos saber se as crianças queriam brincar com alguma das bonecas dispostas no espaço organizado. conforme quadro 13.

**Quadro 13** - Brincar com alguma das bonecas da pesquisa de campo

CRIANÇAS	BRINCADEIRA COM ALGUMA DAS BONECAS DA PESQUISA RESPOSTAS %		
 FAFANTO (Meninas)	<b>Meninas pretas</b>	<b>Meninas pardas</b>	
	100% Bonecas loiras	100% Bonecas loiras	
 ODENKYEM (Meninos)	<b>Meninos pretos</b>	<b>Meninos pardos</b>	<b>Meninos brancos</b>
	100% Bonecas loiras	100% Bonecas loiras	100% Bonecas loiras

Fonte: Pesquisa empírica (2022).

A escolha majoritária de meninas e meninos pela boneca branca de cabelo loiro nos possibilita muitas reflexões a respeito de estereótipos que influencia a preferência sinalizada. Mesmo estando disponíveis duas bonecas de cada representatividade branca e negra, das 10 crianças todas escolherem boneca que representa o padrão branco historicamente valorizado o que evidencia “ainda estamos muito distantes de poder dizer que as crianças não atribuem valores superiores aos traços físicos de pessoas brancas e, inversamente, inferiores, aos dos negros” (Trinidad, 2011, p. 164).

A constatação de como as crianças desde muito cedo percebem diferenças e atribuem valores expressos em suas escolhas, reforçam o que as DCNEI orientam quanto a organização de espaços planejados para a percepção e valorização da diversidade humana positivamente, tendo como eixos de trabalho a brincadeira e as interações, de forma que “possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade” (Brasil, 2009, p.6).

Nesse sentido, é fundamental que os brinquedos possam ser selecionados como

estratégia para suas práticas pedagógicas no trabalho com relações étnico-raciais são as bonecas e os bonecos. A falta de diversidade de bonecas, com características físicas diferentes, reafirmam um certo padrão de beleza, normativo e impositivo (AFRO;CEBRAP, 2022, p.33).

Como nos afirma Bento (2011, p.101) “crianças pequenas são particularmente atentas ao que é socialmente valorizado ou desvalorizado, percebendo rapidamente o fenótipo que agrada e aquele que não é bem aceito”. Dessa forma, as referências dadas às crianças, sendo uma delas os brinquedos e a variedade de bonecas e bonecos negros (pretos e pardos) e indígenas poderão ser importante estratégia de identificação contrapondo ao padrão branco e loiro.

As escolhas das crianças em sua ação de brincar expressam sua compreensão de mundo, suas percepções sobre as relações humanas que lhes são apresentadas pois “ao brincar, as crianças passam por um processo de autoconhecimento e representatividade, as bonecas são utilizadas para representar a realidade e é através delas que as crianças manifestam ações, pensamentos e ideologias. (Santos; Guanãbens, 2021, p.57).

A figura a seguir registra algumas das crianças da amostra realizando a escolha da boneca que queria para brincar.

**Figura 44** - Fotografia de crianças do sexo feminino e masculino, escolhendo com qual boneca queria brincar





Fonte: Pesquisa empírica (2022).

Nesse contexto, trazemos mais uma recomendação do livro História e cultura africana e afro-brasileira na Educação Infantil. Este documento recomenda a importância dos profissionais da Educação Infantil tematizarem projetos didáticos relacionados as culturas Afro-brasileira e Africana, conhecendo as crianças, abarcando desde suas trajetórias socioculturais e familiares até suas características físicas, socioeconômicas, afetivas e psicológicas, e saber escutar e interpretar seus desejos, interesses e motivações (BRASIL, 2014).

Dando prosseguimento, a questão 2 do formulário, as crianças puderam falar acerca da boneca que mais gostava. As respostas foram apresentadas no quadro 14.

**Quadro 14** - Preferência das bonecas

CRIANÇAS	PREFERÊNCIA DAS BONECAS RESPOSTAS %		
 FAFANTO (Meninas)	<b>Meninas pretas</b>	<b>Meninas pardas</b>	
	100% Bonecas loiras	100% Bonecas loiras	
 ODENKYEM (Meninos)	<b>Meninos pretos</b>	<b>Meninos pardos</b>	<b>Meninos brancos</b>
	100% Bonecas loiras	100% Bonecas loiras	100% Bonecas loiras

Fonte: Pesquisa empírica (2022)

Analisando o quadro acima, novamente as respostas de 100% das crianças da amostra, reforça a grande identificação das crianças com as características brancas mesmo a maioria das crianças sendo pretas e pardas, havendo somente um menino branco.

As crianças aprendem a fazer distinções nas relações sociais experienciadas, assim como podem compreender a necessidade de fortalecer a valorização dos diferentes fenótipos que constituem a humanidade de forma positiva, combatendo os aspectos hierarquizantes da discriminação.

Do exposto:

[...]que se inicia na família e se amplia com o convívio escolar, ao invés de ser uma experiência positiva no desenvolvimento da criança negra, acaba sendo um fator negativo na constituição da sua auto-imagem. E o silêncio que envolve a questão racial nas diversas instituições sociais favorece que se entenda a diferença como desigualdade, como desvio, como anormalidade (Abramowicz; Oliveira.2011, p.56).

As responderem que gostam mais da boneca branca, as crianças expressam uma relação de identificação pois “é no ato de brincar que a criança manifesta seus sentimentos, ideias e vivências, assim o brincar contribui de forma significativa na formação cultural das crianças” (Santos; Guanãbens, 2022, p.58).

No cotidiano da Educação Infantil, o trabalho desenvolvido pelas professoras requer um cuidado em observar suas interações entre os pares e com os materiais disponíveis, suas percepções de mundo nem sempre expressas pela fala oral,

envolvem as expressões corporais e a gestualidade ainda presentes em crianças de 3 anos (Barbosa, 2006).

Em tempo:

[...]é necessário que o trabalho em sala de aula passe por estratégias pedagógicas que, ao trabalhar a autoestima das crianças pequenas, fortaleça o seu processo de construção de identidade étnico-racial, propiciando relações sociais mais harmônicas entre os diferentes. São estratégias simples que podem ser usadas no cotidiano da escola, construídas a partir dos conhecimentos prévios e dos interesses das crianças, levando em consideração as especificidades locais e com a utilização de recursos normalmente já existentes na própria escola. Aliado a isso existe a necessidade de parceria entre a escola e a família. (Franco; Ferreira, 2017, p.266).



Em conformidade com o Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil e outros referenciais desta etapa, o processo educativo na primeiríssima infância requer uma relação com as famílias no estabelecimento de ações de continuidade nos dois espaços de socialização das crianças (Brasil, 2006).

Conforme o referencial História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Infantil levando em conta a diversidade social e étnico-racial que está presente nas escolas de Educação Infantil, cabe aos educadores da infância, proporcionar: “a educação das relações étnico-raciais e à abordagem da história e da cultura afro brasileira nessa modalidade de ensino, cumprem, também com a função de disseminar práticas pedagógicas fundadas em uma perspectiva da diversidade cultural e étnico-racial (Brasil, 2014, p. 24).

Dando prosseguimento e conclusão ao teste da estética de bonecas negras com crianças de 3 anos, apresentaremos nos próximos parágrafos as questões referentes aos formulários 03 e 04.

A questão 3 do formulário, apresentada no quadro 15, continua reverberando a importância de um trabalho educativo a partir da infância voltado para a Educação para as Relações Étnico-Raciais, que leve em conta o previsto no História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Infantil que descreve: valorizando “a inclusão de personagens negros e de outros grupos étnico-raciais, a oralidade, a corporeidade, a arte e as marcas da cultura de raiz africana” (BRASIL, 2014, p. 24-25). Assim, perguntamos qual boneca achavam mais bonita. Responderam da seguinte forma:

Quadro 15 - Boneca mais bonita

CRIANÇAS	PREFERÊNCIA DAS BONECAS RESPOSTAS %		
	 FAFANTO (Meninas)	<b>Meninas pretas</b>	<b>Meninas pardas</b>
100% Bonecas loiras		100% Bonecas loiras	
 ODENKYEM (Meninos)	<b>Meninos pretos</b>	<b>Meninos pardos</b>	<b>Meninos brancos</b>
	100% Bonecas loiras	100% Bonecas loiras	100% Bonecas loiras

Fonte: Pesquisa empírica (2022).

As crianças da amostra em sua totalidade não mudaram suas escolha quanto à boneca branca. Essa realidade nos leva a pensar em como as crianças desde cedo são cercadas por referências que enaltecem o padrão estético branco. Essa reflexão sobre os referenciais visuais como formadores de subjetividades vai de encontro ao pensamento de Dias (2007, p.158)

Por meio da visão aprendemos o que é belo, o branco, o “bebê Johnson” brasileiro. A brancura é absorvida por meio das mais variadas imagens ao nosso dispor como sinônimo de pureza, de paz, de algo a ser alcançado, desejado. O imaginário brasileiro valoriza a imagem, seja na televisão, nos panfletos, ou nos livros didáticos. Traz uma mensagem direta 'seja branco, o 'branco é bom', com a visibilidade quase sempre negativa do negro.

Garantir na Educação Infantil acesso a referenciais de imagens reais de valorização da negritude é tarefa cotidiana de professoras (es), para contrapor as mensagens formadoras do olhar das crianças e de suas percepções estéticas. Por isso, é importante, a recomendação de Dornelles (2010, p. 32),

Pais e professores possam desconstruir, reinventar, pluralizar, apresentar diferentes repertórios de brinquedos a serem utilizados nas atividades com bonecos e bonecas, a fim de questionar os tipos físicos tidos como “certos”, pois é nos corpos que se inscrevem nossos modos de sermos sujeitos.

Assim sendo, é necessário que o educador da infância fique atento a essas múltiplas subjetividades apresentadas e produzidas por meio dos brinquedos, filmes, materiais impressos, etc., para promover intervenções pedagógicas no cotidiano educacional, proporcionando ações afirmativas na constituição do sujeito infantil. Nesta primeira etapa da Educação Básica “o educar e cuidar precisam considerar, que, quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes

sobre a qualidade do que estão recebendo” (Carvalho, 2011, p.92). Esse olhar atento possibilita que professoras e professores envolvidos nesse processo identifiquem possíveis necessidades de intervenções quanto a subjetividade identitária das crianças para proposições mais qualificadas. Pois como nos disse Bento (2011) a identidade racial é formada na garantia dos direitos de cidadania e saúde plena das crianças em sua experiências relacionais.

Ademais, a figura 45, confirma o registro fotográfico das crianças, respondendo à questão 3 do formulário.



**Figura 45** - Criança respondendo à questão 3 do formulário



Fonte: Pesquisa empírica (2022).

Concluindo o teste da estética de bonecas negras com crianças de 3 anos, apresentamos no quadro 16, a última questão do formulário aplicado com as crianças. Perguntamos às crianças se as bonecas da pesquisa poderiam ser princesas. Suas respostas foram:

**Quadro 16** - Relação das bonecas com uma princesa

CRIANÇAS	PREFERÊNCIA DAS BONECAS RESPOSTAS %		
	 FAFANTO (Meninas)	<b>Meninas pretas</b>	<b>Meninas pardas</b>
100% Bonecas loiras		100% Bonecas loiras	
 ODENKYEM (Meninos)	<b>Meninos pretos</b>	<b>Meninos pardos</b>	<b>Meninos brancos</b>
	100% Bonecas loiras	100% Bonecas loiras	100% Bonecas loiras

Fonte: Pesquisa empírica (2022)

Os estereótipos presentes em brinquedos, vídeos, livros de literatura infantil, acabam servindo como definidores de papéis no imaginário e na subjetividade das crianças bem pequenas, sendo de extrema importância o contato com artefatos culturais que tragam a diversidade humana e as características negras em personagens que alimentem a identificação positivas às crianças pretas e pardas. Essas experiências ampliam “os modos de brincar com bonecos diferentes permite que as crianças olhem de outra maneira aqueles que não se parecem com elas. Abre espaço para tratar de modo mais respeitoso as crianças negras.” (Dornelles, 2010, p. 32).

O imaginário alimentado por referenciais da branquitude desde muito cedo define papéis sociais em que aos brancos cabem posições valorizadas e aos negros papéis sociais de menor prestígio socioeconômico e as crianças percebem essa discriminação sendo fortemente influenciadas por esta realidade. “Há anos a imagem de princesas, reis e rainhas era tipicamente branca e em sua maioria loira (Santos; Guanãbens, 2021, p.57).

Com a Lei nº 10.639/03 e seus dispositivos sucessivos traz como importante estratégia a presença da literatura com personagens que tragam a representatividade negra enaltecendo suas características fenotípicas. “Esses livros possibilitam que as crianças negras percebam que é possível ser príncipes e princesas, independente da sua cor, viabilizando a ideia de que seus traços, cabelos e estereótipos são belos e dignos de realeza” (Santos, Guanãbens, 2021, p.57). Os personagens negros assumindo posições protagonistas socialmente valorizadas



podem fortalecer a quebra de estereótipos impostos pela sociedade historicamente perpetuados.

Para complementar a questão 4 do formulário, apresentamos o registro fotográfico das crianças respondendo e brincando (Ver figura 46).

**Figura 46** - Crianças respondendo à questão 4 do formulário



Fonte: Pesquisa empírica (2022).

A figura 46 demonstra *in lócus* a relação das crianças com as suas ações na exploração do ambiente planejado com os brinquedos que oportunizassem analisar suas escolhas quanto a boneca branca ou negra e quanto ao boneco branco ou negro.

No período da aplicação a frequência das crianças era baixa por ser um período de final de ano letivo em que geralmente as famílias deixam de levar seus filhos por razões pessoais de viagens para festas de fim de ano, bem como por outros aspectos em que a decisão mais fácil aos adultos é não levar a criança para a escola. Esse momento foi conversado com as crianças previamente que estavam presentes no dia combinado com as professoras participantes da pesquisa para a realização do experimento. “Desconstruir o modo de ver e tratar o corpo diferente do seu possibilita que elaborem continuamente um discurso sobre raça, corpo, geração etc” (Dornelles, 2010, p.32).

Ainda concordando com Dornelles (2010, p.64), é possível sugerir leituras e intervenções que colaboram com a desconstrução do “modelo” que as crianças têm sobre seus corpos e as suas representações sobre o corpo dos bonecos. Cabe inferir que a aplicação do teste da estética de bonecas negras com crianças de 3

anos, enquanto pesquisadora, foi bastante relevante e proporcionou sugestões para a elaboração do produto educacional, a qual será descrito na próxima seção deste estudo.

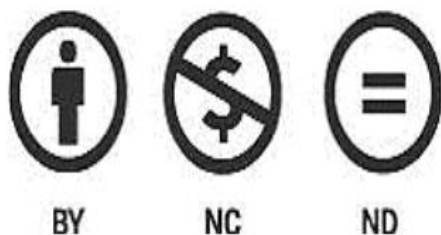
#### **4.4 Proposta de Aplicabilidade do Caderno Didático de Práticas Educativas para uma Educação antirracista em turmas de Creche (3 anos)**

Nesta seção apresentamos a proposta de elaboração e descrição do Produto Educacional da pesquisa com dicas acerca da sua aplicabilidade para as turmas da Educação Infantil. A proposta do produto educacional intitulada: “Caderno com sugestões de práticas educativas antirracista para a Creche (3 anos)” versa sobre ações pedagógicas de intervenção, tendo como base a Lei nº 10.639/2003 e a orientação de um currículo que enfatize a Educação das Relações Étnico-Raciais, a partir da Educação Infantil.

Cabe ressaltar que as sugestões descritas pelos sujeitos foram realizadas durante o desenvolvimento da pesquisa empírica e também explicitadas no quadro 12, deste estudo, colaboram para a melhor elaboração do produto educacional, considerando que o mesmo, foi organizado em colaboração com os participantes da pesquisa.

Nesse contexto, este Caderno Didático de Práticas Educativas para uma Educação antirracista em turmas de Creche está sob a licença do *Creative Commons* (CC)<sup>23</sup>, conforme Figura 47.

Figura 47: Licença do Produto Educacional (CC BY-NC-ND)



Fonte: Sousa (2023)

---

<sup>23</sup> As licenças Creative Commons são licenças públicas que permitem cópia e compartilhamento de conteúdo educativo e cultural (Creative Commons, 2021).

Esse código de licença permite o compartilhamento do produto educacional, desde que seja atribuído o crédito de autoria (BY), sem permissão para alteração de seu conteúdo (ND), e não permite sua utilização para fins comerciais (NC). Para mais informações sobre o Produto Educacional será necessário verificar o Apêndice D desta dissertação.

A construção do Caderno com sugestões de práticas educativas antirracista para a Creche (3 anos), teve como finalidade subsidiar o trabalho educativo de professoras (es) com base nos referenciais orientadores à partir da Lei nº 10.639/03, possibilitando maiores reflexões quanto a vivências cotidianas organizadas em seus espaços educativos, de forma a colherem a riqueza cultural Africana e Afro-brasileira, compreendendo a importância desta para os processos de desenvolvimento das crianças bem pequenas pretas, pardas e brancas.

O produto educacional possui 49 páginas, o qual inclui os elementos pré-textuais: capa, folha de rosto; elementos textuais e pós-textuais (referências). Os elementos textuais estão composto por sete capítulos, incluindo a introdução e as considerações finais. Dessa forma, eis os capítulos: Capítulo 1 - introdução; Capítulo 2 - Fundamentação teórica sobre a Educação Infantil e as relações étnico-raciais: saberes docentes em formação; Capítulo 3- Leitura literária infantil e a valorização das histórias pretas: personagens negros como referência do imaginário infantil; Capítulo 4 – Caixa itinerante de surpresas: brincadeiras e interações atravessadas pelas ERES; Capítulo 5 - Ambientação dos espaços e a Educação das Relações Étnico-Raciais : cuidar e educar na creche; Capítulo 6 - Família e Creche: juntas no combate a estereótipos e discriminação racial; Capítulo 7 - Considerações finais.

Abaixo a capa do Caderno de Sugestões Práticas para uma Educação Étnico-Racial na Creche (produto educacional):


**Figura 48** - Capa do Caderno de Práticas Pedagógicas para uma Educação Étnico-Racial na Creche




Fonte: Sousa (2023)

O **Caderno** de Práticas Pedagógicas para as Relações étnico-Raciais na creche (3 anos), está organizado em formas de Orientações e Ações, sendo dividido em 04 (quatro) Orientações e Ações conforme Figura 49 a seguir, referente ao sumário

**Figura 49** - Sumário do Caderno de Práticas Pedagógicas para uma Educação Étnico-Racial na Creche



SUMÁRIO	APRESENTAÇÃO	
	1 INTRODUÇÃO	6
	2 A EDUCAÇÃO INFANTIL E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: saberes docentes em formação	9
	3 LEITURA LITERÁRIA INFANTIL E A VALORIZAÇÃO DAS HISTÓRIAS PRETAS: personagens negros como referências do imaginário infantil(Orientação e Ação 1)	16
	4 CAIXA ITINERANTE DE SURPRESAS: brincadeiras e interações atravessadas pelas ERES (Orientação e Ação 2)	22
	5 AMBIENTAÇÃO DOS ESPAÇOS E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: cuidar e educar na creche (Orientação e Ação 3)	28
	6 FAMÍLIA E CRECHE: juntas no combate a esterótipos e a discriminação racial (Orientação e Ação 4)	40
	7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
REFERÊNCIAS	47	
SOBRE A AUTORA/SOBRE O ORIENTADOR	48	



Fonte: Sousa (2023)

Cabe ressaltar que o termo orientações e ações, tem como sentido sugestões de práticas educativas antirracistas para a Educação Infantil. Todas estão organizadas nos seguintes tópicos:

- a) Propostas Educativas de orientações didáticas (Sequência didática) em forma de orientações e ações, relacionada com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Etapa Educação Infantil e os Princípios do Parecer nº 03/04 da Lei nº 10.639/2003. As sequencias didáticas possuem a seguinte estrutura: os princípios da DCNERER, os direitos e os objetivos de aprendizagem, os campos de experiências e estratégias metodológicas.
- b) Curiosidades (Quer saber mais?): São informações adicionais sobre cada orientação e ação selecionada, voltada para Leitura Literária,, ambientação de espaço e Parceria entre família e creche, tudo relacionado com as ERES.

De forma mais detalhada o capítulo 2 tece considerações sobre o Marco Legal das ações afirmativas e suas orientações para com a Educação Básica, em especial para a Educação Infantil.

**Figura 50** - Linha do tempo dos documentos da Educação Infantil e da ERER



Fonte: Sousa (2023)

Ainda no capítulo 2 descrevemos e mostramos imagens alusivas aos três princípios filosóficos norteadores das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER). Eis:

**Figura 51 - Princípios filosóficos das DCNERER**

11

Uma importante estratégia pontuada para implementação da Lei nº 10.639/2003 é a formação de professores, que possibilitará a ampliação de saberes e a valorização da cultura elaborada pelos povos africanos, precisam ser ressignificados nas estruturas curriculares e nas relações cotidianas, desde a Educação infantil. Sendo assim é de fundamental importância que todos os profissionais da educação “repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas”(BRASIL,2004, p.17).

