



**UFC**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED**

**TALITA PRISCILA BERNARDO ANDRADE**

**DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL:  
EDUCAR PARA E NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

**FORTALEZA**

**2020**

**TALITA PRISCILA BERNARDO ANDRADE**

**DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL:  
EDUCAR PARA E NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

**Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Curso de Pedagogia da  
Faculdade de Educação – FACED da  
Universidade Federal do Ceará – UFC,  
como requisito para obtenção do grau de  
licenciada em Pedagogia.**

**Orientador: Prof. Dr. Sylvio de Sousa  
Gadelha Costa**

**FORTALEZA**

**2020**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca de Ciências Humanas

---

A571r Andrade, Talita Priscila Bernardo.  
DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL: EDUCAR PARA E NAS  
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS  
/ Talita Priscila Bernardo Andrade. – 2020.  
67 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do  
Ceará, Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia  
, Fortaleza, 2020.

Orientação: Prof. Dr. Sylvio de Sousa Gadelha Costa.  
1. Educação Infantil. 2. Diversidade. 3. Relações Étnico-raciais. I. Título.

---

CDD 370

**TALITA PRISCILA BERNARDO ANDRADE**

**DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL:  
EDUCAR PARA E NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

**Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
ao Curso de Pedagogia da Faculdade de  
Educação – FACED da Universidade Federal  
do Ceará – UFC, como requisito para  
obtenção do grau de licenciada em Pedagogia.**

**Aprovada em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_.**

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof. Dr. Sylvio de Sousa Gadelha Costa (Orientador)**  
**Universidade Federal do Ceará (UFC)**

---

**Prof. Dr. Silvia Helena Vieira Cruz**  
**Universidade Federal do Ceará (UFC)**

---

**Prof. Dr. Bernadete de Lourdes Ramos Beserra**  
**Universidade Federal do Ceará (UFC)**

Ao meu redentor.

Aos meus pais, Maria e Cícero.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Prof. Dr. Sylvio de Sousa Gadelha Costa, pelos livros emprestados e presenteados, e pela orientação do presente trabalho.

As professoras participantes da banca examinadora Silvia Helena Vieira Cruz e Bernadete de Lourdes Ramos Beserra por aceitarem o convite e pelo tempo disposto.

A professora Silvia Helena Vieira Cruz pelas colaborações e sugestões tão pertinentes.

Aos professores e professoras do curso de Licenciatura Em Pedagogia Noturno, pela constante motivação para uma formação rica, consciente e transformadora.

Aos colegas de curso, bolsas e estágios, pelas parcerias, reflexões e ajudas recebidas.

A minha família, pelo suporte emocional, afetivo e financeiro durante toda minha trajetória de formação.

A minha mãe Maria, pela perseverança em proporcionar experiências de vida impar a mim, e esta é uma delas.

Ao meu pai, Cícero, pelos conselhos dados e sensibilidade ao ouvir minhas inquietações durante minha jornada de formação.

Ao meu irmão Alain, por ter tornado possível meu ingresso no curso de Licenciatura em Pedagogia.

*Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória Africana, parte inalienável da consciência brasileira, no currículo escolar? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Ao contrário, quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra (2016, p.113).*