Nesse sentido as DCNEREs trazem orientações aos sistemas de ensino, às instituições escolares desde a Creche e Pré-escola ao Ensino Médio, e aos processos formativos em serviço de profissionais envolvidos nas ações educativas, a partir de três princípios filosóficos norteadores.

Fonte: Sousa (2023)

Em continuidade ao capítulo em tela, há um item chamado **Quer Saber Mais?** que damos sugestões de vídeos sobre ERER na Educação Infantil. Vejamos:

**Figura 52 -** Proposições de materiais para estudos sobre a EREER na Educação Infantil

13

QUER SABER MAIS ?

Segue algumas proposições de vídeos e materiais em pdf, que podem enriquecer o processo de formação de professores na escola .

**CLELIA ROSA - TRABALHANDO RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO**  
<https://www.youtube.com/watch?v=SAeh9zZnHww&t=10s>

**O RACISMO é PERIGOSO na EDUCAÇÃO das CRIANÇAS - Canal Preto**  
<https://www.youtube.com/watch?v=KZGNu4NcWLS>

**HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL** SUBTÍTULO

É um livro para professoras e professores da Educação Infantil, que traz informações sobre os direitos das crianças ao conhecimento do patrimônio cultural africano e Afro-brasileiro, resgatando a tradição oral dos Griôs ( contadores de história do continente africano ), trazendo informações importantes sobre a contribuição dos povos da diáspora africana, para a construção da cultura brasileira.

<https://avante.org.br/publicacoes/historia-e-cultura-africana-e-afro-brasileira-na-educacao-infantil/>

**MODOS DE BRINCAR , CADERNO DE SABERES , FAZERES E ATIVIDADES**

Modos de brincar caderno de saberes , fazeres e atividades integra o material do projeto a Cor da Cultura e traz os valores civilizatórios e suas contribuições aos modos de perceber e ampliar a cultura do brincar das crianças.

<https://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2019/07/MODOS-DE-BRINCAR-WEB-CORRIGIDA.pdf>

Fonte: Sousa (2023)

O Capítulo 3 trata sobre **Leitura Literária Infantil e a Valorização das Histórias Pretas**: personagens negros como referências do imaginário infantil. Neste capítulo são descritas considerações sobre acerca da literatura presentes nas escolas de Educação Infantil, como histórias, contos, fábulas e outros gêneros no contexto africano e afro-brasileiro.

Abaixo, há colocamos sugestões de livros de livros infantis no contexto africano e afro-brasileiro:



**Figura 53** - Livros literários infantis sugeridos para a EREER na educação infantil

18

A leitura literária é uma prática permanente realizada na Educação Infantil, sendo planejada e realizada diariamente na jornada educativa. A seguir propomos algumas práticas ou modalidades organizativas de experiências literárias, que são desenvolvidas para a ampliação de repertório literário afrorepresentativo:

1. **Atividade permanente: Leitura em voz alta pela professora;**
2. **Roda de leitura literária.**



Nesse sentido temos que considerar o papel da leitura literária, como ação que favorece a elaboração subjetiva de identidade e representatividade, pois como no

Uma literatura com proposta de representação do negro, que rompa com esses lugares de saber, possa trazer imagens enriquecedoras, pois a beleza das imagens e o negro como protagonista são exemplos favoráveis à construção de uma identidade e uma autoestima. Isto pode desenvolver um orgulho, nos negros, de serem quem são, de sua história, de sua cultura (SILVA, 2010, p. 35).

Trazemos a seguir propostas que podem ser desenvolvidas com periodicidade sugerida, contudo, ficando à cargo de cada professora(or) definir sua possibilidade prática.

Fonte: Sousa (2023)

Os livros sugeridos foram:

**Quadro 17** - Livros sugeridos no caderno de práticas pedagógicas para erer

LIVRO	AUTOR(A)	EDITORA/CIDADE/ANO
Entremeios sem babados	Patrícia Santana	Maza Edições. São Paulo, 2018
Cheirinho de neném	Patrícia Santana	Maza Edições. São Paulo, 2018
Meu crespo é de rainha	bell hooks	Editora Boi tatá. São Paulo, 2019
Olelê uma antiga cantiga da África	Fábio Simões	Melhoramentos Editora, São Paulo, 2018

Fonte: Sousa (2023)

Concordamos com Ferreira (2020), quando diz que não basta oferecer livros que tenham personagens negros, mas é necessário que o(a) docente possa selecionar livros infantis que abordem a população negra de forma não pejorativa e discriminatória. Neste sentido: "Enfatizamos que, não basta apenas trazer

personagens negros para que a obra literária seja de referência, antes é necessário perceber a forma como são abordados os textos e as ilustrações" (Ferreira, 2020, p.34).

Na perspectiva de combate a toda forma de discriminação étnico-racial para a população negra, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais descreve o seguinte:

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

Consideramos que na Educação Infantil, os livros com temática de histórias de personagens negros devem ser trabalhados, no sentido que as crianças percebam a diversidade étnico-racial de forma positiva, ou seja história que tenham personagens que seja heróis, príncipes, princesas, reis, rainhas, espertos e espertas, engenhosos, etc. Dessa forma:

O reconhecimento da literatura com temáticas afro-brasileiras que podem influenciar nesse processo de reconhecimento e valorização das diferenças, na construção da identidade dos/as estudantes e, favorecer a formação de cidadãos críticos que respeitem o outro em suas diferenças (Ferreira, 2020, p.34).

O Capítulo 3 prossegue com o tópico Orientação e Ação 1, que são sugestões de procedimentos de ensino para se trabalhar a literatura infantil afro-brasileira à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) e dos campos de experiências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assim, propomos algumas sequências didáticas, conforme a figura 54:

Figura 54 - Sequência didática do tópico orientação e ação 1

ORIENTAÇÃO E AÇÃO 1	
<b>PRINCÍPIOS DA DCNER (BRASIL, 2004)</b> <b>FORTELECIMENTO DE IDENTIDADES E DE DIREITOS</b> <b>AÇÕES EDUCATIVAS DE COMBATE AO RACISMO E A DISCRIMINAÇÕES</b> <b>DIREITOS DE APRENDIZAGENS</b> <b>CONHECER-SE, BRINCAR, EXPLORAR, PARTICIPAR, EXPRESSAR, CONVIVER</b>	
<b>Campo de Experiência da BNCC (BRASIL, 2017)</b> <b>O EU, O OUTRO E O NÓS</b> <b>ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO</b>	
<b>Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento</b> Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	<b>PROPOSTA EDUCATIVA 1</b> Leitura literária realizada pela professora Frequência: diária Materiais para ambientação: Tapete, livros de literatura infantil com conteúdo afro-brasileiros e africanos, pandeiro ou tambor, papel A4 e giz de cera.
<b>(EI02EO05)</b> Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças (BRASIL, 2017, p.34)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ambientar a sala referência com um tapete ao chão e um cesto contendo livros de literatura infantil de representatividade negra ao centro;</li> <li>• Acolher o grupo de crianças e convidá-los a sentarem em círculo no tapete organizado;</li> <li>• Conversar sobre o momento a leitura que será realizada e a necessidade de escuta da história para depois conversarem sobre ela;</li> <li>• Tirar os livros do cesto e ler os títulos de cada um, para escolha da leitura da tarde;</li> <li>• Quando o grupo escolher o livro, fazer a leitura com pausas, convidando as crianças a anteciparem possíveis continuidades favoreça a interação com a história lida;</li> <li>• Ao término mostrar as imagens de cada página e pedir que as crianças resgatem os fatos acontecidos;</li> <li>• Avaliar com o grupo se gostaram da história convidando-os a desenhar e pintar o que mais gostaram.</li> </ul>
<b>(EI02EF03)</b> Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita) (BRASIL, 2017, p. 35)	

Fonte: Sousa (2023)

No tópico **Quer Saber Mais?** sugerimos links de canais que auxiliam em reflexões para garantir a literatura afro-brasileira e africana no percurso letivo. Eis:

Figura 55 - Proposição de materiais para estudo da literatura infantil de representatividade africana e afro-brasileira

**QUER SABER MAIS ?**

A seguir temos algumas referências de sites sobre a mediação literária na Educação Infantil, para relações étnico-raciais respeitadas que valorizem as diferenças. Temos também links de canais que auxiliam em reflexões para garantir a literatura afro-brasileira e africana no percurso letivo, bem como orientações para boas escolhas.

**SITE LUNETAS**  
 Indicação literária infantil sobre a temática da ERER  
<https://lunetas.com.br/50-dicas-de-livros-importantes-para-valorizar-a-cultura-afro-brasileira/>

Livro Personagens Negras na Literatura Infantil: sua ampliação de saberes para uso em processo formativo da equipe pedagógica, também é uma indicação para autoformação individual. O livro aborda a Literatura Infantil e representatividade com personagens negros.

**ESCREVIVÊNCIAS - DA REPRESENTATIVIDADE NEGRA FEMININA NA LITERATURA**  
<https://www.youtube.com/watch?v=5u8tCJ81Uk8>

**RECENTO - COMO OXÓSSI RECEBEU SEU NOME?**  
<https://www.youtube.com/watch?v=3Cm4U3W62M8g>

Fonte: Sousa (2023)

O Capítulo 4 intitula-se **Caixa Itinerante de Surpresas**: brincadeiras e interações pela ERER. Trata sobre o resgate de brincadeiras e músicas africanas e afro-brasileiras. Conforme descrito no Caderno de Práticas Pedagógicas para a ERER na Creche:

A presença de brinquedos e objetos da cultura afro-brasileira, bonecas e bonecos que representem a diversidade de características físicas humanas, instrumentos musicais que favoreçam a exploração sonora de ritmos da música brasileira, trazem para o ambiente educativo possibilidades de exploração concreta, para uma ludicidade que desenvolve aprendizagens sobre o agir, o pensar e o sentir (Sousa, 2023, p.22).

O Capítulo 4 continua com o tópico Orientação e Ação 2 com sugestões de procedimentos de ensino para se trabalhar a literatura infantil afro-brasileira à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) e dos campos de experiências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assim, propomos algumas sequências didáticas, conforme a figura 56:

**Figura 56** - Sequência didática do tópico orientação e ação 2

PRINCÍPIOS DA DCNERER (BRASIL, 2004) FORTALECIMENTO DE IDENTIDADES E DE DIREITOS AÇÕES EDUCATIVAS DE COMBATE AO RACISMO E A DISCRIMINAÇÕES DIREITOS DE APRENDIZAGENS CONHECER-SE, BRINCAR, EXPLORAR, PARTICIPAR, EXPRESSAR, CONVIVER	
Campo de Experiência da BNCC (BRASIL, 2017) O EU, O OUTRO E O NÓS CORPO, GESTO E MOVIMENTO	
<b>Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento</b> Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	<b>PROPOSTA EDUCATIVA 1</b> Caixa Itinerante de Surpresas ERER Criar uma caixa surpresa, para organização de materiais como instrumentos de percussão, livros de histórias e contos afro-brasileiros e africanos, um tecido estampado para fazer uma cabana, fantoches com personagens das histórias feitos em tecido ou em papel para contação de história, texto instrutivo com uma brincadeira coletiva que o grupo irá aprender.  Periodicidade: quinzenal, conforme a análise da equipe docente definir as duas datas mensais.
(EI02E002) Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios. (BRASIL, 2017)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Definir no planejamento mensal as datas para a realização da proposta com as crianças a cada mês;</li> <li>Selecionar os materiais disponíveis na escola para o baú itinerante do mês: livros, um instrumento musical (tambor, pandeiro, chocalho ou maracá). A cada mês os materiais serão renovados;</li> </ul>
(EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras. (BRASIL, 2017)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Organizar uma caixa que será usada para guardar os materiais e será um elemento gerador de expectativas no grupo. A cada mês com a mudança dos materiais as crianças terão novas surpresas;</li> <li>A caixa será apresentada e aberta com o grupo e a professora fará a leitura de uma carta endereçada às crianças da sala, explicando como a caixa os visitará todos os meses do ano trazendo surpresas divertidas para o grupo.</li> </ul>

Fonte: Sousa (2023)

Inserimos um tópico específico sobre Caixa Itinerante de Surpresa, ou seja uma sugestão de uma caixa que contenham livros, brincadeira e instrumentos musicais no contexto da ERER para a população afro-brasileira.

Do exposto, mostramos a página na figura 57, a qual demos a sugestão da caixa itinerante de surpresa africana e afro-brasileira:

Figura 57 - Caixa itinerante de surpresa africana e afro-brasileira

**CAIXA ITINERANTE DE SURPRESAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS**

A Caixa Itinerante de Surpresas conterá a cada mês :

- Um livro para leitura para as crianças ( leitura se repetirá duas vezes ou mais , favorecendo que as crianças aprendam sobre o enredo e suas personagens ).
- Um instrumento musical para conhecimento e percepção do som produzido por ele ;
- Uma brincadeira para seu vivenciada e aprendida pelo grupo ;
- Imagens de materiais que remetam a cultura afro-brasileira e africana ou a curiosidades referentes às mesmas.

**SUGESTÕES PARA A PRIMEIRA CAIXA ITINERANTE DE SURPRESAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS**

**Instrumento maracá**

**Livro : Princesa Arabela mimada que só ela!**  
<https://www.livrosdesociedadeescolar.com.br/tema-conteudo/leitura/2023/11/05/PRINCESA-ARABELA-MIMADA-QUE-SO-ELA.pdf>

**Brincadeira: Terra e Mar**  
<https://educ.mec.br/scoladofuturo/cpasa/2023/02/terra-mar/>

Fonte: Sousa (2023)

No tópico **Quer Saber Mais?** descrevemos alguns portais que tratam sobre propostas de brincadeiras africanas e afro-brasileiras. Eis:

Figura 58 - Proposições de materiais para estudos sobre interações e brincadeiras da Cultura Africana e Afro-Brasileira

**QUER SABER MAIS ?**

Trazemos algumas sugestões do Site Lunetas , com link de postagem sobre brincadeiras africanas , também um catálogo de brincadeiras em pdf, uma indicação de livro literário e o link da música Si mama ká para realização de brincadeiras envolvendo gestos para acompanhar o ritmo.

**PORTAL LUNETAS : 10 brincadeiras africanas para a diversão das crianças** <https://lunetas.com.br/brincadeiras-africanas/>

**LIVRO DE BRINCADEIRAS DO CONTINENTE AFRICANO: KAKOPI KAKOPI**

**CATÁLOGO DE JOGOS E BRINCADEIRAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS:**  
[HTTPS://ANANSI.CEERT.ORG.BR/BIBLIOTECA/PDF/CATALOGO-JOGOS.PDF](https://anansi.ceert.org.br/biblioteca/pdf/catalogo-jogos.pdf)

**MÚSICA SI MAMA KÁ, PARA ESCUTAR, DANÇAR E APRENDER.**  
[HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH/5V5CvYMG63WUM](https://www.youtube.com/watch?v=5CvYMG63WUM)

Fonte: Sousa (2023)

O Capítulo 5 Intitulado **Ambientação dos espaços e a Educação das Relações Étnico-Raciais**: cuidar e educar na creche, trata sobre o planejamento e a organização do ambiente educativo com materiais de representatividade da cultura africana e afro-brasileira.

Segundo o Caderno de Práticas Pedagógicas para a EREER na Creche:

A importância de se planejar os espaços de convivência educativa na creche, tem como premissa a promoção de ambientes relacionais saudáveis, promotores do sentimento de pertencimento e formação de uma identidade positiva a todas as crianças (Sousa, 2023, p.28).

No tópico Orientação e Ação 3 descrevemos sugestões de planejamento de organização de ambientes de representatividade da cultura africana e afro-brasileira à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) e dos campos de experiências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

**Figura 59** - Sugestões de planejamento de organização de ambientes de representatividade da cultura africana e afro-brasileira

novas aprendizagens e novas possibilidades para um projeto coletivo de uma Educação Infantil mais democrática, justa e plural, principalmente, no entendimento que as crianças se constituem nas interações que têm sido propostas pelas culturas e raças que elas próprias estabelecem entre si nos diferentes contextos. Interações essas geradas por suas particularidades étnico-raciais, de gênero, de classe, de habilidades, de localização geográfica, etc. São pessoas e culturas constituídas por diferentes fatores socioculturais que se tornam singulares, mas também são parte de grupos sociais que em grande medida, são negligenciados e invisibilizados nas instituições educacionais (PASSOS, 2012, p. 113).

**ORIENTAÇÃO E AÇÃO 3**

PRINCÍPIOS DA DCNERER (BRASIL, 2004)	
FORTALECIMENTO DE IDENTIDADES E DE DIREITOS	
AÇÕES EDUCATIVAS DE COMBATE AO RACISMO E À DISCRIMINAÇÕES	
DIREITOS DE APRENDIZAGEM	
CONHECER-SE, BRINCAR, EXPLORAR, PARTICIPAR, EXPRESSAR, CONVIVER	
Campo de Experiência da BNCC (BRASIL, 2017)	
O EU, O OUTRO E O NÓS	
ESPAÇO, TEMPO, QUANTIDADE, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES	
<b>Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento</b> (Exemplos: 1 ano e 2 anos e 3 anos e 4 anos)	<b>PRÁTICA EDUCATIVA 1</b> Fraseologia: diária. Organizar o espaço de sala referente ao momento de exploração das crianças com materiais. Manter conversas com crianças diversificadas, para a participação das crianças de forma ativa, realizando atividades de apoio às suas referências.
<b>DE-1129-06-7</b> Desenvolver atitudes positivas de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios (BRASIL, 2017).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disponibilizar materiais de leitura, com temas diversificados, gamificados que trate de temas feministas, livres com personagens de representatividade negra.</li> <li>• Manter os livros disponíveis ao momento das brincadeiras.</li> </ul>
<b>DE-1129-10-3</b> Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de gênero e racismo nos espaços de interação e formação (BRASIL, 2017).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizar áreas com propostas para o gênero.</li> <li>• Organizar áreas com propostas de jogos educativos com temas que representem a diversidade da sociedade brasileira.</li> </ul>

Fonte: Sousa (2023)

Ainda neste tópico mostramos uma imagem do antes e depois de uma sala organizada para representatividade da cultura africana e afro-brasileira: Vejamos:

**Figura 60** - Sala organizada para representatividade da cultura africana e afro-brasileira



Fonte: Sousa (2023)

No tópico **Quer Saber Mais?** sugerimos dois vídeos que tratam acerca de ambientação de representatividade da cultura africana e afro-brasileira.

**Figura 61** - Vídeos que tratam da ambientação de representatividade Da cultura africana e afro-brasileira



Fonte: Sousa (2023)

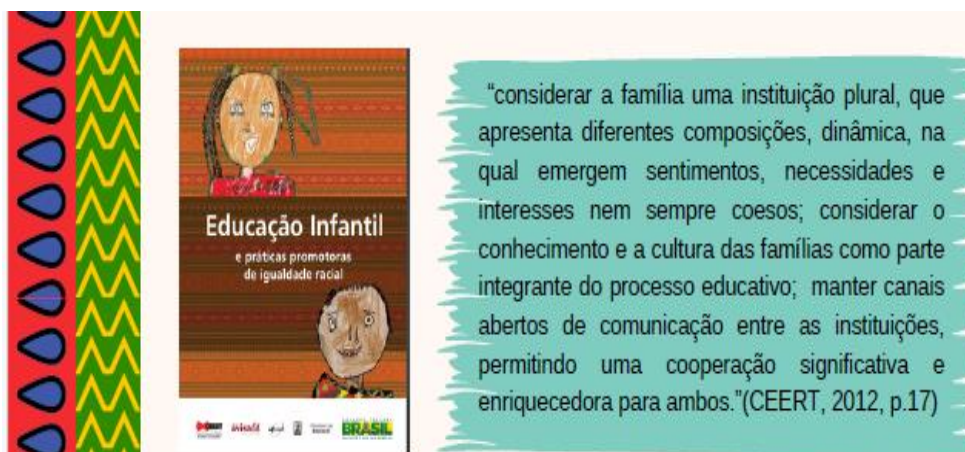
O Capítulo 6 intitulado **Família e Creche:** juntas no combate a estereótipos e a discriminação racial trata sobre como a família poderá perceber a valorização da diversidade étnico-racial, em especial a população afro-brasileira, no tocante a

valorização da cultura africana e afro-brasileira. Neste sentido, sugerimos ações que possam ajudar as famílias, sobretudo as negras, de terem um processo de formação identitária positiva relacionado a história e cultura da população afro-maranhense a afro-brasileira. Dessa forma:

Trazer as famílias em momentos de discussão e orientação de ações positivas em parceria com a escola é fundamental para a continuidade de ações que se consolidarão como boas referências às crianças, favorecendo percepções positivas de si como pessoas (Sousa, 2023, p.40).

No Caderno de Orientações de Práticas Pedagógicas inserimos como sugestão o livro Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial, que aborda sobre as questões étnico-raciais nas instituições de Educação Infantil. Nele há um capítulo que discorre sobre a família no contexto étnico-racial.

**Figura 62** - Livro educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial



Fonte: Sousa (2023)

No tópico Orientação e Ação 4 descrevemos sugestões de ações pedagógicas e educativas sobre a ERER para serem desenvolvidas com as famílias à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) e dos campos de experiências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A figura 63 mostra a sequência didática proposta:



Figura 63 - Sequência didática Orientação e Ação 4

42

### ORIENTAÇÃO E AÇÃO 4

<p><b>PRINCÍPIOS DA DIGNIDADE (BRASIL, 2004)</b>  <b>FORTALECIMENTO DE IDENTIDADES E DE DIREITOS</b>  <b>AÇÕES EDUCATIVAS DE COMBATE AO RACISMO E À DISCRIMINAÇÕES</b></p> <p><b>DIREITOS DE APRENDIZAGEM</b>  <b>CONHECER-SE, BRINCAR, EXPLORAR, PARTICIPAR, EXPRESSAR, CONVIVER</b></p> <p><b>OBJETIVO GERAL: ACOLHER AS FAMÍLIAS E CRIANÇAS DA CRECHE, FAVORECENDO REALIZAÇÃO DE PARCERIA PARA O PROCESSO EDUCATIVO NA CRECHE</b></p> <p style="text-align: center;"><b>PROPOSTA EDUCATIVA 4</b></p> <p>Semana de família vivenciando a rotina educativa na Creche</p> <p><b>Acolhimento no primeiro mês letivo</b>                  Material para ambientação: livros de literatura com narrativas Afro-brasileiras e Africanas, confecção de boneca de pano Abayomi para brincar de boneca na sala. A seleção dos materiais ficará a critério da professora de cada sala, conforme a atividade que for escolhida abaixo.                  O ideal é que as famílias sejam convidadas a entrarem no horário de chegada junto com as crianças, por isso deverão ser orientadas com antecedência que se chegaram permanecerão mais 30 ou 40 min na escola.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Considerar as responsabilidades das turmas de creche, para vivenciar uma atividade com suas filhas e filhos na escola, no primeiro mês letivo (definir com o gestão escolar a semana);</li> <li>• Fazer um convite em forma de card para encaminhar nos grupos de WhatsApp;</li> <li>• Separar os materiais e organizar a sala para a chegada das famílias;</li> <li>• Caso seja a leitura literária selecionar o livro a preparar a leitura com antecedência;</li> <li>• Caso seja a confecção de Abayomi trazer os retalhos de tecido, tesoura e máquina de costura do povo. Preparar a leitura de origem de boneca para mostrar aos familiares e se possível exibir o vídeo indicado</li> </ul>
<p><b>PRINCÍPIOS DA DIGNIDADE (BRASIL, 2004)</b>  <b>FORTALECIMENTO DE IDENTIDADES E DE DIREITOS</b>  <b>AÇÕES EDUCATIVAS DE COMBATE AO RACISMO E À DISCRIMINAÇÕES</b></p> <p><b>DIREITOS DE APRENDIZAGEM</b>  <b>CONHECER-SE, BRINCAR, EXPLORAR, PARTICIPAR, EXPRESSAR, CONVIVER</b></p> <p><b>OBJETIVO GERAL: FORTALECER A IDENTIFICAÇÃO POSITIVA E AS RELAÇÕES DE CARIÓTIPO E CUIDADO COM A ESTÉTICA CARACTERÍSTICA DE TODAS AS CRIANÇAS, EM ESPECIAL DAS PRETAS E PARDAS.</b></p> <p style="text-align: center;"><b>PROPOSTA EDUCATIVA 4</b></p> <p>Cuidando e educando: oficina de cabelos e carinhos</p> <p><b>Cuidar mães, filhas, avós e familiares que sabem fazer tranças e penteados que valorizam os cabelos e as características de cabelos mais crespos, para participarem do momento de beleza na escola.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Considerar com antecedência as responsabilidades das turmas de creche, para vivenciar uma atividade com suas filhas e filhos na escola, no primeiro mês letivo (definir com o gestão escolar a semana);</li> <li>• Fazer um convite em forma de card para encaminhar nos grupos de WhatsApp;</li> <li>• Selecionar as familiares que ensinarem na manhã perto ou através de cabide pessoal da creche;</li> <li>• Providenciar sala com espelho, creme de pentear para cabelos infantis cacheados, borrifados de água, liqüor estíptico e pente de dentes de bebê, fôrma de cabelo para turbantes;</li> <li>• Imprimir imagens de crianças com penteados, tranças e turbantes;</li> <li>• Organizar a sala ou espaço no salão com mesas e cadeiras;</li> <li>• Fomentar que as crianças se citem no espelho, escolham qual penteado desejam e vivenciem de forma carinhosa sua realização por adulto familiar;</li> <li>• Registrar fotografando as crianças para confeccionar cartaz para deixar no sala.</li> </ul>

Fonte: Sousa (2023)

Em continuidade ao capítulo 6, fizemos um tópico intitulado Oficina de cabelos e carinho, o qual sugerimos imagens de representatividade da beleza negra por meio do cabelo.

Figura 64 - Oficina de cabelos e carinho

**OFICINA DE CABELOS E CARINHO**  
 OFICINA DE PENTEADOS E TRANÇADOS REALIZADA COM A PARTICIPAÇÃO DAS MÃES DAS CRIANÇAS

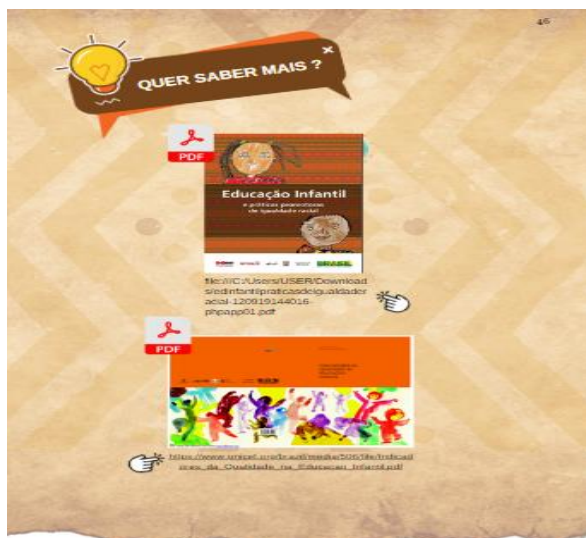
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Sugestão de imagens para impressão e ambientação do espaço onde a oficina será realizada.

Fonte: Sousa (2023)

E por fim, no tópico **Quer Saber Mais?** sugerimos dois livros que tem como um dos conteúdos a família no contexto étnico-racial, que foram: Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial e Indicadores de Qualidade na Educação Infantil.

**Figura 65** - Proposição de materiais para estudo sobre a relação família e creche no contexto étnico-racial



Fonte: Sousa (2023)

Esperamos que o Caderno de Práticas Pedagógicas para Educação das Relações Étnico-Raciais em creches possa contribuir como apoio ao trabalho docente na Educação Infantil.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil nos possibilitou compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras em uma creche (3 anos), pertencente a rede pública municipal de ensino de São Luís/MA. Assim, o estudo teve o objetivo de construir um caderno de práticas pedagógicas para um percurso anual letivo, valorizando a cultura Afro-brasileira e Afro-maranhense.

Destacamos ainda, que a efetivação da Lei nº 10.639/2003, deve ser implementada a partir da Educação Infantil, pois as crianças da creche (3 anos), necessitam de uma Educação para as Relações Étnico - Raciais, reconhecendo a diversidade, entre os seus pares (crianças e adultos) e principalmente nas interações e brincadeira tão presentes no cotidiano educacional da infância.

Nesse contexto, consideramos necessário que se tenha uma formação docente fundamentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais a fim de combater problemas existentes nas relações sociorraciais que afetam diretamente as interrelações pessoais.

A Dissertação, na parte teórica, iniciou com um resgate histórico da criança como sujeito social de direitos, discutindo sobre os marcos históricos no seu processo de consolidação como sujeito social. Dessa forma, evidenciamos a configuração da ideia de infância como categoria histórica e sociológica, bem como das conquistas legais na garantia da educação formal como direito de todas as crianças: negras, brancas, indígenas e asiáticas independentemente de raça ou etnia.

Esse percurso histórico e temporal foi demarcado ao longo de cinco séculos, iniciando no séc. XVI até os dias atuais. Assim sendo, foi possível tecer breves comentários acerca do atendimento das crianças, enquanto ação assistencialista, localizando o Brasil, o Maranhão e o lugar da criança na estrutura social bem como quais os caminhos percorridos pelo atendimento a infância até o século XX em que normativas legais passam a dar visibilidade a criança como sujeito de direitos, reconhecendo a educação como direito fundamental a ser garantido a todas as crianças de forma indistinta.

Nesse movimento de achados, reflexões e análises, encontramos um grande desafio de garantir uma Educação Infantil que oportunize experiências com aprendizagens significativas, perpassando o enfrentamento de desigualdades de acesso às creches e pré-escolas entre crianças brancas, negras, e indígenas, ricas e pobres, moradoras do meio urbano e rural e das diferentes regiões, especificamente as crianças negras que sofrem maior vulnerabilidade social.

Nessa perspectiva, a análise e achados acerca da Lei nº 10.639/2003 e seus aspectos normativos para o desenvolvimento de práticas educativas para relações étnico-raciais na Educação Infantil, foi um grande desafio neste estudo. Dessa forma, saber que existem legislações que contemplem a temática para a Educação para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana a partir da Educação Infantil, nos deixou esperançosas, e com a certeza que com empenho dos profissionais da área da Educação Infantil pode ocorrer a implementação da Lei Nº 10.639/03. Neste contexto nos apoiamos em Cavalleiro (2020, p.101) quando descreve que:

É, portanto, indispensável a elaboração de um trabalho que promova um respeito mútuo, o reconhecimento das diferenças, a possibilidade de se falar sobre elas sem receio e sem preconceito. Finalmente, não há como retirar de nossas mãos a obrigação de direcionarmos um olhar mais amplo para o mundo, assim, perceber o quanto nós também interiorizamos e servimos a esta ideologia racista.

Consideramos que conseguimos alcançar e responder o problema central da investigação que foi: Como podemos construir sugestões de práticas pedagógicas para um percurso de trabalho para todo o ano letivo, com crianças de creche (3 anos), abordando a importância da Educação para as Relações Étnico-raciais? Na nossa dissertação foram escritas várias seções relacionadas a importância de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil. Conseguimos, também elaborar o produto educacional, que foi o Caderno com sugestões de práticas educativas antirracistas para a creche (3 anos), enquanto uma proposta de aplicabilidade, e ainda com a colaboração das participantes da pesquisa que puderam contribuir para a estrutura do Produto Educacional com sugestões para práticas antirracistas.

Com relação aos objetivos específicos, os mesmos foram implementados em etapas. O primeiro objetivo buscou **identificar quais são os entendimentos teóricos e metodológicos, que as docentes e os demais profissionais da**

**Unidade de Educação Básica Monsenhor Frederico Chaves possuem sobre a Educação Infantil**, Criança e Infância. Evidenciamos que tanto a gestora, quanto a coordenadora pedagógica e as professoras da creche possuem conhecimentos acerca da Educação Infantil, da Infância e Criança. Tais conhecimentos são importantes para a compreensão de educação para as relações étnico-raciais, portanto consideramos que cumprimos o primeiro objetivo específico.

Com relação ao segundo objetivo específico que foi: **Identificar que concepções teóricas e metodológicas sobre Educação para as Relações Étnico-Raciais que fundamentam as práticas pedagógicas das professoras do grupo etário creche (03 anos)**, identificamos e constatamos que as participantes da pesquisa não possuem entendimento claro sobre a referida temática, não sendo evidenciada nenhuma concepção teórica e metodológica explícita. Porém, responderam que mesmo não tendo um conhecimento apurado sobre o assunto, consideravam importante que na escola sejam trabalhadas a ERER. Dessa forma, consideramos que cumprimos o objetivo proposto, haja vista que pudemos identificar que as participantes da pesquisa não possuem uma concepção teórica e metodológica definida sobre Educação para as Relações Étnico-Raciais.

O terceiro objetivo que foi: **Verificar quais conhecimentos, a equipe pedagógica da creche possui acerca dos textos legais que definem e orientam a Educação para as Relações Étnico-Raciais no contexto curricular da Educação Infantil**, verificamos que a grande maioria das participantes da pesquisa respondeu que conhece a existência da Lei nº 10.639/03, apesar que apenas uma delas afirmou que já leu, consideram que na escola pesquisada precisa ter uma espécie de formação continuada para fazer estudos sobre a referida lei. Sobre essa necessidade que as participantes da pesquisa em afirmar de ter estudos mais pontuais sobre a Lei nº 10.639/03, Franco & Ferreira (2017, p.258) chamam atenção sobre isso:

O que foi explícito que apenas a presença do documento escrito não garante a modificação da realidade. A transformação da realidade implica a existência de ações concretas para pensar numa educação que efetivamente leve em consideração a diversidade existente no Brasil.

Consideramos que cumprimos o terceiro objetivo, na medida que verificamos que as participantes da pesquisa não definem e nem orientam uma legislação para a Educação para as Relações Étnico-Raciais no contexto curricular da Educação Infantil.

O quarto objetivo que foi: Compreender como as docentes da creche da Educação Infantil da Unidade de Educação Básica Monsenhor Frederico Chaves desenvolvem seus trabalhos no contexto da Educação para as Relações Étnico-Raciais, compreendemos que ainda são marcantes trabalhos sobre a referida temática acontecerem apenas no mês de novembro, mês esse considerado alusivo à Consciência Negra. As falas das participantes da pesquisa reconhecem que mesmo realizando atividades do contexto étnico-racial da população afro-brasileira, ainda precisam ser realizar mais outras atividades durante o ano letivo. Dessa forma, consideramos que cumprimos esse objetivo de termos compreendido como as docentes da creche da Educação Infantil da Unidade de Educação Básica Monsenhor Frederico Chaves desenvolvem seus trabalhos no contexto da Educação para as Relações Étnico-Raciais

O quinto e último objetivo foi: **Elaborar um Caderno com sugestões de práticas pedagógicas para Educação para as Relações Étnico-raciais na Educação Infantil, especificamente sobre a população africana e afro-brasileira poderá subsidiar as docentes de salas de creche da Unidade de Educação Básica Monsenhor Frederico no enfrentamento do racismo.** Consideramos que alcançamos este objetivo, visto que conseguimos elaborá-lo para ser inserido como proposta na nossa Dissertação. .

Após termos finalizado a pesquisa, consideramos ter contribuído para um dos princípios fundamentais ao trabalho educativo na creche, que é a garantia do acolhimento a pessoa singular que cada criança é, em particular as crianças negras que sofrem toda uma gama de vulnerabilidades sociais, como econômico, educativo, cultural e sobretudo o racismo.

Ademais, percebemos que o percurso trilhado no estudo, nos trouxe respostas importantes quanto a Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil, ao analisarmos duas realidades de turmas de creche de crianças de 3 anos da UEB Monsenhor Frederico Chaves, confirmamos assim a importância das Instituições de Educação Formal oportunizarem às crianças negras e não-negras, experiências educativas que qualifiquem o processo de humanização, rompendo com estereótipos e padrões de “colonialidade”<sup>24</sup> excludente, que no

---

<sup>24</sup> O termo colonialidade é um conceito elaborado por Aníbal Quijano, que expressa a continuidade da ideologia do poder colonial eurocêntrica após o fim do sistema político e econômico colonial (BALLESTRIN,2013).

cotidiano educacional reproduz a desvalorização da cultura afro brasileira, causando baixo autoestima às crianças negras, que por vezes, não se veem reconhecidas em seus espaços educativos.

Após analisarmos, todas as reflexões descritas neste estudo, podemos inferir e constar que temos muitas lacunas de entendimento sobre aspectos de como tornar concreto um currículo que atenda a uma educação para a diversidade e isso acaba também se tornando lacunas no processo educativo das crianças.

Diante do exposto, acreditamos ainda, que a realização desta investigação contribuiu para nosso processo pessoal, acadêmico e profissional, pois estudar a Educação para Relações Étnico-Raciais, na perspectiva da creche (3 anos), mobilizou vários conhecimentos e a certeza da contribuição para uma Educação Infantil que contemple a identidade étnico-racial e a diversidade cultural das crianças que frequentam os espaços infantis, abrindo caminhos para aqueles que buscam respostas de como fazer no cotidiano para construir uma sociedade com menos discriminação preconceito étnico-racial. Reafirmamos da necessidade de realizações de formações continuadas acerca da EREER da população afro-maranhense e afro-brasileira na escola pesquisada.

Assim, concluímos a nossa pesquisa com um posicionamento de Santos & Guanãbens (2021, p.60):

É necessário que desde cedo, formem-se indivíduos reflexivos e antirracistas, que saibam desde novos defender seus princípios e ideias, pois a sociedade e os sujeitos precisam evoluir com o passar dos anos e não regredir com práticas que n

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. *In*: BENTO, Maria Aparecida (org.). **Educação infantil: igualdade racial e diversidade**. São Paulo: CEERT, 2012. p. 47-61.
- ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (Org). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2010.
- ARIÈS, Philippe. **A história social da criança e da família**. Tradução: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- AFROCEBRAP. **Desigualdades Raciais e primeira Infância**. Projeto Porticus. 2022, Disponível em : desigualdades\_PrimeiraInfancia\_Final2.pdf, Acesso em 23 d Nov de 2023
- AGUIAR, José. A Infância do Brasil, séc. XVIII: os enjeitados. **Quadrinhofilia**, Curitiba, set.2015. Disponível em: <http://ainfanciado brasil.com.br/quadrinhofilia/>. Acesso em:15 jan.2022.
- ALCHETRON, Enciclopédia Social Gratuita para o Mundo. [S.l.: s.n.], 2022. Disponível em:<https://alchetron.com/Philippe-Ari%C3%A8s>. Acesso em:18 abr.2022.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólem, 2019. 264p.
- ALMEIDA, Suely Creuza C. de; BEZERRA, Janaina Santos. **Os filhos da roda instituição e escravidão de crianças expostas na casa da roda do recife c. 1770 – c.1829**, Afro-Ásia, UFBA, n 55, 2016, 149-176disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/770/77053028004.pdf>, acesso em 20 de dez. 2022
- ALVARÉZ, Ramon. **La Vanguardia**. Barcelona: [s.n.],2022. Disponível em: <https://www.lavanguardia.com/historiayvida/historia-ontemporanea/20220107/7972047/maria-montessori-educar-paz-fascismo-totalitarismos-nino-nina.html>.Acesso em: 01 fev. 2022.
- AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. **Educação Infantil e Identidade Étnico-Racial**. Curitiba: Appris,2018.
- AMINO. **Lendas da Ilha de São Luís**. [São Luís: *AminoApps*], 2018. Disponível em: [https://aminoapps.com/c/explicando-inexplicavel/page/blog/Ins-ilh-s-lis/o3pg\\_IzQhduDemgJR371xkYxzm6P6RpX7pV](https://aminoapps.com/c/explicando-inexplicavel/page/blog/Ins-ilh-s-lis/o3pg_IzQhduDemgJR371xkYxzm6P6RpX7pV). Acesso em: 04 fev. 2022.
- ANDRADE, Annielly da Silva. **A contribuição da música Afro-brasileira para a construção de identidade na Educação Infantil**. Trabalho de conclusão de Curso(Educação étnico-Racial na Educação Infantil EAD), Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, Paraíba , 2015. Disponível em :



<https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/12175/1/PDF%20-%20Annielly%20da%20Silva%20Andrade.pdf> , Acesso em : 20 de Nov. de 2023

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília:Liber, 2005. 68p.

ARMARINHOS SÃO JOSÉ. **EVA para Artesanato**. S/D. Disponível em: <<https://www.armarinhosaojose.com.br/eva>>. Acesso 20 maio 2023.

AVANZINI, C. M. V.; GOMES, L. **Concepção de criança, infância e educação: o Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa – PNAIC**. Brasília, 2015, p.09-22. (Concepção de Infância e Educação; 2).

AZANHA, José Mário Pires. **Educação: temas polêmicos**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

BALLESTRIN, Luciana. **AMÉRICA LATINA E O GIRO DECOLONIAL**. Revista Brasileira de Ciência Política, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117, Disponível em : <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhw/abstract/?lang=pt> , Acesso em: 20 de nov. de 2023.

BANDEIRA, Pedro.**Mais respeito, eu sou criança**. São Paulo Moderna, 2002. p. 14-15.

BARBOSA, Maria Carmem. **Rotinas na Educação Infantil: por amor e por força**. Porto Alegre: Artmed,2006.

BARROS, Aidil de Jesus Paes de. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

BASTOS, Ana Cláudia Néri; LIMA, Éder José de (Orgs.). **Educação Infantil: ambiente alfabetizador**. São Paulo: SP, Ed. Do Autor,2022.

BENTO, Maria Aparecida S.(org.). **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade-CEERT, 2011.

BENTO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Hédio; CARVALHO, Silvia Pereira. **Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial**.São Paulo: CEERT/Avisa, 2012.

BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. *In*: FREITAS, Marcos Cezar de; KULMANN JUNIOR, Moysés (org.). **Os Intelectuais na História da Infância**. São Paulo: Cortez,2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Inclui no currículo oficial a obrigatoriedade da História e Cultura Africanas e Afro-Brasileiras e da Educação Relações Raciais em toda a educação básica (pública e privada). Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nos arts. 26-A e 79-B. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 07 abr. 2021.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm). Acesso em: 07 abr. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 389, de 23 de março de 2017**. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação stricto sensu. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. **Resolução Nº1, de 17 de junho de 2004**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas. Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CP 6/2002 que regulamenta a alteração trazida à LDB pela Lei n. 10.639/2003. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2021.