*Abdias Nascimento*

## RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso (TCC) trata-se de uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, que busca compreender a presença negra em trabalhos docentes voltados para uma educação que valorize a diversidade étnica, focados, sobretudo, no estudo e no aproveitamento da cultura e da história afro-brasileira e africana, em organizações escolares encarregadas da educação infantil. Diante disso, tentamos identificar, em primeiro lugar, a presença africana e afro-brasileira em teorizações e ações didáticas voltadas a educação infantil. Em segundo lugar, tentamos identificar alguns dos desdobramentos daí decorrentes, que comprometem a qualidade da Educação Infantil. O trabalho foi estruturado em dois capítulos. Desse modo, no primeiro capítulo discorremos, de forma breve, sobre fatos históricos como o surgimento das primeiras instituições de educação para crianças e seu caráter educacional, o qual com frequência tinha como finalidade a compensação, a filantropia e\ou o assistencialismo e a relação disso com o perfil socioeconômico e racial das crianças atendidas (KUHLMANN JR., 1998). Na sequência, abordamos criticamente o modo como se deu tradicionalmente o acesso à educação infantil. Para isso, utilizamos estudos de Rosemberg (2012), Oliveira (2004) e outros autores, que refletem sobre as políticas públicas e problemáticas da acessibilidade para determinado grupo de crianças. Abordamos ainda, com base nas pesquisas feitas por Cavalleiro (2020) e Oliveira (2004), o racismo no contexto da educação infantil. Por meio dos apontamentos de ambas, refletimos acerca das discriminações raciais existentes nos ambientes educacional e familiar. Por fim, buscamos a presença, em documentos legais referentes à educação infantil, da educação nas questões referentes às relações étnico-raciais e à diversidade. Analisamos criticamente a forma com que as temáticas são apresentadas nessas normativas, além do papel dos docentes nesse contexto. Consideramos, por fim, que a presença de práticas voltadas especificamente para uma educação embasada nas relações étnico-raciais na Educação Infantil, que afirme e valorize a cultura negra no âmbito educacional, abrange questões que vão além do contexto escolar. Por isso mesmo, para afirmar essa outra educação, tão importante a nosso ver, julgamos necessária, a adoção de novas ações, envolvendo os indivíduos que constituem o sistema educacional e o Estado, de forma a garantir, por parte dos cidadãos e dos professores e demais profissionais da educação, comportamentos e práticas antirracistas.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Diversidade. Relações Étnico-Raciais.

## ABSTRACT

The present graduation paper consists of a research of both qualitative and bibliographical character, in which we tried to understand the black presence in teaching work aimed at an educational practice that values ethnic diversity, and focused, mainly on the study and utilization of African and Afro-Brazilian Culture and History, especially in institutions responsible for child education. Thus, we tried to identify, in the first place, some of the causes for the shortage of theoretical work and didactical actions based on the education for ethnical-racial relations. In the second place, we tried to identify some of the developments outcome that compromise the quality of Child Education. This paper has a two chapter structure. The first chapter we focus on the appearing of the first institutions for child education and its educational character of compensation and philanthropy and/or removal of immediate needs (KUHLMANN JR., 1998). In relation to this disposition towards removal of immediate needs and philanthropy, we discuss the profile of the elementary educator. We also proceed a critic approach on how the access to child education has traditionally taken place. For this purpose we have considered the works of Rosemberg (2012), Oliveira (2004), along with other authors who have focused on public policies and accessibility issues, concerning a specific group of children. We examine, as well, based on research carried out by Cavalleiro (2020) e Oliveira (2004), the issue of racism in the context of child education. Based on these works we go through racial discrimination existing in educational and family environment. At last, we seek the presence, in legal documents concerning child education, of education in issues concerning ethnical-racial relations and diversity. We critically analyze the way in which the themes are presented in these norms, in addition to the role of teachers in this context. We consider, at last, that the presence of child educational policies and practices specifically based on ethnical-racial relations that consider and value black culture in the educational context includes matters that go beyond the school context. For this reason, and to make up for this absence, and to refirm another concept of education, so important from our point of view, we understand to be necessary, an action that involving the individuals who constitute the State and the educational system field to guarantee measures of anti-racist behavior by citizens and school teachers.