BRASIL. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília, DF: MEC, SECADI, 2013. 104 p. Disponível em: <https://media.ceert.org.br/portal-4/pdf/plano.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A criança no ciclo de alfabetização**: caderno 2. Brasília, DF: MEC, SEB, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil**. Brasília, DF: MEC; SECADI; UFSCar, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**, Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Subsecretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação infantil, v.2**. Brasília, DF: MEC, 2006.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. **Diretrizes curriculares para Educação das Relações Étnico- Raciais**. Brasília, DF: INEP, 2004. Disponível em

[www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana](http://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana). Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e Resolução CNE/ CEB nº 05/2009. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**, 2009a. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNECEBN202009.pdf?query=INFANTIL](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN202009.pdf?query=INFANTIL), acesso em 23 de nov.2023

BUJES, Maria Isabel E. Escola Infantil: pra que te quero? *In*: CRAIDY. Carmem: KAERCHER, Gládis E.(org.). **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. p.13-23.

CARDOSO, Lourenço. O Branco-Objeto: o Movimento Negro situando a branquitude. **Instrumento: Revista de Estudos e Pesquisas em Educação**, Juiz de Fora, v. 13, n. 1, p.81-93, jan./jun.2011.

CARREIRA, Denise; SOUZA, Ana Lúcia Silva Souza. **Indicadores da qualidade na educação**: relações raciais na escola. São Paulo: Ação Educativa, 2013.112p.

CAVALLEIRO, Eliane S. O processo de socialização na educação infantil: a construção do silêncio e da submissão. **Rev. Bras. Cresc. Desenv. Hum.**, São Paulo, n. 92, 1999.

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e Anti-racismo na educação**. São Paulo: Summus; Selo Negro, 2001. 213 p.

CENTRO CULTURAL VALE MARANHÃO. **Instituto Cultural Vale Publicações**. São Luís: CCVMA, 2018. Disponível em: <https://ccv-ma.org.br/publicacoes>. Acesso em: 08 jan. 2022.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral(org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com professores e professoras. Curitiba: Editora CVC, 2017.274 p.

COUTO, Bruno. **Arquivo de Caxias**. [Caxias: s.n.], 2021. Disponível em: <https://arquivocaxias.com.br/a-historia-de-mons-frederico-chaves/>. Acesso em: 14 mar. 2022.

CUNHA JR.; Henrique. **Movimento de consciência negra na década de 1970**. EDUCAÇÃO EM DEBATE. Ano 25. V 2, W46, 2003, p 47-54.

CREATIVE COMMONS. **Sobre as licenças**. Disponível em: <https://br.creativecommons.net>. Acesso: 29 ago. 2023.

DAMIANI, Magda Floriana; ROCHEFORT, Renato Siqueira; CASTRO, Rafael Fonseca; DARIZ, Marion Rodrigues; PINHEIRO, Sílvia Siqueira. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Discutindo Educação**, Pelotas, n. 45, p. 57-67, maio/ago. 2013. Disponível em <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822>. Acesso em: 03 jul. 2021.

DANTAS, Heloysa. Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon. In: TAILLE, Yves de La; OLIVEIRA, Martha Kohl de; DANTAS, Heloysa (org.). **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

DIAS, Lucimar Rosa. **Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas Leis Educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639 de 2003**. In: ROMÃO, Jerusa (Org.) História da Educação do Negro e outras histórias. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: ministério de Educação, 2005, p. 49-62.

DIAS, Lucimar Rosa. **Formação de professores Educação Infantil e diversidade étnico-Racial: saberes e fazeres**. In: BENTO, Maria Aparecida Silva. Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos e conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade-CEERT, 2011, p.179-193

DIWAN, Píetra. **Raça pura: uma história da eugenia no Brasil e no mundo**, 2. cd., 3a reimpressão. - São Paulo : Contexto, 2015.

DORNELLES, Leni Vieira. “Tu não podes ser princesa”: corpos, brinquedos e subjetividades. In: BRANDAO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto da. (org.). **Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. il. (A cor da cultura; v.5)

DUARTE, José B. **Estudos de caso em educação: investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização**. Lisboa: Portugal, Revista Lusófona de Educação, núm. 11, 2008, pp. 113-132. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/349/34911875008.pdf> acesso em: 21 de jan. de 2021.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si: contribuições a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

EMICIDA. **E foi assim que eu e a escuridão ficamos amigas**. Ilustração: Aldo Fabrini. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2020.

FACEBOOK. **Brasil imperial: as primeiras escolas salesianas do Brasil**. [S.l.: s.n.], 2021. Disponível em: [https://www.facebook.com/BrazilImperiu/?ref=page\\_internal](https://www.facebook.com/BrazilImperiu/?ref=page_internal) Acesso em: 04 fev. 2022.

FERREIRA, Lucileide Martins Borges. Literatura afro-brasileira e africana: construindo caminhos para a educação quilombola na Unidade Integrada Pontal no

município de Bequimão/MA. 2020. 219 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

FRASER, M. T. D; GONDIM, S. M. G. **Da fala do outro ao texto negociado:** discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. Paidéia (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 139-152, Ago. 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2004000200004>. Acesso em 15 jul. 2023.

FRANCO, Nanci Helena Rebouças; FERREIRA, Fernando Lídio da Silva. **Pesquisar e educar para as relações étnico-raciais na educação infantil:** uma luta contra o ruído do silêncio. Rev. Zero a seis, v. 19, n. 36 p.252-271 | jul-dez 2017/2017 Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/11019/1/Nanci%20Franco.pdf>, Acesso em : 04 de Dez. de 2024

FONSECA, Marcus Vinícius. As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil. *In*: SILVA, Petronilha B. Gonçalves; PINTO, Regina Paim (org.). **Negro e Educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2001. p.11-36.

FORNEIRO, L.I. **A organização dos espaços na Educação Infantil.** *In*: Zabalza, M. Qualidade na Educação Infantil, Porto Alegre: Artmed, 1998.

FRANKENBERG, Ruth. A miragem de uma Branquitude não marcada. *In*: WARE, V.(org.). **Branquitude, Identidade branca e multiculturalismo**. Tradução de V. Ribeiro. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. p.307-338.

FREINET, Celesin. **Pedagogia do bom-senso.** Trad. J. Baptista.Santos, SP:Martins Fontes,1973.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças:** escutas antropológicas e poéticas das infâncias,1ª ed. São Paulo, Panda Books, 2020.

FUNDAÇÃO Maria Cecilia Souto Vidigal (2022). **Desigualdades e impactos da covid-19 na atenção à primeira infância.** <http://www.fmcsv.org.br>

FURIA, Fernanda. **The Dollexperiment:** como o racismo afeta a autoestima das crianças? PLAYGROUD da Inovação, Geração digital , 2013 . disponível em:<https://www.playground-inovacao.com.br/the-doll-experiment-como-o-racismo-afeta-a-auto-estima-das-criancas/> acesso em: 20 de jan. 2022.

GAIA, Ronan da Silva Parreira.**GÊNERO E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:** reflexões acerca das relações entre a prática do cuidado e a atuação masculina em uma profissão culturalmente feminina. Revista Diálogos, v.09, nº02, p. 99-109, JUL-DEZ,2015. Disponível em: [http://uniesp.edu.br/sites/\\_biblioteca/revistas/20170627113248.pdf](http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170627113248.pdf), acesso em: 23 fev. 2023.

GALEANO, Eduardo. **Os filhos dos dias:** um calendário histórico sobre a humanidade. 2.ed. Porto Alegre: L&PM Editores, 2012. 275 p.

GANDELMAN, Luciana Mendes. A Santa Casa da Misericórdia do Rio de Janeiro nos séculos XVI a XIX. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 8, n. 3, p. 613-630, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**, 4. ed., São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOOGLE MAPS. Bairro São Francisco São Luis MA, Google, 2023. Disponível em: <https://www.google.com/maps/@-2.5104164,-44.3080621,15z?hl=pt-BR&entry=ttu> , acesso em 01 de ag.2023.

GOMES, Nilma Lino; OLIVEIRA, Fernanda Silva de, SOUZA, Kelly Cristina Cândida de Diversidade Étnico-Racial e Trajetóriasdocentes :um estudo etnográfico em escolas públicas. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino(org.). **Educação e raça**: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas, Belo Horizonte: Autêntica, 2010, 57-74 p.

GOMES, Nilma Lino. Educação Cidadã, Etnia e Raça: o trato pedagógico da diversidade. *In*: CAVALLEIRO, Eliane S. **Racismo e Anti-Racismo na Educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001. p. 83-96.

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

GRESSLER, Lori Alice. **Introdução à pesquisa**: projeto e relatórios. São Paulo: Loyola, 2003.

GREELANE. **História e cultura**: sobrevivendo a infância na Idade Média. [S.l.: s.n.], 2019. Disponível em: <https://www.greelane.com/pt/humanidades/hist%c3%b3ria--cultura/medieval-child-surviving-infancy-1789124/>. Acesso em: 08 jan. 2022.

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

HENRIQUES, Ricardo. **Raça e Gênero nos sistemas de ensino**: os limites das políticas universalistas em educação. Brasília: Unesco, 2002.

HORN, M. da G. S. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2007.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**: 2018. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

**ROCHA, Danielle F. da; CASTILHO, Edmilsom Peres; CASTILHO, Eribelto Peres**. **Roda dos Expostos: 200 anos de “assistência” à infância pobre e dita abandonada no Brasil**, INSTITUTO BIXIGA, 2021.

IPEAFRO, **Catálogo exposição :Abdias do Nascimento um espírito libertador**, Niterói Livro, 2019, 52p. disponível em: [https://issuu.com/institutopesquisaestudosafrobrasile/docs/abdias\\_miolo\\_final\\_w eb3](https://issuu.com/institutopesquisaestudosafrobrasile/docs/abdias_miolo_final_w eb3) , acesso em 01 jan 2023.

IANSEM, Marta. História e outras Histórias: **A roda dos expostos**, 2012. Disponível em: <https://martaiansen.blogspot.com/2012/06/roda-dos-expostos.html> , acesso em 01 de jan 2023.

KRAMER, Sônia. **A Política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982. 131 p. (Série Universidade. Educação;20).

KUHLMANN JUNIOR, Moisés. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XX. *In*: MONARCHA, Carlos (org.). **Educação da Infância brasileira :1875-1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

KUHLMANN JUNIOR, Moisés. A história da Educação Infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p.5-16, mai. /ago. 2000.

KUHLMANN JUNIOR, Moisés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE, Mirian L. Moreira. A infância no séc.XIX segundo memórias e livros de viagem. *In*: FREITAS, Marcos Cezar de(org.). **História Social da Infância no Brasil**; São Paulo, Cortez, 2001, p.19-52.

LIMA, Camila M. de. Presenças, encontros e afetos: contribuições dos valores civilizatórios afro-brasileiros para pensar a educação infantil em tempos de pandemia. **Revista Práticas em Educação Infantil**, v.5, n. 6, p. 190, 2020. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/praticasei/article/view/2924>. Acesso em: 20 abr. 2022.

LIMA, Herder. **Ocupação não é invasão: entenda o que é o uso social da terra**. 2023. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/blogs/blog-na-rede/ocupacao-nao-e-invasao-entenda-o-que-e-o-uso-social-da-terra/>. Acesso em 23 ago 2023.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRE, Marli E.D.A. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2020.

MACHADO, Rosy Matildes Aguiar; PINHEIRO, Nilde Conceição. **UEB Monsenhor Frederico Chaves**. São Luís: [s.n.], 2010. Disponível em: <https://sites.google.com/site/aeefredericochaves/entrevistas/direcao>. Acesso em: 14 mar. 2022.

MARTINS, André Ferrer Pinto; MENDES, Iran Abreu. **Didática**. Natal: EDUFRN – Editora da UFRN, 2006.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. Um contributo para a história da educação da infância em Portugal. *In*: PINTO, Manuel Pinto; SARMENTO, Manuel Jacinto Sarmiento (org.). **As crianças contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997.

MINAYO. MCS. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 11a ed. São Paulo: Hucitec; 2008.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

NASCIMENTO, Rita de Cassia. Infância, pobreza e assistencialismo em São Luís nas primeiras décadas do século XX. *In*: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 3., 2007, São Luís. **Anais [...]**. São Luís: UFMA, 2007.

NASCIMENTO, Elisa Larkin; GÁ, Luiz Carlos. **Adinkra: sabedoria em símbolos africanos**, 2 ed. Rio de Janeiro: Cobogó :IPEAFRO, 2022.

NEGRÃO, Ana Maria Melo. **Crianças: o direito de ser e viver a infância**. *Educação & Linguagem* • v. 19 • n. 2 • 171-191 • jul.-dez. 2016 ISSN Impresso: 1415-9902 • ISSN Eletrônico: 2176-1043, p.171-191. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/7109> , acesso em : 01 de jan.2023.

NOCA. **Caxias recebe pré-estreia de filme sobre vida e obra de um dos maiores escultores do modernismo brasileiro**. [S.l.: s.n.], 2019. Disponível em: <https://www.noca.com.br/noticia/47068-caxias-recebe-pre-estreia-de-filme-sobre-vida-e-obra-de-um-dos-maiores-escultores-do-modernismo-brasileiro>. Acesso em: 04 fev. 2022.

NUNES, Antonio de Assis Cruz. **A universidade e as políticas de ação afirmativa ao ensino superior: situando a questão do negro na Universidade Federal do Maranhão (UFMA)**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2004.

NUNES, Antonio de Assis Cruz. **O sistema de cotas para negros na Universidade Federal do Maranhão: uma política de ação afirmativa para a população afro-maranhense**, UNESP, Marília, 2011.



NUNES, Alícia Maria Pires. **Narrativas oficiais e marginais**: a produção do bairro do São Francisco, São Luís – MA, sob a perspectiva dos discursos; ARQUESUR, Belo Horizonte, 2019, 16 p. Disponível em [:https://proceedings.science/p/110331?lang=pt-br](https://proceedings.science/p/110331?lang=pt-br) , acesso em 20 de dez. de 2022.

OLIVEIRA, Fabiana; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, Raça e “paparicação”. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 209-226, ago. 2010.

OLIVEIRA, Waldete Tristão Farias; PINAZZA, Mônica Apezzato. **Diversidade étnico-racial no currículo da Educação Infantil**: o estudo das práticas educativas de uma EMEI da cidade de São Paulo. São Paulo: [s.n.], 2017.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *et al.* **O trabalho do professor na Educação Infantil**, 3ª ed. São Paulo: Biruta, 2019, 376 p.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil**. 8. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2020.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista** São Paulo; Planeta, 2023, 160 p.

PLÁTICO VIRTUAL. **O que é EVA: acetato-vinila de etileno?** S/D. Disponível em: <https://plasticovirtual.com.br/o-que-e-eva-acetato-vinila-de-etileno/>>. Acesso em 20 mai 2023.

PONSO, Caroline Cao. **Capoeira**: a circularidade do saber na escola. Porto Alegre, Sulina, 2014, 127 p.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. 277p.

QVORTRUP, Jeans. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n. 2, p.6331-643, maio/ago. 2010.

RICHARDSON, Robert Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas, 3 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

RODRIGUES, Sílvia A.; BORGES, Tammi Flavie P.; SILVA, Anamaria S. da. **Com olhos de crianças** : a metodologia de pesquisa com crianças pequenas no cenário brasileiro. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 2, p. 270-290, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3188>. Acesso em: 20 de dez.2022.

SANTOS, Daiane dos; GUANÃBENS, Patrícia Ferreira Santos. **A Educação Infantil e a construção identitária das crianças negras**: Práticas pedagógicas como forma

de aplacar o racismo na Educação Infantil. *Revista de Ciências Humanas*, v. 2, n. 21, 2021, pp. 50-61

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda Modernidade. *In*: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (org.). **Crianças e miúdos: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano, novas aproximações**. São Paulo: Autores Associado, 2019.

SCHUCMAN, Lia Vauiner. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo**. 2. ed. São Paulo: Veneta, 2020.

SCOTT, Joan Wallach. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação & Realidade. Porto Alegre, vol.20, n.2, p.71-99,1995.

SENGHOR, Léopold Sédar. **Poemas**. Trad. de Gastão Jacinto Gomes. Rio de Janeiro: Grifo Edições, 1969.

SILVA JUNIOR, Hédio; BENTO, Maria Aparecida Silva; CARVALHO, Silvia Pereira de (coord.). **Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT: Instituto Avisa lá - Formação Continuada de Educadores, 2012. 52 p.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Ester Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, Paula Marques da. **O uso da Fotografia como Estratégia Metodológica em Pesquisas com Crianças: uma Revisão de Literatura**. *Informática na Educação: teoria e prática*. Porto Alegre, v.19, n.3, set./dez. 2016. P. 70-80. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/53792/41094> acesso em: 20 ago. 2023

SILVA, Ivanildo. Projeto pedagógico e autonomia da escola. **Portal Web Artigos**, maio 2009. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/projeto-pedagogico-e-autonomia-da-escola/18794>. Acesso em: 07 abr. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. 12. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SILVEIRA, Marly. Anotações sobre a vivência da igualdade em sala de aula. *In*: BENTO, Maria Aparecida S. (org.). **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade-CEERT, 2011. p.163-176.

SOUSA, Ilana Silva. **Era a Casa da Roda no Maranhão uma instituição educacional?** 2000. 67 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2000.

SOUSA, Ilana Silva. **Caderno de Práticas Pedagógicas para um Educação Étnico-Racial na Creche (3 anos)**. Produto Educacional. Dissertação de Mestrado em Gestão de Ensino da Educação Básica. Programa de Pós-Graduação Gestão de Ensino da Educação Básica. São Luís, 2024.

SOUZA, Luciene. A importância da Lei nº 10.639 na Educação Infantil. **Portal CEERT**, abr. 2016. Disponível em: <https://ceert.org.br/noticias/educacao/11085/a-importancia-da-lei-1063903-na-educacao-infantil--artigo>. Acesso em: 07 abr. 2021.

SOUZA, Letícia Rodrigues. **OS ESTUDOS DA INFÂNCIA NA ÁFRICA LUSÓFONA. XIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**, UNIFESP, 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/USER/Downloads/1543164589\\_ARQUIVO\\_ Os EstudosdaInfanciaAfricanaAfricaLusofona. pdf](file:///C:/Users/USER/Downloads/1543164589_ARQUIVO_Os%20EstudosdaInfanciaAfricanaAfricaLusofona.pdf). Acesso em 21 jun.2023.

SOUZA, Yvone Costa de. **Deixei meu coração em baixo da carteira**. Porto Alegre: Mediação,2002.

STAKE, Robert E. **A arte de investigação com estudos de caso**. 2ª ed. Lisboa: Gulbenkian. 2009.

TAVARES, Maria Tereza Goudar; PESSANHA, Fabiana Nery de Lima; MACEDO, Nayara Alves. **IMPACTOS DA PANDEMIA DE COVID-19 NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM SÃO GONÇALO/RJ**; Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 77-100, jan./jan., 2021. Disponível em [:https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroais/article/view/78996](https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroais/article/view/78996), acesso em 23 de abr.de 2023

TEIXEIRA, Paulo Marcelo Marini; MEGID NETO, Jorge. Uma proposta de tipologia para pesquisas de natureza interventiva. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 23, n. 4, p. 1055-1076, 2017.

TEIXEIRA, Sonia Regina; BARCA, Ana Paula de Araújo. TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E EDUCAÇÃO INFANTIL: concepções para orientar o pensar e o agir docentes. Sinara Almeida da Costa e Suely Amaral Mello (Org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: Conversando com professoras e professores**. Curitiba: CRV, 2017,p. 30-39.

TELES, Maria Amélia de Almeida. A participação feminista na luta por creches!. Daniela Finco, Marcia Aparecida Gobbi, Ana Lúcia Goulart de Faria (Org.). **Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fundação Carlos Chagas - FCC, 2015. 188 p.

TITTONI, J. (Org.). (2009). **Psicologia e fotografia: experiências em intervenções fotográficas**. Porto Alegre: Dom Quixote.

TRINDADE, Azoilda Loretto. O racismo no cotidiano escolar. *In*: BARROS, José Flavio Pessoa; OLIVEIRA, Luis Fernandes de (org.). **Todas as cores na educação: contribuições para uma reeducação das relações étnico-raciais no ensino básico**. Rio de Janeiro: Quartet-FAPERJ, 2008. p. 37-57.

TRINDADE, Azoilda Loretto. Valores Civilizatórios e a Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira. *In*: BRANDAO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto da. (org.). **Modos de brincar**: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. il. (A cor da cultura; v.5)

TRINIDAD, Cristina Teodor. Diversidade étnico-racial: por uma prática pedagógica na educação infantil. *In*: BENTO, Maria Aparecida (org.). **Educação infantil: igualdade racial e diversidade**. São Paulo: CEERT, 2012. p. 119- 135.

TRINDADE, Azoilda Loretto da (org.). **Africanidades brasileiras e educação**: salto para o futuro. Rio de Janeiro: TV escola/MEC, 2013.

TRINDADE, Raquel. Solano trindade por sua filha Raquel. Fundação Palmares, 2008. Disponível em <https://www.palmares.gov.br/?p=2735>. Acesso em 11 de dez.2022.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação.1. ed. 25. reimp. São Paulo: Atlas, 2019.

UEB MONSENHOR FREDERICO CHAVES. **Dossiês de matrícula do ano letivo de 2022**. São Luís: [s.n.], 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Livro descreve experiências de letramento no período colonial. **Boletim**, n 2086, ano 46, fev. 2020. Disponível em:<https://ufmg.br/comunicacao/noticias/livro-descreve-experiencias-de-letramento-no-periodo-colonial>. Acesso em: 10 fev.2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Colegiado do Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica. **Instrução Normativa Nº 04, de 27 de agosto de 2020**. Dispõe sobre formas metodológicas de apresentação do produto educacional no contexto do Coronavírus (SARS-COV-2/COVID19). São Luís: UFMA, PPGEEB, 2020. Disponível em: <https://sigaa.ufma.br/sigaa/portais/discente/discente.jsf>. Acesso em: 04 jul. 2021.

UOL. **Aventuras na História**, Perfil, 2023. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/historia-hoje/tela-do-seculo-19-alterada-para-esconder-menino-escravizado-e-restaurada.phtml> > Acesso em: 22 de ago.2023.

VAIANO, Bruno. **O experimento psicológico com bonecas que venceu a segregação racial nos EUA**. São Paulo. Super Interessante, Editora Abril, 2020. Disponível em: <https://super.abril.com.br/historia/o-experimento-psicologico-com-bonecas-que-venceu-a-segregacao-racial-nos-euaac>. Acesso em 12 de ago de 2023.

VEINER, Carlos B. **Estado e raça no Brasil**. Notas exploratória. Centro de Estudos Afro-Asiáticos. Cadernos Candido Mendes, nº 18, maio, 1990.

VELOSO, Abraão. **Tecnologia Ancestral Africana**: símbolos adinkras. Belo Horizonte: Espaço do Conhecimento UFMG, 2022. Disponível em: <https://www.ufmg.br/espacodoconhecimento/tecnologia-ancestral-africana-simbolos-adinkra>. Acesso em: 14 set. 2022.

YIN, Robert K. **Pesquisa Qualitativa do Início ao fim**. Tradução: Daniel Bueno; revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2016. 313 p.

## APÊNDICES

## **APÊNDICE A: ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO**

### **ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NA UNIDADE DE EDUCAÇÃO MONSENHOR FREDERICO CHAVES**

#### **A) ASPECTOS FÍSICOS (DEPENDÊNCIAS FÍSICAS)**

Quantidade de salas de aula;  
Sala de professores;  
Banheiros infantil/ adulto;  
Biblioteca ou sala de Leitura;  
Sala da gestão /Secretaria;  
Cantina /refeitório;  
Sala de Recursos/ AEE;  
Pátio aberto;  
Ambientação de espaços condizentes com o contexto étnico-racial.

#### **B) ASPECTOS PEDAGÓGICO-ADMINISTRATIVO**

Projeto Político-Pedagógico;  
Proposta Pedagógica;  
Planos de Ação;  
Plano de Formação.

#### **C) ASPECTOS PEDAGÓGICO-DOCENTE**

Reuniões e planejamento pedagógico;  
Formação Continuada do professor;  
Instrumentos utilizados para planejamento e registro pedagógico;  
Relação gestão-coordenação-docente.

## **APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REALIZADA COM AS PARTICIPANTES DA PESQUISA (PROFESSORAS DA CRECHE, PROFESSORA SUPORTE PEDAGÓGICO/COORDENADORA PEDAGÓGICA, E A GESTORA GERAL)**

Esta entrevista faz parte de uma pesquisa de conclusão de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão que aborda a Educação para as relações Étnico-raciais na Educação Infantil, conforme determina a Lei Nº10.639/03. Desta forma, pedimos sua colaboração respondendo as questões que seguem, para ajudar na elaboração de um Cadernos com sugestões de práticas pedagógicas para uma Educação para Relações étnico-raciais, que apoiem um percurso letivo em turmas de creche em Instituições de Educação infantil.

### **A) Dados de identificação da participante**

Nome (opcional):

Formação:

Cor/Raça:

Idade:

Sexo/Gênero: ( )m ( )f ( )outro:

Tempo de trabalho na Educação Infantil:

Tempo de trabalho nesta Unidade de Educação Básica:

### **B) Questões da entrevista semiestruturada**

- 1) O que você entende por Educação Infantil, por Criança e Infância?
- 2) O que você compreende por Educação para as Relações Étnico-raciais?
- 3) O que você sabe sobre a lei nº 10.639/03?
- 4) A UEB Monsenhor Frederico Chaves tem desenvolvido práticas pedagógicas para uma Educação para as Relações Étnico-raciais que valorizem conhecimentos Afro-brasileiros e Africanos?
- 5) Você conhece documentos referenciais, materiais pedagógicos, sites ou outras fontes que orientem o trabalho educativopara as Relações Étnico-raciais e de combate ao racismo?
- 6) Você costuma participar de formação continuada voltada para a Educação para as Relações Étnico-Raciais no contexto da população Afro-brasileira?
- 7) Um caderno de orientação de práticas pedagógicas sobre essa temática apoiaria seu trabalho como professora de Educação Infantil? Na sua visão o que esse material pode conter, para se concretizar como um apoio a organização de práticas



pedagógicas que combatam racismo, a manutenção de estereótipos e relações de discriminação racial no cotidiano da Educação Infantil com as crianças da creche?

**Apêndice C: Questões norteadoras do experimento realizado com as crianças da creche**

Nº	Perguntas feitas às crianças das salas de creche	Quantitativo de crianças que escolheram a boneca que representa fenótipo branco	Quantitativo de crianças que escolheram a boneca que representa fenótipo negro
01	Você quer brincar com alguma dessas bonecas?		
02	Qual das bonecas você gosta mais?		
03	Qual boneca você acha mais bonita?		
04	Você acha que alguma dessas bonecas pode ser uma princesa?		

APÊNDICE C: PRODUTO EDUCACIONAL: CADERNO COM SUGESTÕES DE PRÁTICAS EDUCATIVAS ANTIRRACISTA PARA CRECHE (3 ANOS)





**ILANA SILVA SOUSA**



**CADERNO  
DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS  
PARA UMA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL EM  
CRECHES**





**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**

Reitor Prof. Dr. Fernando Carvalho Silva

**AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO,  
PESQUISA, PÓS GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO**

Flávia Raquel Fernandes do Nascimento

**COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)**

Profa. Dra. Vanja Maria DominicesCoutinho Fernandes

**AUTORA DO PRODUTO EDUCACIONAL**

Profa. Mestranda Ilana Silva Sousa

**ORIENTADOR DO PRODUTO EDUCACIONAL**

Prof. Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes

**IMAGEM DA CAPA**

[https://www.canva.com/design/DAFtUq55H\\_c/dkXTvb\\_li4Y7p4GI](https://www.canva.com/design/DAFtUq55H_c/dkXTvb_li4Y7p4GI)

OBkBIQ/edit



**PPGEEB**

SÃO LUÍS

2023

# SUMÁRIO



APRESENTAÇÃO	
1 INTRODUÇÃO	6
2 A EDUCAÇÃO INFANTIL E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: saberes docentes em formação	9
3 LEITURA LITERÁRIA INFANTIL E A VALORIZAÇÃO DAS HISTÓRIAS PRETAS: personagens negros como referências do imaginário infantil(Orientação e Ação 1)	16
4 CAIXA ITINERANTE DE SURPRESAS: brincadeiras e interações atravessadas pelas ERES (Orientação e Ação 2)	22
5 AMBIENTAÇÃO DOS ESPAÇOS E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ETNICO-RACIAIS: cuidar e educar na creche (Orientação e Ação 3)	28
6 FAMÍLIA E CRECHE: juntas no combate a esteriótipos e a discriminação racial (Orientação e Ação 4)	40
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
REFERÊNCIAS	47
SOBRE A AUTORA/SOBRE O ORIENTADOR	48

# APRESENTAÇÃO

Olá Professoras(es) de salas Creche!

O Caderno Didático de Práticas para uma Educação Étnico-Racial em Creches, apresenta sugestões de referenciais e práticas afirmativas para uma educação antirracista com crianças de 3 anos. Ademais, concretiza o desejo de contribuir para práticas respeitosas e valorizadoras da cultura africana e afro-brasileira na Educação Infantil e de forma especial em salas de crianças bem pequenas.

Nesse sentido, compõe um produto educacional, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB/UFMA), com estudos realizados à partir da pesquisa: “A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um estudo sobre a Lei nº 10. 639/2003 e o trabalho educativo em turmas de creche da UEB Monsenhor Frederico Chaves”.

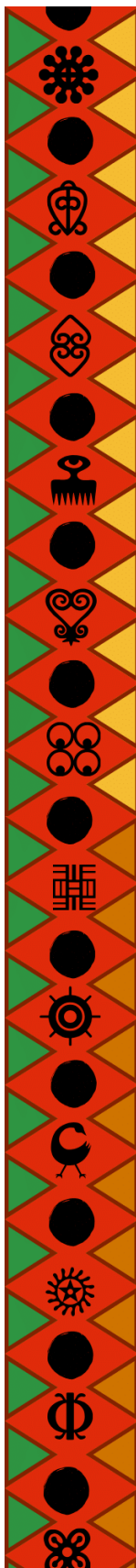
Este trabalho objetiva, auxiliar professoras (es) de crianças bem pequenas a refletirem sobre possibilidades cotidianas de organizarem seus ambientes educativos, para serem acolhedores da riqueza cultural em sua diversidade étnica constituinte da população maranhense e brasileira como um todo, tendo como fundamentação a Lei nº 10.639/2003.

Nessa perspectiva, este produto educacional subsidiará também o trabalho docente com as infâncias e em com todas as crianças em especial as negras ( pretas e pardas), que ingressam na creche. O Caderno de práticas Pedagógicas para uma Educação das Relação Étnico-raciais em Creches é proposto como material consutivo e apoiador de processos reflexivos da necessidade de ações cotianas de valorização da diversidade afro-brasileira com as crianças bem pequenas da creche.

Cabe ressaltar, que as atividades são sugestões que podem ser realizadas mais de uma vez ao longo do ano letivo, haja vista o aprendizado de crianças na creche ser favorecido pela continuidade das práticas desenvolvidas.

Em sua estrutura de organização, o caderno contém capítulos que situam :

a) Capítulo **1: A EDUCAÇÃO INFANTIL E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**: saberes docentes em formação, abordamos importantes referenciais e questões problematizadoras para estudo e reflexão das(os) professoras(es) da creche.



b) No **Capítulo 2: LEITURA LITERÁRIA INFANTIL E A VALORIZAÇÃO DAS HISTÓRIAS PRETAS:** focamos na importância de personagens negros como referências do imaginário infantil, discutimos a importância da literatura infantil representativa da cultura Afro-brasileira e Africanos trazendo em suas ilustrações reis, rainhas, príncipes e princesas negros que ampliem o imaginário e possibilidades de identificação das crianças pretas e pardas.

c) **Capítulo 3: CAIXA ITINERANTE DE SURPRESAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS :** brincadeiras e interações atravessadas pela EREER, trazemos a proposta da Caixa Itinerante de Surpresas Africanas e Afro-brasileiras, com orientações para pensar o brincar e o interagir repertoriado com elementos da cultura afro-brasileira e Africana , em sua musicalidade, ludicidade e corporeidade .

d) **Capítulo 4: AMBIENTAÇÃO DOS ESPAÇOS E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS:** cuidar e educar na creche, destacamos a ambientação representativa de pertencimento e valorização identitária como também a relação, o vínculo da professora de referência em seus aspectos psicológico e afetivo.

e) **Capítulo 5 : FAMÍLIA E CRECHE:** juntas no combate a estereótipos e a discriminação racial, neste capítulo sugerimos algumas ações para o engajamento das famílias ao desenvolvimento da percepção do seu papel no combate a preconceitos e estereótipos racistas, ampliando a compreensão da importância da parceria família e escola na promoção de estratégias fortalecedoras da identidade positiva das crianças.

Reiteramos nas considerações finais a necessidade de ações coletivas de todos (as) os profissionais da Educação Infantil na busca por aprofundar conhecimentos sobre esta temática, pois como nos diz Gomes(2011, p.13) “o desenvolvimento de uma nova profissionalidade requer enfrentando deste desafio referente a postura política e sócio cultural de docentes que são articuladores do currículo na primeira etapa da Educação Básica”.

Desejamos fortemente incentivar ao engajamento de professores (as) das infâncias, para um trabalho educativo combativo de estereótipos e preconceitos, desnaturalizando o racismo estrutural que atravessa as relações sociais e sendo assim também presente na escola de Educação infantil .

*Ilana Silva Sousa*

Mestranda PPGEEB- UFMA

# 1. INTRODUÇÃO

A necessidade de ampliar a compreensão pedagógica a respeito da Lei Nº 10.639/2003 em suas implicações organizacionais do trabalho educativo na 1ª etapa da Educação Básica é uma tarefa urgente na rede municipal de ensino de São Luís do Maranhão .

O cumprimento do que determina a Lei nº 10.639/2003 e suas Diretrizes Curriculares para Educação da Relações Étnico-Raciais, sobre os conteúdos de História, Arte e Cultura e do dia 20 de novembro no calendário letivo, podem em seu desenvolvimento curricular na Educação Infantil nas práticas sociais ter uma significação ampliada que possibilite em sua organização cotidiana as especificidades das infâncias atravessadas pela cultura afro-brasileira e africana.

Diante desse contexto do direito das crianças à educação institucional, a preocupação com a qualidade das experiências planejadas envolve garantir a construção de conhecimentos significativos e apoiadores da identidade positiva de todas as crianças pretas, pardas, indígenas e brancas. Neste sentido, o trabalho pontual e localizado apenas no mês de novembro, do calendário letivo precisa ser repensado quanto ao real alcance de objetivos de aprendizagens com as crianças bem pequenas da Creche.





Outro aspecto a ser considerado é que a apropriação docente de conhecimentos sobre a Cultura e a História Africana, Afro-brasileira e Afro-maranhense, precisa ser pauta nos momentos formativos e incluindo permanentemente esses conteúdos nos planos de Formação das instituições.

O desenvolvimento de uma trabalho que favoreça uma Educação antirracista que rompa com estereótipos historicamente estabelecidos e potencialize o processos educativos identitários positivos a todas as crianças, requer o engajamento das equipes pedagógicas para aprofundar a compreensão desta temática enfrentando as tensões que a permeiam.

Este material vem de encontro a necessidade expressa pelas educadoras da UEB Monsenhor Fredico Chaves durante a pesquisa realizada na instituição, e representa mais um apoio às reflexões sobre a temática, subsidiando com sugestões práticas e referenciais de estudo.

Sua estrutura possui orientações para consultas em referenciais da Lei Nº 10.639/2003 e demais documentos legais, bem como normativas orientadoras do trabalho educativo sobre as Relações Étnico-raciais na Educação Infantil.

O capítulo que segue resgata o marco legal, fazendo considerações sobre a importância de se garantir processos formativos regulares aos profissionais da Educação Infantil, dentre esses professoras e professores da creche.





## **SANKOFA**

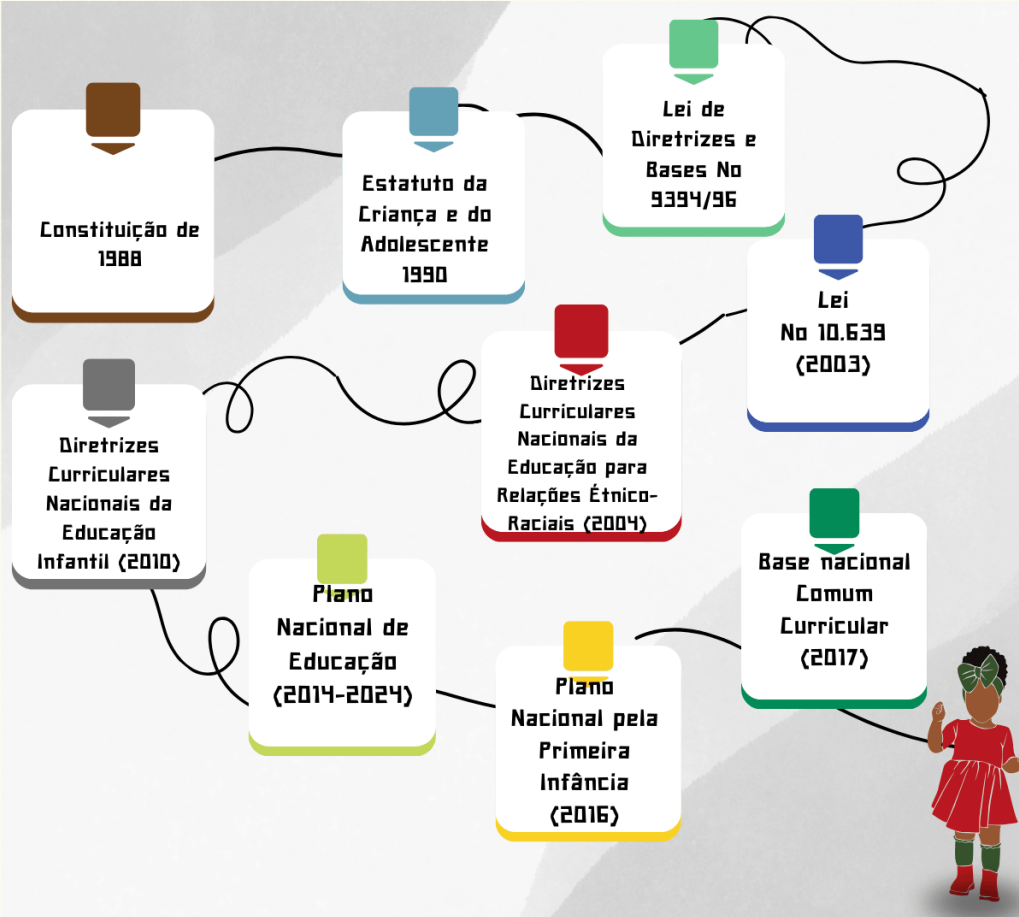
**"NUNCA É TARDE PARA VOLTAR E APANHAR O QUE FICOU PARA TRÁS. REMETE A SABEDORIA DE APRENDER COM O PASSADO PARA CONSTRUIR O FUTURO.**

**(NASCIMENTO; GÁ, 2022, P.27)**

## 2 A EDUCAÇÃO INFANTIL E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS:

### SABERES DOCENTES EM FORMAÇÃO

Para Iniciarmos nosso capítulo contextualizamos a Educação Infantil como um direito fundamental instituído desde a constituição de 1988. Ao ser incluída na Educação Básica com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica-LDB nº 9394/1996 a Educação Infantil passou a compor o Sistema Nacional de Educação como primeira etapa da Educação Básica, legitimando esse direito a bebês de 0 ano a crianças de 5 anos e 11 meses, sem distinção de raça, etnia, credo religioso ou situação sócio-econômica. Destacamos abaixo uma linha do tempo do marco legal da Educação Infantil e destacando o percurso das ampliações normativas à partir da Lei nº 10.639/2003 :



No percurso histórico da Educação Infantil ordenamos cronologicamente, algumas importantes conquistas legais, que repercutiram principalmente organização funcional da Educação Infantil como 1ª etapa da Educação Básica. Dito isso caberá administrativamente

[...]a preferência na oferta sob a responsabilidade das gestões públicas municipais como dito no Art.11º, inciso V, “[...] oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas [...]” (Brasil, 1996, p.5)

As especificidades curriculares desta primeira etapa tiveram orientações inaugurais ao final da década de 90, nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil -RECNEI. Em continuidade a normativas gerais parase pensar um currículo nacional a Lei Nº 10. 639/2003, estabeleceu para a Educação Básica “a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.”(BRASIL, 2003, p.1)

As Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, consolidam orientações as quais evidenciam que

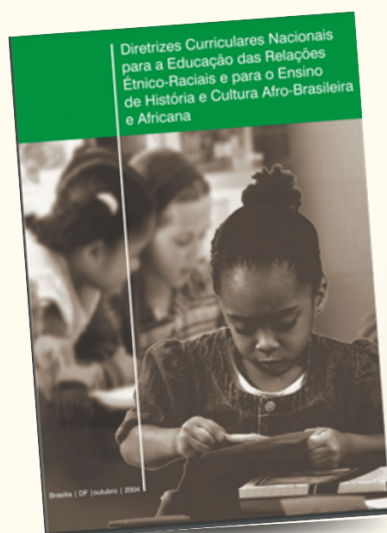
[...]a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime.

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola.

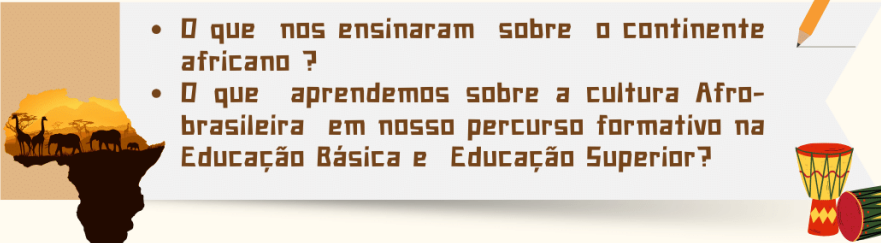
As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa(BRASIL, 2004, p 14-15).

Uma importante estratégia pontuada para implementação da Lei nº 10.639/2003 é a formação de professores, que possibilitará a ampliação de saberes e a valorização da cultura elaborada pelos povos africanos, precisam ser ressignificados nas estruturas curriculares e nas relações cotidianas, desde a Educação infantil. Sendo assim é de fundamental importância que todos os profissionais da educação “repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas”(BRASIL,2004, p.17).


Nesse sentido as DCNEREs trazem orientações aos sistemas de ensino, às instituições escolares desde a Creche e Pré-escola ao Ensino Médio, e aos processos formativos em serviço de profissionais envolvidos nas ações educativas, a partir de três princípios filosóficos norteadores.



Neste sentido a formação de professores deve conter em seu plano formativo anual conteúdos que ampliem a compreensão docente, sobre a história e o patrimônio cultural do continente africano para constituição das civilizações da humanidade e para constituição da cultura brasileira. Dessa forma precisamos analisar nossas lacunas formativas e o conhecimento que temos sobre a cultura Afro-brasileira e Africana. Nesse sentido os questionamentos abaixo podem guiar reflexões iniciais



- O que nos ensinaram sobre o continente africano ?
- O que aprendemos sobre a cultura Afro-brasileira em nosso percurso formativo na Educação Básica e Educação Superior?



Ao refletirmos e discutirmos sobre essas e outras questões, podemos pensar sobre novos conhecimentos a serem construídos na formação continuada docente, para ampliar a compreensão de professoras e professoras da Educação Infantil , em especial da creche, sugerimos alguns referenciais importantes para nutrir reflexões da equipe pedagógica das instituições, envolvidos nesse processo d educar crianças bem pequenas, para assim mobilizarem outras práticas educativas pedagógicas para a EREER.





QUER SABER MAIS ?

13

Segue algumas proposições de vídeos e materiais em pdf, que podem enriquecer o processo de formação de professores na escola .



**CLÉLIA ROSA - TRABALHANDO  
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA  
EDUCAÇÃO**

<https://www.youtube.com/watch?v=SAeh9zZnHww&t=10s>

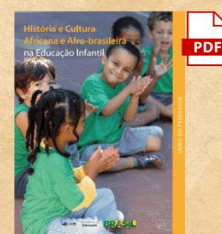


**O RACISMO é PERIGOSO na  
EDUCAÇÃO das CRIANÇAS - Canal  
Preto**

<https://www.youtube.com/watch?v=KZGNu4NcWLs>

**HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA  
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

É um livro para professoras e professores da Educação Infantil, que traz informações sobre os direitos das crianças ao conhecimento do patrimônio cultural africano e Afro-brasileiro, resgatando a tradição oral dos Griôs ( contadores de história do continente africano ), trazendo informações importantes sobre a contribuição dos povos da diáspora africana, para a construção da cultura brasileira .



<https://avante.org.br/publicacoes/historia-e-cultura-africana-e-afro-brasileira-na-educacao-infantil/>



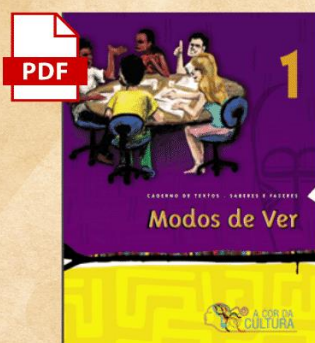
**MODOS DE BRINCAR , CADERNO DE SABERES ,  
FAZERES E ATIVIDADES**

Modos de brincar caderno de saberes , fazeres e atividades integra o material do projeto a Cor da Cultura e traz os valores civilizatórios e suas contribuições aos modos de perceber e ampliar a cultura do brincar das crianças.

<https://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2019/07/MODOS-BRINCAR-WEB-CORRIGIDA.pdf>



QUER SABER MAIS ?



### MODOS DE VER , CADERNO DE TEXTOS , SABERES E FAZERES

Este caderno é número 1 da coleção de materias impressos do projeto A Cor da Cultura . Ele traz informações sobre o processo histórico da diáspora e sua repercussão na população negra na contemporaneidade . Informações para discussão das equipes docentes sobre a importancia do enfrentamento do racismo nos ambientes escolares

[https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2011/06/Caderno1\\_ModosDeVer.pdf](https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2011/06/Caderno1_ModosDeVer.pdf)



### O TEMPO DOS POVOS AFRICANOS - INFOGRÁFICO

Suplemento didático que aborda a história do continente africano , traçando uma linha do tempo evolutiva até o início do século XXI . Tais informações ampliam a compreensão da grande contribuição dos povos africanos para o desenvolvimento da humanidade , desmistificando estereótipos historicamente disseminados pelo eurocentrismo.

<https://ipeafro.org.br/wp-content/uploads/2013/12/SUPLEMENTO-DIDATICO.pdf>





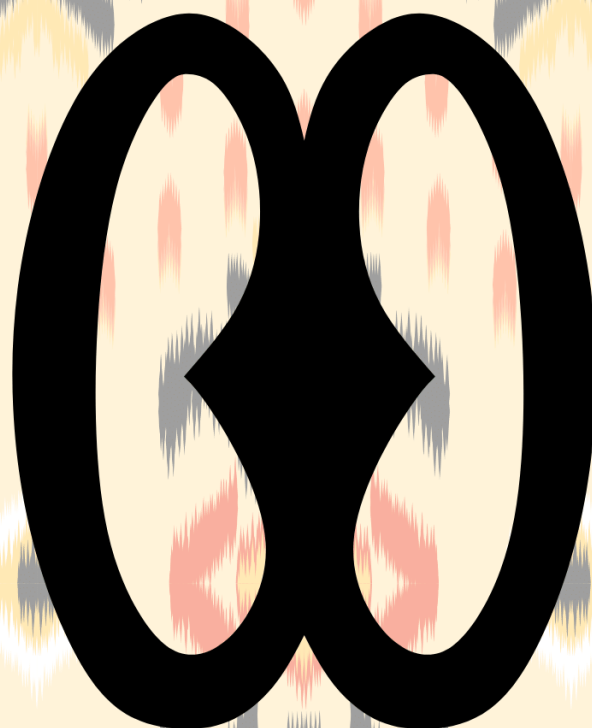
Diante do exposto organizamos esse produto educacional com o intuito de fortalecer a busca docente em qualificar práticas pedagógicas para a o combate ao racismo. Trataremos nas próximas seções de estratégias práticas para desconstrução de preconceitos e esteriótipos disseminados pelo racismo estrutural pois entendemos que

[...]na Educação Infantil, tempo dos primeiros passos na vida social, seria importante semear atitudes positivas e, pela via do lúdico e do afeto, estimular o contato, a admiração, o encanto pela estética e pelo imaginário africano e afro-descendente. Brincadeiras e brinquedos, cantigas e muita “contação” de histórias que falem, lembrem e se refiram ao mundo negro servirão como meios para romper ou evitar que se construam barreiras e preconceitos( LIMA,2006,p.46).

Os capítulos **3, 4 e 5** possuem propostas práticas, indicadas no tópico **Orinetação e Ação**. São duas propostas em cada capítulo, estruturadas à partir das normativas da Educação Infantil contidas na DCNEI e na BNCC, alinhadas aos princípios das Diretrizes Curriculates Nacionais da EREER.

Além das propostas práticas cada capítulo traz em forma de questionamento instigador de curiosidades para ampliação de conhecimentos o ítem **Quer Saber Mais?** , o qual apresenta referenciais com links de acesso a materiais para acrescentar saberes sobre a temática da EREER na Educação Básica e em especial na Educação Infantil.

Ressaltamos que todas as propostas foram pensadas como sugestões para inspirar o trabalho educativo de professoras(es) de salas de creche de crianças bem pequenas de 3 anos e que com este intuito cabe ampliações e reformulações necessárias para melhor adequação a cada realidade institucional.



**NKONSONKONSON**

**"SÍMBOLO DA UNIDADE, DA  
INTERDEPENDENCIA, DA FRATERNIDADE E DA  
COOPERAÇÃO" ( NASCIMENTO; 6ª. 2022P. 93)**

### 3 LEITURA LITERÁRIA INFANTIL E A VALORIZAÇÃO DAS HISTÓRIAS PRETAS: personagens negros como referências do imaginário infantil

"Histórias importam. Muitas histórias importam. Histórias têm sido usadas para expropriar e ressaltar o mal. Mas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida."(Adichie, 2019, p.32 )

Neste capítulo tecemos algumas considerações sobre a importância da literatura presentes nos espaços de Educação Infantil, isso porque comprovadamente as histórias, contos, fábulas e outros gêneros são fomentadores das primeiras representações do imaginário de crianças desde a mais tenra idade, ao serem envolvidas em situações de leitura literária.

A Literatura durante muito tempo foi usada de forma limitada a uma didática e trazia o objetivo de inculcar valores, tornando-se uma experiência pouco prazerosa para muitas crianças na escola(ZILBERMAN, 1987). Nesse sentido o cuidado em garantir a diversidade literária nas práticas de leitura realizadas na Creche é o foco principal da nossa atenção neste capítulo, reforçando a importância da presença de livros que explorem a cultura afro-brasileira e africana, com personagens negros representados positivamente.

Na Educação Infantil as crianças ao ouvirem histórias conseguem perceber o outro diferente de si, dessa forma a leitura literária possibilita encontros. Como bem explicitado na Base Nacional Comum Curricular -BNCC(2017), em seu campo de experiência Escuta, fala, pensamento e imaginação

[..]é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social(BNCC,2017,p.44).

A leitura literária é uma prática permanente realizada na Educação Infantil, sendo planejada e realizada diariamente na jornada educativa. A seguir propomos algumas práticas ou modalidades organizativas de experiências literárias, que são desenvolvidas para a ampliação de repertório literário afrorepresentativo:

1. **Atividade permanente: Leitura em voz alta pela professora;**
2. **Roda de leitura literária.**



Nesse sentido temos que considerar o papel da leitura literária, como ação que favorece a elaboração subjetiva de identidade e representatividade, pois como no

Uma literatura com proposta de representação do negro, que rompa com esses lugares de saber, possa trazer imagens enriquecedoras, pois a beleza das imagens e o negro como protagonista são exemplos favoráveis à construção de uma identidade e uma autoestima. Isto pode desenvolver um orgulho, nos negros, de serem quem são, de sua história, de sua cultura (SILVA, 2010, p. 35).

Trazemos a seguir propostas que podem ser desenvolvidas com periodicidade sugerida, contudo, ficando à cargo de cada professora(or) definir sua possibilidade prática.

## ORIENTAÇÃO E AÇÃO 1

PRINCÍPIOS DA DCNERER (BRASIL, 2004) FORTALECIMENTO DE IDENTIDADES E DE DIREITOS AÇÕES EDUCATIVAS DE COMBATE AO RACISMO E A DISCRIMINAÇÕES	
DIREITOS DE APRENDIZAGENS CONHECER-SE, BRINCAR, EXPLORAR, PARTICIPAR, EXPRESSAR, CONVIVER	
Campo de Experiência da BNCC (BRASIL, 2017) O EU, O OUTRO E O NÓS ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO	
Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	PROPOSTA EDUCATIVA 1
Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Leitura literária realizada pela professora Frequência: diária Materiais para ambientação: Tapete, livros de literatura infantil com conteúdo afro-brasileiros e africanos, pandeiro ou tambor, papel A4 e giz de cera.
(EI02E005) Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças (BRASIL, 2017, p.34)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ambientar a sala referênciada com um tapete ao chão e um cesto contendo livros de literatura infantil de representatividade negra ao centro;</li> <li>Acolher o grupo de crianças e convidá-los a sentarem em círculo no tapete organizado;</li> <li>Conversar sobre o momento a leitura que será realizada e a necessidade de escuta da história para depois conversarem sobre ela;</li> <li>Tirar os livros do cesto e ler os títulos de cada um, para escolha da leitura da tarde;</li> <li>Quando o grupo escolher o livro, fazer a leitura com pausas, convidando as crianças a anteciparem possíveis continuidades favoreça a interação com a história lida;</li> <li>Ao término mostrar as imagens de cada página e pedir que as crianças resgatem os fatos acontecidos;</li> <li>Avaliar com o grupo se gostaram da história convidando-os a desenhar e pintar o que mais gostaram.</li> </ul>
(EI02EF03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita) (BRASIL, 2017, p 35)	

<b>PRINCÍPIOS DA DCNERER (BRASIL, 2004)</b> <b>FORTALECIMENTO DE IDENTIDADES E DE DIREITOS</b> <b>AÇÕES EDUCATIVAS DE COMBATE AO RACISMO E A DISCRIMINAÇÕES</b>	
<b>DIREITOS DE APRENDIZAGENS</b> <b>CONHECER-SE, BRINCAR, EXPLORAR, PARTICIPAR, EXPRESSAR, CONVIVER</b>	
<b>Campo de Experiência da BNCC (BRASIL, 2017)</b> <b>O EU, O OUTRO E O NÓS</b> <b>ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO</b>	
<p>Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento</p> <p>Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)</p>	<p style="text-align: center;"><b>PROPOSTA EDUCATIVA 2</b></p> <p style="text-align: center;">Roda de leitura literária</p> <p>Frequência: uma vez por semana</p> <p>Materiais para ambientação: Tapete, almofadas e bonecas e bonecos de tecido, livros de literatura infantil com conteúdo afro-brasileiros e africanos sendo livros para leitura de imagens com e sem texto.</p>
<p>(EI02EO03) Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos.</p> <p>(EI02EF06) Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos;</p> <p>(EI02EF07) Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ambientar a sala referência com um tapete ao chão para dispor os livros em sua superfície e um cesto contendo livros de literatura infantil de representatividade negra ao centro;</li> <li>• Acolher o grupo de crianças e convidá-los a sentarem no tapete, a escolherem um livro que gostem, acompanhando o grupo para possíveis conflitos caso mais de uma criança escolha o mesmo livro;</li> <li>• Pedir que leiam seus livros escolhidos, para depois conversamos sobre o que cada um gostou ou não, nos livros que cada uma escolheu;</li> <li>• A professora também escolherá um livro para ler individualmente e iniciará comentando suas razões de ter escolhido o livro tecendo comentários sobre o que achou da leitura.</li> </ul>



QUER SABER MAIS ?

21

A seguir temos algumas referências de sites sobre a mediação literária na Educação Infantil, para relações étnico-raciais respeitadas que valorizem as diferenças. Temos também links de canais que auxiliam em reflexões para garantir a literatura afro-brasileira e africana no percurso letivo, bem como orientações para boas escolhas .



### SITE LUNETAS

Indicação literária infantil sobre a temática da EREER  
<https://lunetas.com.br/50-dicas-de-livros-infantis-para-celebrar-cultura-afro-brasileira/>



Livro Personagens Negras na Literatura Infantil, traz ampliação de saberes, para uso em processo formativo da equipe pedagógica , também é uma indicação para autoformação individual. O livro aborda a Literatura Infantil e representatividade com personagens negros.



### ESCREVIVÊNCIAS - DA REPRESENTATIVIDADE NEGRA FEMININA NA LITERATURA

<https://www.youtube.com/watch?v=Adu9CJR4U-k>



### RECONTO\_COM OXOSSÍ RECEBEU SEU NOME?

<https://www.youtube.com/watch?v=pUOq8DfMhlg>







## 4 CAIXA ITINERANTE DE SURPRESAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS:

### brincadeiras e interações atravessadas pela EREER

As crianças da Educação Infantil vivenciam um currículo desenvolvido com base em dois eixos estruturantes da ação pedagógica, que são: as brincadeiras e as interações. A ludicidade, a corporeidade e a musicalidade são linguagens que perpassam constantemente o fazer pedagógico com este grupo etário e despertam o envolvimento das crianças bem pequenas.

Com base nesta compreensão vimos propor o resgate de brincadeiras cantadas, a circularidade das cirandas e toda uma vivência de um brincar que apoie o ser criança em sua expressividade corporal muito presente nas crianças de 0 a 3 anos da creche, que a expressividade a formação do pensamento perpassam pelo movimento e pelo corpo como um todo

A presença de brinquedos e objetos da cultura afro-brasileira, bonecas e bonecos que representem a diversidade de características físicas humanas, instrumentos musicais que favoreçam a exploração sonora de ritmos da música brasileira, trazem para o ambiente educativo possibilidades de exploração concreta, para uma ludicidade que desenvolve aprendizagens sobre

É, portanto, a cultura que nos permite dar significados ao objeto brinquedo, atribuir-lhe um sentido. E a construção do seu significado se faz no âmbito das práticas discursivas, da linguagem. As representações de brinquedo, preexistentes, num determinado universo cultural, terão, portanto, sobre crianças e adultos um forte papel modulador nos significados que estes mesmos sujeitos passam a atribuir a tais objetos (BUJES, 2004, p. 211).

A ampliação do repertório de brincadeiras possibilita o desenvolvimentos de múltiplas habilidades( BROUGERE, 2017). Nessa direção o planejamento há que valorizar o brincar como prática educativa e garantir sua diversidade de formas tendo como referencial a cultura e história afro-brasileira, possibilitando às crianças desde a creche, experiências para conhecimento do patrimônio cultural brasileiro no sentido de valorizá-lo

## ORIENTAÇÃO E AÇÃO 2

PRINCÍPIOS DA DCNERER (BRASIL, 2004) FORTALECIMENTO DE IDENTIDADES E DE DIREITOS AÇÕES EDUCATIVAS DE COMBATE AO RACISMO E A DISCRIMINAÇÕES	
DIREITOS DE APRENDIZAGENS CONHECER-SE, BRINCAR, EXPLORAR, PARTICIPAR, EXPRESSAR, CONVIVER	
Campo de Experiência da BNCC (BRASIL, 2017) O EU, O OUTRO E O NÓS CORPO, GESTO E MOVIMENTO	
<b>Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento</b> Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	<b>PROPOSTA EDUCATIVA 1</b> <b>Caixa Itinerante de Surpresas ERES</b> Criar uma caixa surpresa, para organização de materiais como instrumentos de percussão, livros de histórias e contos afro-brasileiros e africanos, um tecido estampado para fazer uma cabana, fantoches com personagens das histórias feitos em tecido ou em papel para contação de história, texto instrutivo com uma brincadeira coletiva que o grupo irá aprender.  Periodicidade: quinzenal, conforme a análise da equipe docente definir as duas datas mensais.
(EI02EO02) Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios. (BRASIL, 2017)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Definir no planejamento mensal as datas para a realização da proposta com as crianças a cada mês;</li> <li>Selecionar os materiais disponíveis na escola para o baú itinerante do mês: livros, um instrumento musical (tambor, pandeiro, chocalho ou maracá). A cada mês os materiais serão renovados;</li> <li>Organizar uma caixa que será usada para guardar os materiais e será um elemento gerador de expectativas no grupo. A cada mês com a mudança dos materiais as crianças terão novas surpresas.</li> <li>A caixa será apresentada e aberta com o grupo e a professora fará a leitura de uma carta endereçada às crianças da sala, explicando como a caixa os visitará todos os meses do ano trazendo surpresas divertidas para o grupo.</li> </ul>
(EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras. (BRASIL, 2017)	

PRINCÍPIOS DA DCNERER (BRASIL, 2004) FORTALECIMENTO DE IDENTIDADES E DE DIREITOS AÇÕES EDUCATIVAS DE COMBATE AO RACISMO E A DISCRIMINAÇÕES	
DIREITOS DE APRENDIZAGENS CONHECER-SE, BRINCAR, EXPLORAR, PARTICIPAR, EXPRESSAR, CONVIVER	
Campo de Experiência da BNCC (BRASIL, 2017) CORPO, GESTO E MOVIMENTO TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS	
<b>Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento</b> Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	<b>PROPOSTA EDUCATIVA 2</b> Entra na roda, entra na ginga. Escuta de músicas (samba, música de capoeira etc.) para acompanhar o ritmo, brincar e dançar. Periodicidade: semanal definindo um dia da semana para as crianças escutarem em espaços externos que possibilite a movimentação livre.
(EI02T501) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música (BRASIL, 2017).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selecionar músicas para escuta das crianças e familiarização com ritmos e sons da musicalidade africana e afro-brasileira;</li> <li>• Definir um dia da semana para oportunizar a escuta em espaço externo, que favoreça o surgimento da expressividade corporal das crianças;</li> <li>• Favorecer a percepção de ritmos mais lento ou mais rápido;</li> <li>• A escuta será acompanhada de brincadeiras corporais de ritmos como: dança das cadeiras, estátua ao parar a música, brincadeiras de roda com movimentos sugeridos pela professora ou por uma das crianças do grupo.</li> </ul>
(EI02CG02) Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas (BRASIL, 2017).	

## CAIXA ITINERANTE DE SURPRESAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS



26

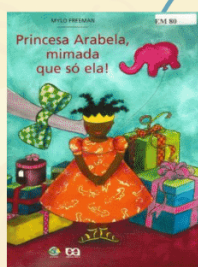
A Caixa Itinerante de Surpresas conterá a cada mês :

- Um livros para leitura para as crianças ( leitura se repetirá duas vezes ou mais , favorecendo que as crianças aprendam sobre o enredo e seus personagens );
- Um instrumento musical para conhecimento e percepção do som produzido por ele ;
- Uma brincadeira para seu vivenciada e aprendida pelo grupo ;
- Imagens de materiais que remetam a cultura afro-brasileira e africana ou a curiosidades referentes às mesmas.

### SUGESTÕES PARA A PRIMEIRA CAIXA ITINERANTE DE SURPRESAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS



**Instrumento maracá**



**Livro : Princesa Arabela mimada que só ela!**

<https://atividadesescolaresprontas.com.br/wp-content/uploads/2021/11/LIVRO-PRINCESA-ARABELA-MIMADA-QUE-SO-ELA.pdf>




**Brincadeira: Terra e Mar**

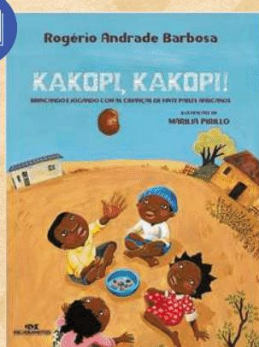
<https://educ.rec.br/escoladofuturoemcasa/20/11/23/terra-mar/>



QUER SABER MAIS ?

Trazemos algumas sugestões do Site Lunetas ,com link de postagem sobre brincadeiras africanas , também um catálogo de brincadeiras em pdf, uma indicação de livro literário e o link da música Si mama ká para realização de brincadeiras envolvendo gestos para acompanhar o ritmo.

 [PORTAL LUNETAS : 10 brincadeiras africanas para a diversão das crianças. https://lunetas.com.br/brincadeiras-africanas/](https://lunetas.com.br/brincadeiras-africanas/)



LIVRO DE BRINCADEIRAS  
DO CONTINENTE AFRICANO:  
KAKOPI KAKOPI



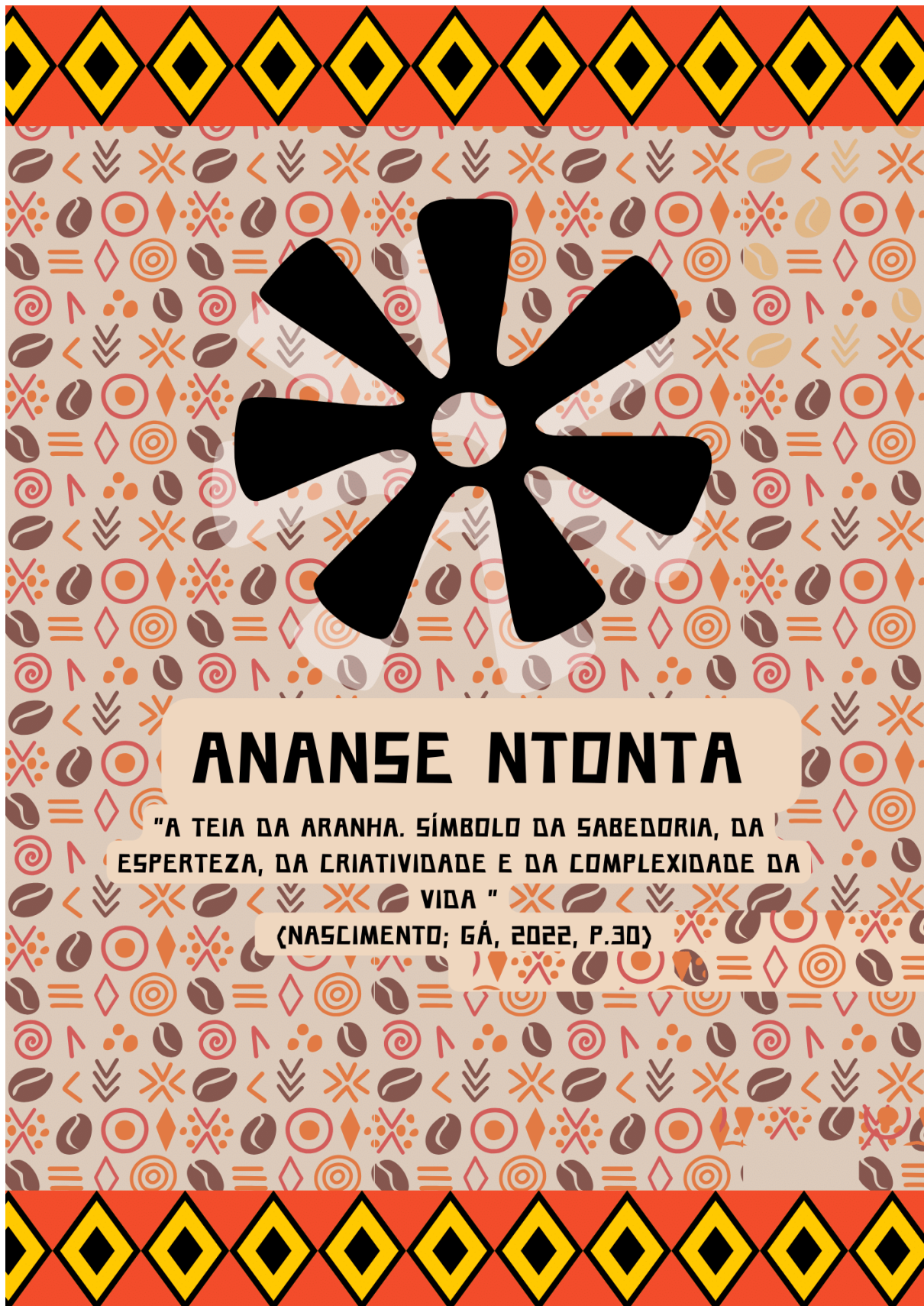
CATÁLOGO DE JOGOS E  
BRINCADEIRAS AFRICANAS E  
AFRO-BRASILEIRAS:

[HTTPS://ANANSI.CEERT.ORG.BR/BIBLIOTECA-PDF/CATALOGO-JOGOS.PDF](https://anansi.ceert.org.br/biblioteca-pdf/catalogo-jogos.pdf)



MÚSICA SI MAMA KÁ, PARA ESCUTAR ,  
DANÇAR E APRENDER.

[HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=8CVYMAAGWUM](https://www.youtube.com/watch?v=8CVYMAAGWUM)



## **ANANSE NTONTA**

**"A TEIA DA ARANHA. SÍMBOLO DA SABEDORIA, DA ESPERTEZA, DA CRIATIVIDADE E DA COMPLEXIDADE DA VIDA "**

**(NASCIMENTO; GÁ, 2022, P.30)**

## 5 AMBIENTAÇÃO DOS ESPAÇOS E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: *cuidar e educar na creche*

A importância de se planejar os ambientes de convivência educativa na creche, tem como premissa a promoção de ambientes relacionais saudáveis, promotores do sentimento de pertencimento e formação de uma identidade positiva a todas as crianças.

As crianças bem pequenas de 3 anos, já interagem de forma ativa com os espaços e materiais disponibilizados. Neste período da infância suas percepções se tornam mais aguçadas e o aspecto relacional, observando os modos sociais de falar e de agir, vão se ampliando da simples repetição para a formação criativa e imaginativas de suas ações individuais.

Dados estatísticos comprovam que a oferta majoritária da creche em redes públicas é garantida ao público de 3 anos, idade em que passam a frequentar instituições formais de Educação Infantil. Na transição casa para a escola, um dos aspectos primeiros dessa nova realidade em experiências coletivas de vida, será a atenção com sua inserção nesta nova dinâmica de rotina institucional, em que inicialmente para a maioria das crianças gera desconforto e estranhamento (BONDIOLI; MONTOVANI, 1998).

Um ambiente acolhedor que favoreça o estabelecimento do vínculo seguro, em que as educadoras compreendam a importância das relações respeitosas para a formação da imagem positiva de si, passa pelo cuidado em organizar os espaços para que todas as crianças se reconheçam e se sintam atendidas em suas necessidades de se sentirem pertencentes a todos os ambientes da Creche. Dessa forma

novas aprendizagens e novas sociabilidades para um projeto coletivo de uma Educação Infantil mais democrática, justa e plural, principalmente, se compreendemos que as crianças se constituem nas interações que lhes são propostas pelos adultos e nas que elas próprias estabelecem entre si em diferentes contextos. Interações essas permeadas por seus pertencimentos étnico-raciais, de gênero, de classe, de religiosidades, de localização geográfica, etc. São meninos e meninas constituídos por diferentes fatores socioculturais que os tornam singulares, mas também são parte de grupos sociais que em grande medida, são negligenciados e invisibilizados nas instituições educativas (PASSOS, 2012, p. 111).

### ORIENTAÇÃO E AÇÃO 3

PRINCÍPIOS DA DCNERER (BRASIL, 2004) FORTALECIMENTO DE IDENTIDADES E DE DIREITOS AÇÕES EDUCATIVAS DE COMBATE AO RACISMO E A DISCRIMINAÇÕES	
DIREITOS DE APRENDIZAGENS CONHECER-SE, BRINCAR, EXPLORAR, PARTICIPAR, EXPRESSAR, CONVIVER	
Campo de Experiência da BNCC (BRASIL, 2017) O EU, O OUTRO E O NÓS ESPAÇO, TEMPO, QUANTIDADE, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES	
<b>Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento</b> Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	<b>PROPOSTA EDUCATIVA 1</b> Frequência: diária Organizar o espaço da sala referência para favorecer a exploração das crianças dos materiais com autonomia;  Planejar experiências com materiais diversificados, para a participação das crianças de forma ativa, realizando escolhas no espaço da sala referência.
(EI02EO02) Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios (BRASIL, 2017).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizar um cantinho da Leitura, com livros diversificados, garantindo que parte do acervo tenham livros com personagens de representatividade negra.</li> <li>• Manter os livros acessíveis ao manuseio das crianças;</li> <li>• Organizar área com propostas para o grafismo;</li> <li>• Organizar área com proposta de jogo simbólicos com bonecas que representem a diversidade de características humanas.</li> </ul>
(EI02ET03) Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela (BRASIL, 2017).	



<b>PRINCÍPIOS DA DCNERER (BRASIL, 2004)</b> <b>FORTELECIMENTO DE IDENTIDADES E DE DIREITOS</b> <b>AÇÕES EDUCATIVAS DE COMBATE AO RACISMO E A DISCRIMINAÇÕES</b>	
<b>DIREITOS DE APRENDIZAGENS</b> <b>CONHECER-SE, BRINCAR, EXPLORAR, PARTICIPAR, EXPRESSAR, CONVIVER</b>	
Campo de Experiência da BNCC (BRASIL, 2017) <b>O EU, O OUTRO E O NÓS</b> <b>ESPAÇO, TEMPO, QUANTIDADE, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES</b>	
<b>Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento</b> Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	<b>PROPOSTA EDUCATIVA 2</b> Frequência: diária Organizar espaços externos de convivência coletiva na instituição educativa, ambientando para a promoção do acolhimento e bem-estar das crianças.
(EI02EO02) Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios (BRASIL, 2017).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizar espaços convivência coletiva: refeitório, banheiros, salas de leitura etc.</li> <li>• Disponibilizar imagens contendo crianças pretas, pardas, indígenas, asiáticas e brancas;</li> <li>• Favorecer o auto reconhecimento, dispoendo espelhos em banheiros;</li> <li>• Proporcionar o sentimento de pertencimento, através de ações relacionais de respeito e valorização de todas as crianças.</li> </ul>
(EI02ET03) Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela (BRASIL, 2017).	



## CANTINHO DA LEITURA NA SALA DA CRECHE

32



**ANTES**



**DEPOIS**

Conforme a Proposta Educativa 1 a organização de um ambiente promotor de leitura se estrutura como proposta permanente na sala referência e se torna mais atrativo às crianças, com ações que favoreçam o sentar, o manuseio dos livros conforme o interesse de cada crianças. é de fundamental importancia o acesso a exemplares cujos personagens apresentem características diverças, negros e brancos, para o reconhecimento das crianças e valorização dessa diversidade.



## ESPAÇO PARA GRAFISMOS



**ANTES**



**DEPOIS**



**DEPOIS**

A oferta de tipos diferentes de riscadores (giz de cera, canetinhas hidrográficas, carvão, pincél de quadro branco, lápis de cor, etc.) e de diferentes bases riscantes em texturas e tamanhos (papel pardo, papel 40 kg, papel A3, papel A4), favorecem o interesse das crianças em se expressarem com desenhos e marcas gráficas iniciais .

## ESPAÇO PARA BRINCADEIRAS SIMBÓLICAS

34



**DEPOIS**



**DEPOIS**



**ANTES**



**DEPOIS**

Algumas estratégias simples com materiais disponíveis na escola, podem favorecer a autonomia das crianças e o bem estar em importantes espaços da instituição de Educação Infantil, como o refeitório.

A disposição de placas orientando a sequência de ações na lavagem das mãos, recipientes com sabão líquido, toalha para secar as mãos, suporte no chão que ajude as crianças alcançarem as torneiras com autonomia, pois as pias não estão na altura adequada para o público infantil.

Outro elemento que pode enriquecer o espaço, tornando-o caloroso e agradável é a presença de plantas que tragam natureza viva e convidam a visualização pelas crianças.

## AMBIENTAÇÃO DE ESPAÇOS EXTERNOS DE CONVÍVIO COLETIVO

O REFEITÓRIO COMO ESPAÇO DE  
APRENDIZAGENS

54



**ANTES**



**DEPOIS**



**DEPOIS**

Algumas estratégias simples com materiais disponíveis na escola, podem favorecer a autonomia das crianças e o bem estar em importantes espaços da instituição de Educação Infantil, como o refeitório.

A disposição de placas orientando a sequência de ações na lavagem das mãos, recipientes com sabão líquido, toalha para secar as mãos, suporte no chão que ajude as crianças alcançarem as torneiras com autonomia, pois as pias não estão na altura adequada para o público infantil.

Outro elemento que pode enriquecer o espaço, tornando-o caloroso e agradável é a presença de plantas que tragam natureza viva e convidada a visualização pelas crianças .



**ANTES**



**DEPOIS**

O cuidado estético com as mesas onde as crianças sentam para lanche e se alimentar, colocando toalhas e jarro com palmas, representam ações que também auxiliam em aprendizagens importantes sobre o momento de alimentação, como um tempo de socialização e de convivência coletiva prazerosa.

## BANHEIRO COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGENS

37

**ANTES****DEPOIS****ANTES****DEPOIS**

O banheiro é um importante espaço para o aprendizado de auto cuidado corporal e formação positiva da autoimagem. O planejamento e organização de materiais para o uso das crianças também deve ser um ponto de atenção da equipe pedagógica, organizando o espaço de forma acessível e com orientações em que as crianças se identifiquem .

## PLACAS DE HIGIENE CORPORAL, PARA DISPOSIÇÃO NOS AMBIENTES EDUCATIVOS DE CUIDADOS CORPORAIS



Algumas estratégias simples, podem ser efetivadas na ambientação de banheiros, pias de refeitórios e outros espaços que favoreçam a autonomia das crianças e o bem estar na vivência coletiva nos espaços da instituição de Educação Infantil.

A disposição de placas orientando a sequência de ações na lavagem das mãos, do banho e da escovação bucal as quais tenham crianças negras, brancas e indígenas representadas (podem ser fotografias das crianças da própria instituição). Dispor também recipientes com sabão líquido, toalha para secar as mãos, suporte no chão que ajude as crianças alcançarem as torneiras com autonomia, pois as pias não estão na altura adequada para o público infantil.




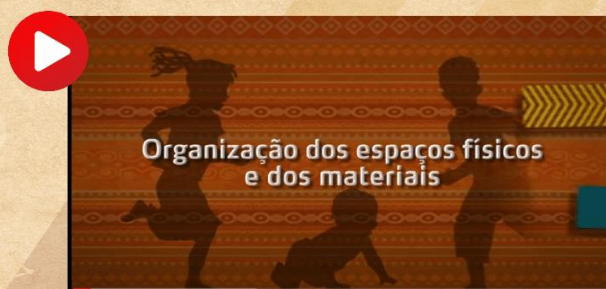


Sugerimos alguns vídeos para enriquecer a compreensão de como podemos qualificar o planejamento e organização dos ambientes na creche ,para fortalecimento de práticas para EREER.



**Educação Infantil - Experiências de Aprendizagem**

 <https://www.youtube.com/watch?v=WzvBmbWcWTo&t=2s>



**Educação Infantil - A organização dos espaços e dos materiais**

 <https://www.youtube.com/watch?v=WfvxOty5Tkg>





## **6 FAMÍLIA E CRECHE:**

### **juntas no combate a esteriótipos e a discriminação racial**

O trabalho educativo de combate a esteriótipos pautados em fenótipos de cor, cabelo e outras características físicas estão fortemente presentes nas relações sociais(BENTO,2012) . Por esta razão ações educativas sobre as relações raciais desenvolvidas nas escolas, são potencializadas quando as famílias das crianças são envolvidas nesse processos.

As crianças chegam ao mundo livre de conceitos valorativos e preconceitos, contudo na convivência social com adultos em ambiente familiar e institucionais, dentre estes o escolar, podem apresentar relações permeadas atitudes discriminatórias impregnadas de valores distorcidos por esteriótipos, os quais irão influencia a percepção de mundo em suas relações humanas e materiais.

A ampliação do núcleo familiar com a transição para a creche, traz o convívio com diversidade humana e possibilita a ampliação da percepção da diversidade humana no qual a criança vivencia seu processo de individuação e formação identitária, percebendo também o outro como indivíduo diferente de si.

Esse processo de socialização pode oportunizar uma visão positiva dessadiversidade, auxiliando a valorização e respeito a esta às diversas características físicas de pele e cabelo, aos modos de ser e aos bens culturais de povos que constituíram a herança da nação brasileira, dentre esse e em especial aos povos do continente africano. Descontruir a hierarquização ou desqualificação das diferenças que historicament fortaleceram pré-conceitos.

Trazer as famílias em momentos de discussão e orientação de ações positivas em parceria com a escola é fundamental para a continuidade de ações que se consolidarão como boas referências às crianças, favorecendo percepções positivas de si como pessoas.

A escola como instituição democrática precisa estabelecer estratégias de incentivo às famílias à participação de seus processos educativos. Nesse sentido o documento Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial em seu capítulo 1, orienta sobre a importancia de se:



“considerar a família uma instituição plural, que apresenta diferentes composições, dinâmica, na qual emergem sentimentos, necessidades e interesses nem sempre coesos; considerar o conhecimento e a cultura das famílias como parte integrante do processo educativo; manter canais abertos de comunicação entre as instituições, permitindo uma cooperação significativa e enriquecedora para ambos.”(CEERT, 2012, p.17)

Os documentos normativos da Educação Infantil como as Diretrizes Curriculares Nacionais, a Base Nacional Comum Curricular e outros, ratificam a parceria entre escola e família , estabelecendo ações complementares no processo educativo das crianças . Quando nos referimos às crianças de 3 anos , esta relação se faz ainda mais necessária. Por isso, desde a matrícula o processo de acolhimentos das famílias, a inserção das crianças no processo de adaptação inicial , são ações que mobilizam o interesse de pais e responsáveis ao estabelecimento de parceria efetiva. Ainda em seu **capítulo 1**, o material acima acrescenta ações para promoção do engajamento:

- Organizar reuniões em pequenos grupos para discutir o currículo, as atividades e demais assuntos;
- Estimular a participação na organização de eventos;
- Convidar as famílias para participar da construção dos projetos pedagógicos;
- Incluir a família, sempre que possível, nos projetos didáticos desenvolvidos com as crianças.(CEERT,2012,p.17)

## ORIENTAÇÃO E AÇÃO 4

<p align="center"><b>PRINCÍPIOS DA DCNERER (BRASIL, 2004)</b>  <b>FORTELECIMENTO DE IDENTIDADES E DE DIREITOS</b>  <b>AÇÕES EDUCATIVAS DE COMBATE AO RACISMO E A DISCRIMINAÇÕES</b></p>
<p align="center"><b>DIREITOS DE APRENDIZAGENS</b>  <b>CONHECER-SE, BRINCAR, EXPLORAR, PARTICIPAR, EXPRESSAR, CONVIVER</b></p>
<p align="center"><b>OBJETIVO GERAL: ACOLHER AS FAMÍLIAS E CRIANÇAS DA CRECHE, FAVORECENDO REALIZAÇÃO DE PARCERIA PARA O PROCESSO EDUCATIVO NA CRECHE</b></p>
<p align="center"><b>PROPOSTA EDUCATIVA 4</b>  Semana da família vivenciando a rotina educativa na Creche  Acolhimento no primeiro mês letivo  Materiais para ambientação: livros de literatura com narrativas Afro-brasileiras e Africanas, confecção de bonecas de pano Abayomi para brincadeira na sala. A seleção dos materiais ficará a critério da professora de cada sala, conforme a atividade que for escolhida abaixo.  O ideal é que as famílias sejam convidadas a entrarem no horário da chegada junto com as crianças, por isso deverão ser avisados com antecedência que ao chegarem permanecerão mais 30 ou 40 min na escola.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Convidar os responsáveis das turmas de creche, para vivenciarem uma atividade com seus filhos e filhas na escola, no primeiro mês letivo (definir com a gestão escolar a semana);</li> <li>• Fazer um convite em forma de card para encaminhar nos grupos de WhatsApp;</li> <li>• Separar os materiais e organizar a sala para a acolhida dos familiares,</li> <li>• Caso seja a leitura literária selecionar o livro e preparar a leitura com antecedência;</li> <li>• Caso seja a confecção de Abayomi trazer os retalhos de tecidos, tesouras e imagens do paço a paço. Preparar a leitura da origem da boneca para mostrar aos familiares e se possível exibir o vídeo indicado</li> </ul>

<p align="center"><b>PRINCÍPIOS DA DCNERER (BRASIL, 2004)</b>  <b>FORTELECIMENTO DE IDENTIDADES E DE DIREITOS</b>  <b>AÇÕES EDUCATIVAS DE COMBATE AO RACISMO E A DISCRIMINAÇÕES</b></p>
<p align="center"><b>DIREITOS DE APRENDIZAGENS</b>  <b>CONHECER-SE, BRINCAR, EXPLORAR, PARTICIPAR, EXPRESSAR, CONVIVER</b></p>
<p align="center"><b>OBJETIVO GERAL: FORTALECER A IDENTIFICAÇÃO POSITIVA E AS RELAÇÕES DE CARINHO E CUIDADO COM A ESTÉTICA CARACTERÍSTICA DE TODAS AS CRIANÇAS, EM ESPECIAL DAS PRETAS E PARDAS.</b></p>
<p align="center"><b>PROPOSTA EDUCATIVA 4</b>  Cuidando e educando: oficina de cabelos e carinhos  Convidar mães, tias, avós e familiares que saibam fazer tranças e penteados que valorizem os cachos e as características de cabelos mais crespos, para participarem de momento de beleza na escola.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Convidar com antecedência os responsáveis das turmas de creche, para vivenciarem uma atividade com seus filhos e filhas na escola, no primeiro mês letivo (definir com a gestão escolar a semana);</li> <li>• Fazer um convite em forma de card para encaminhar nos grupos de WhatsApp;</li> <li>• Solicitar aos familiares que encaminhem na mochila pente ou escova de cabelo pessoal da criança;</li> <li>• Providenciar sala com espelho, creme de pentear para cabelos infantis cacheados, borrifados de água, ligas coloridas e pompons de cabelo, faixas de cabelo para turbantes;</li> <li>• Imprimir imagens de crianças com penteados, trançados e turbantes;</li> <li>• Organizar a sala ou espaço na escola com mesa e cadeiras;</li> <li>• Favorecer que as crianças se olhem no espelho, escolham qual penteado desejam e vivenciem de forma carinhosa sua realização por adulto familiar;</li> <li>• Registrar fotografando as crianças para confeccionar cartaz para deixar na sala.</li> </ul>

# CONFEÇÃO DA ABAYOMI



Acima temos sugestões de cartazes para ambientação da sala , para confecção da Abayomi com os familiares .



<https://www.youtube.com/watch?v=kFHP0qDs0wg>

# OFICINA DE CABELOS E CARINHO

OFICINA DE PENTEADOS E TRANÇADOS REALIZADA COM A PARTICIPAÇÃO DAS MÃES DAS CRIANÇAS



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora



Sugestão de imagens para impressão e ambientação do espaço onde a oficina será realizada .



file:///C:/Users/USER/Download/s/edinfantilpraticasdeigualdaderacial-120919144016-phpapp01.pdf



[https://www.unicef.org/brazil/media/506/file/Indicadores\\_da\\_Qualidade\\_na\\_Educao\\_Infantil.pdf](https://www.unicef.org/brazil/media/506/file/Indicadores_da_Qualidade_na_Educao_Infantil.pdf)



## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As propostas de atividades sugeridas neste Caderno de Práticas Pedagógicas para Educação das Relações Étnico-Raciais em Creches, servirão como apoio ao trabalho docente, as informações contidas neste produto educacional podem ser desenvolvidas com as ampliações e adaptações necessárias a cada realidade escolar.

Esperamos poder contribuir para maior compreensão sobre as ERES e em como se podemos garantir durante todo o ano letivo, ações práticas pedagógicas que favoreçam a formação identitária, o brincar e as interações positivas das crianças de 3 anos, consigo mesmas, com seus pares e com os adultos educadores e familiares.

Desta forma reiteramos que os ambientes de aprendizagem precisam ser planejados para promoção da igualdade racial, oportunizando experiências que respeitem cada criança em sua singularidade, se concretizando em ambientes nos quais se expressem, desenvolvam habilidades e curiosidades, e fortaleçam como pessoas.

Esperamos assim que professoras e professores da creche, saibam que todo cuidado deve ser observado nas escolhas dos materiais, brinquedos e brincadeiras, livros literários de representatividade negra, materiais gráficos em cartazes e imagens que valorizem a diversidade racial.

Sigamos determinadas(os), empreendendo esforços para a promoção de uma educação antirracista nas creches e na Educação Infantil como um todo, pelas crianças e por um mundo melhor.

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

BRASIL. Lei. n. 9.394, de 20 dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996.

BUJES, Maria Isabel. Crianças e brinquedo: Feitos um para o outro? In: Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. Org.

CANAL Thiago Melo- Parada Pedagógica :Relações Étnico-Raciais e Educação infantil. Um papo com Crislei Custódio e Alexsandro Santos. <https://www.youtube.com/watch?v=ANlxXg-fHiY>

PASSOS, Joana Célia dos. A educação para as relações étnico-raciais como política na Educação Infantil. In: VAZ, Alexandre Fernandes; MOMM, Caroline Machado (Orgs.). Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

v.1 Saberes e fazeres, v.1 : modos de ver / coordenação do projeto Ana Paula Barndão. - Rio de Janeiro : Fundação Roberto Marinho, 2006 116p. : il. color. - (A cor da cultura)

v.5 Saberes e fazeres ,v.1: modos de brincar/coordenação do projeto Ana Paula Barndão.-Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006, 126 p.: il.color.-( A cor da cultura )

SILVA, T. T., Hall, S., Woodward, K. (2005). Identidade e diferença a perspectiva dos estudos culturais, (4). Editora Vozes

Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial / [coordenação geral Hédio Silva Jr., Maria Aparecida Silva Bento, Silvia Pereira de Carvalho]. -- São Paulo : Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT : Instituto Avisa lá - Formação Continuada de Educadores, 2012.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. -- Brasília : MEC/SECADI, UFSCar, 2014.



## **SOBRE A AUTORA:**

49

Ilana Silva Sousa, mestranda do Programa de Pós-graduação na Gestão da Educação Básica – PPGEEB, Professora Suporte Pedagógico ( coordenadora pedagógica ) na Educação Infantil da rede municipal de ensino de São Luís, Especialista em Educação da Secretaria Estadual de Educação do Maranhão e atualmente na Gestão Pedagógica do Centro Integral de Educação Infantil Creche do Centro. É integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa Pedagógica de Estudos Afrobrasileiros (GIPEAB) desde 2020, associada da Associação Nacional de Pesquisadoras/es em Educação (ANPED), associada da Associação de Profissionais da Educação Infantil de Portugal -APEI e membro da Rede Pikler Brasil. Cursando a especialização em Educação Infantil numa perspectiva Pikleriana - Phorte Educacional São Paulo. Contato: e-mail: ilanassousa12@gmail.com


## **SOBRE O ORIENTADOR:**

Antonio de Assis Cruz Nunes, Doutor em Educação pela UNESP de Marília/SP. Especialista em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira (RJ). Especialista em Avaliação à Distância pela Universidade de Brasília. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Graduado em Pedagogia pela UFMA. Professor Adjunto I do Departamento de Educação I da UFMA. Professor das disciplinas: Metodologia da Pesquisa Educacional e Pesquisa Educacional. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa Pedagógica Estudos Afrobrasileiros (GIPEAB). Vice coordenador do Programa de Pós-graduação na Gestão da Educação Básica – PPGEEB. É membro da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) e sócio da Associação Nacional de Pesquisa Pedagógica (ANPED). É consultor ad hoc da FAPEMA. Possui inúmeras publicações na área de relações étnico-raciais. Pesquisador na área de relações étnico-raciais e metodologia da pesquisa educacional. Contato: e-mail: antonio.assis@ufma.br




**ANEXOS**

## ANEXO A - CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA A PESQUISA DE CAMPO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA (PPGEEB)



---

**CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA DE CAMPO**

Prezado(a) Senhora(a) Leonilei dos Santos da Silva

Vimos por meio desta apresentar-lhe o(a) estudante Glana Silva Sousa, regularmente matriculado(a) no Mestrado Profissional Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão para desenvolver uma pesquisa de conclusão de curso, intitulada: A Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil: Um estudo sobre práticas pedagógicas na horta da Unidade de Educação Básica Monsenhor Frederico Chaves

Na oportunidade, solicitamos autorização de Vossa Senhoria em permitir a realização da pesquisa neste recinto educacional para que o(a) referido(a) estudante possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, questionários e outros meios metodológicos que se fizerem necessários.

Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Colocamo-nos à disposição de V. S<sup>a</sup> para quaisquer esclarecimentos.

São Luís, 12 / 12 / 2022

**Profa Dra VANJA MARIA DOMINICES COUTINHO FERNANDES**  
Coordenadora do PPGEEB/UFMA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

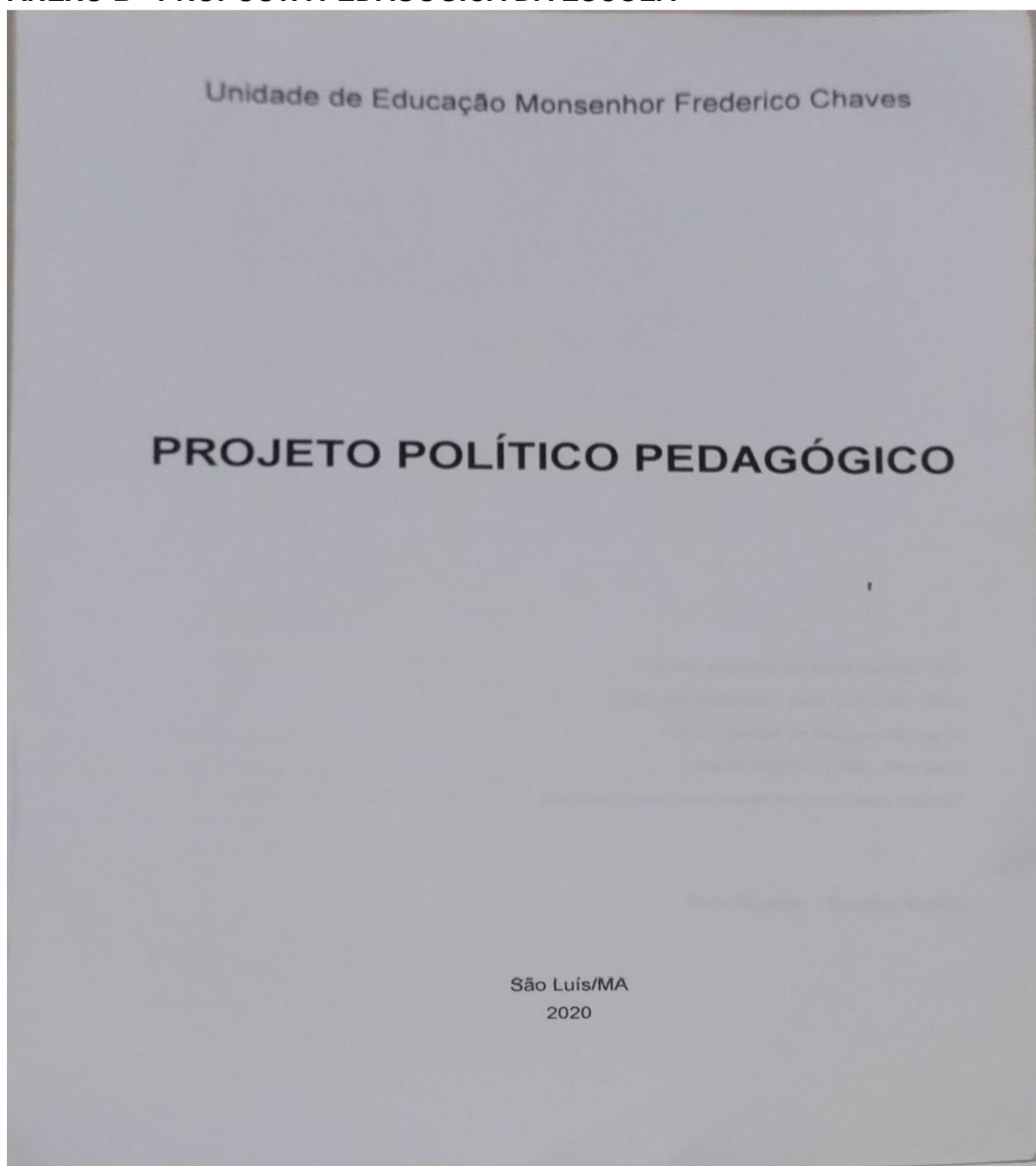
Eu, Leomilee dos Santos da Silva  
, Gestora Geral da Unidade de Educação Básica Monsenhor Frederico Chaves, concordo em conceder entrevista Ilana Silva Sousa, aluna do PPGEEB/UFMA do curso de Mestrado em Gestão do Ensino na Educação Básica, matriculada na turma de 2020, para a **pesquisa** intitulada: " **A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**: um estudo sobre práticas pedagógicas na creche da Unidade de Educação Básica Monsenhor Frederico Chaves".

Declaro estar ciente de que minha participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Declaro, ainda, estar ciente de que por intermédio deste Termo são garantidos a mim os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa; (2) ter ampla possibilidade de negar-me a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à minha integridade física, moral e social.

São Luis, 12 / 12 / 2022

Assinatura do entrevistado(a)

**ANEXO B - PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA**





*"Vamos precisar de todo mundo. Um mais um é sempre mais que dois. Para melhor juntar as nossas forças. É repartir melhor o pão. Recriar o paraíso agora para merecer quem vem depois"*

Beto Guedes - Ronaldo Barros

## SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO .....	00	
2. IDENTIFICAÇÃO .....	00	
3. JUSTIFICATIVA .....	00	
4. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA .....	00	
4.1 Histórico .....	00	
4.2 Origem do nome da escola – Biografia .....	00	
4.3 Caracterização do espaço físico .....	00	
4.4 Caracterização da Comunidade Escolar .....	00	
4.5 Recursos permanentes .....	00	
5. VISÃO, MISSÃO E OBJETIVOS.....	00	
5.1 Visão .....	00	
5.2 Missão .....	00	
5.3 Objetivos .....	00	
5.3.1 Objetivo geral .....	00	
5.3.2 Objetivos específicos .....	00	
6. FUNDAMENTOS LEGAIS, ÉTICOS-POLÍTICOS E EPISTEMOLÓGICOS.....	00	E
6.1 Fundamentos legais .....	00	
6.2 Fundamentos ético-políticos .....	00	
6.3 Fundamentos epistemológicos .....	00	
7. PROPOSTA PEDAGÓGICA .....	00	
8. PLANO CURRICULAR .....	00	
9. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	00	
10. BIBLIOGRAFIA.....	00	
11. ANEXOS.....	00	

Agência de Políticas Educacionais – Conselho CEJA/UFPA

Centro de Apoio Pedagógico

Maria Elza Pereira Zúni

Wilson Carlos Lima (Coordenador de produção textual)

### 5.3.2. Objetivos específicos

- ✓ Educar a criança para a construção de sua identidade e autonomia, buscando seu desenvolvimento emocional e cognitivo, a fim de que ela, com uma consciência crítica, atue como cidadã livre e consciente.
- ✓ Proporcionar à criança o conhecimento de mundo tendo como base a função da educação: educar, cuidar e brincar.
- ✓ Auxiliar a criança a desenvolver capacidades, a superar limites, a estabelecer relações de convívio social, construir e produzir conhecimentos, para o pleno desenvolvimento da cidadania.
- ✓ Formar o educando de acordo com as recomendações da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN Nº 9394/96), dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil e do Estatuto da Criança e do Adolescente, visando seu pleno desenvolvimento para o exercício da cidadania.
- ✓ Despertar na comunidade escolar, a cooperação, a solidariedade, o espírito de equipe integrando as metas a serem alcançadas com propostas contidas neste projeto.
- ✓ Aproximar a escola da comunidade, fortalecendo sua participação nas atividades pedagógicas através da realização de projetos, oficinas e ações educativas.
- ✓ Introduzir no processo educacional práticas de democratização a fim de despertar valores que irão dar sustentação aos trabalhos de equipe.
- ✓ Desenvolver a comunicação, cooperação e solidariedade entre a gestora, coordenadoras pedagógicas, professoras e toda comunidade escolar.
- ✓ Promover as formações continuadas das professoras, tendo em vista, um trabalho educativo que atenda aos objetivos educacionais.
- ✓ Assegurar a expressividade e liberdade das idéias, respeitando o trabalho coletivo.
- ✓ Estabelecer parcerias efetivando a relação escola-comunidade.
- ✓ Viabilizar gestão democrática, reunindo a comunidade escolar para elaboração, divulgação e execução deste PPP;
- ✓ Motivar o questionamento como satisfação às curiosidades, utilizando seus resultados para resolução de problemas.
- ✓ Elevar a auto-estima de todos os conviventes da escola, respeitando as individualidades do grupo.
- ✓ Valorizar a prática interdisciplinar, estimulando o estudo em grupo.
- ✓ Estimular à solidariedade, a flexibilidade, a curiosidade, o companheirismo, a humildade, a paciência, o valor intelectual, a afetividade, o cumprimento de normas, a responsabilidade e o compromisso.

- ✓ A indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;

- ✓ A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;

- ✓ O estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;

- ✓ O reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de idades diferentes;

- ✓ Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição;

- ✓ A acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;

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

- ✓ 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;

- ✓ A dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes.

A nossa proposta curricular é composta por práticas pedagógicas que têm como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

- ✓ Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos das crianças;

- ✓ Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

- ✓ Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;



- ✓ Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;

- ✓ Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

- ✓ Possibilitem situações de aprendizagens mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

- ✓ Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidade no diálogo e reconhecimentos da diversidade;

## ANEXO C - TERMOS DE CONSENTIMENTOS

 UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB) 

---

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, Jolda Trueta,  
Professor(a) da Unidade de Educação Básica Monsenhor Frederico Chaves, concordo em conceder entrevista Ilana Silva Sousa, aluna do PPGEEB/UFMA do curso de Mestrado em Gestão do Ensino na Educação Básica, matriculada na turma de 2020, para a **pesquisa** intitulada: " **A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um estudo sobre práticas pedagógicas na creche da Unidade de Educação Básica Monsenhor Frederico Chaves**".

Declaro estar ciente de que minha participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Declaro, ainda, estar ciente de que por intermédio deste Termo são garantidos a mim os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa; (2) ter ampla possibilidade de negar-me a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à minha integridade física, moral e social.

São Luis, 13, 12, 2022

Jolda Trueta  
Assinatura do entrevistado(a)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, CASSICLEINE PEREIRA RIBEIRO,  
Professor(a) da Unidade de Educação Básica Monsenhor Frederico  
Chaves, concordo em conceder entrevista Ilana Silva Sousa, aluna do  
PPGEEB/UFMA do curso de Mestrado em Gestão do Ensino na Educação  
Básica, matriculada na turma de 2020, para a pesquisa intitulada: " A  
EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL: um estudo sobre práticas pedagógicas na creche da Unidade de  
Educação Básica Monsenhor Frederico Chaves".

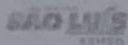
Declaro estar ciente de que minha participação é voluntária e que fui  
devidamente esclarecido quanto aos objetivos e procedimentos desta  
pesquisa.

Declaro, ainda, estar ciente de que por intermédio deste Termo são  
garantidos a mim os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores  
esclarecimentos sobre esta Pesquisa; (2) ter ampla possibilidade de negar-me  
a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem  
prejudiciais à minha integridade física, moral e social.

São Luis, 13/12/2022

Cassicleine Pereira Ribeiro

Assinatura do entrevistado(a)



PREFEITURA DE SÃO LUÍS  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED  
SEMED SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO – SAE  
SUPERINTENDÊNCIA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO INFANTIL – SAEI  
UEB CHAPEUZINHO VERMELHO- ANEXO

#### TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DA IMAGEM E VOZ

Neste ato, e para todos os fins de direito, autorizo o uso da imagem e voz (da minha família e da criança que faz parte desta instituição), para fins de divulgação e publicidade em trabalhos científicos e apresentações públicas que constem fotos e filmagens.

As imagens e voz poderão ser exibidas: parcial ou total em apresentação audiovisual, publicações e divulgações em diferentes plataformas e mídias, fazendo constar os devidos créditos a escola.

Por ser esta a expressão de minha vontade, nada terei de reclamar a título de direitos conexos a minha imagem e voz ou qualquer outro.

NOME \_\_\_\_\_

RG \_\_\_\_\_ CPF \_\_\_\_\_

NOME DA CRIANÇA A QUAL É RESPONSÁVEL:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 20\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_

Assinatura