**Key-words:** Child Education. Diversity. Ethnical-Racial Relations.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>Tema e problemática .....</b>	<b>11</b>
<b>Trajatória pessoal e acadêmica.....</b>	<b>15</b>
<b>Organização e metodologia da pesquisa .....</b>	<b>17</b>
<b>CAPÍTULO I - A CRIANÇA NEGRA E EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>20</b>
<b>Criança e sociedade: breve histórico da educação na primeira infância.....</b>	<b>20</b>
<b>Formação continuada para o (a) professor (a) da educação infantil .....</b>	<b>27</b>
<b>Políticas Públicas para a Educação Infantil .....</b>	<b>30</b>
<b>Relações étnico-raciais no contexto escolar da educação infantil.....</b>	<b>35</b>
<b>CAPÍTULO II - A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICA-RACIAIS: A DIVERSIDADE NOS DOCUMENTOS REFERENCIAIS E NAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA IGUALDADE RACIAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>40</b>
<b>Legislação para educação para as relações étnica-raciais no Brasil .....</b>	<b>40</b>
<b>A diversidade nos documentos federais referentes à educação infantil.....</b>	<b>42</b>
<b>A abordagem da diversidade na proposta curricular para Educação infantil do estado do Ceará.....</b>	<b>45</b>
<b>O trabalho com a diversidade na proposta curricular municipal para Educação infantil .....</b>	<b>49</b>
<b>Práticas pedagógicas para igualdade racial na educação infantil.....</b>	<b>52</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>65</b>

## INTRODUÇÃO

### *Tema e problemática*

No Brasil pessoas negras<sup>1</sup> representam 56% da população, contudo, esse número não é representado como maioria nos setores midiáticos, políticos, econômicos, artísticos, sociais e educacionais, principalmente, se considerarmos a representatividade de pessoas pretas nesses espaços. Consequentemente, a cultura e história afro-brasileira e africana também não são bem representadas nesses espaços. Por muito tempo, os construtos e saberes da população negra brasileira vêm sofrendo com um apagamento nesses diversos âmbitos. Esta invisibilidade, em parte, é reforçada pela vigência da perspectiva eurocêntrica na história e na cultura brasileiras, tomando-se a Europa e seus elementos culturais como referências fundamentais para a composição de uma sociedade brasileira “civilizada” e “moderna”. Nesta perspectiva, também destacamos como fator contribuinte para esse apagamento, a participação dos movimentos eugenistas no Brasil, os quais fomentaram de forma organizada e científica o pensamento racista na sociedade brasileira, institucionalizando o racismo no país. Como um dos fatores que ajuda a explicar esse fenômeno, podemos apontar o fato do Brasil não ter historicamente apoiado à população negra ao fim do período escravista, a qual foi abandonada à própria sorte, sem a realização de reformas por parte do Estado que a integrassem socialmente (MARINGONI, 2020).

Além disso, podemos entender como outro agravante, o fato do país não ter passado por grandes mobilizações contra a segregação racial, como sucedeu em países como África do Sul e os Estados Unidos da América (EUA), as quais resultaram no fortalecimento da ideia de uma democracia racial construída com a colaboração do Estado. No Brasil, diferentemente, os brasileiros não foram educados e acostumados a perceber suas interrelações e sua sociabilidade como estando atravessadas pelo racismo, ou seja, a atentar para aquilo que os induz a considerar que não existiria em nosso país algo como o preconceito racial. Em consequência disso e de outros fatores associados, tais como político-econômicos, socioculturais – como a discriminação de costumes e de cultos religiosos - até a extrema desigualdade social e a pura e simples exclusão da população negra, acompanhamos paulatinamente, o distanciamento do país dos valores africanos, comprometendo a maior

---

<sup>1</sup> De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a categoria *negro (a)* abrange pessoas pretas e pardas.

visibilidade de pertencimentos étnicos e uma tomada de consciência em prol da luta contra a discriminação racial (FERREIRA, 2004).

Com o passar dos anos e o fortalecimento do movimento negro no Brasil, foram tomadas medidas para transformar e superar esse estado de coisas, sobretudo, por meio da implantação de novas políticas públicas. Esse movimento tomou grande impulso no transcurso das duas primeiras décadas desse novo milênio. Sobre as supracitadas medidas, enfatizamos aqui as leis relacionadas ao sistema educacional brasileiro. Este sofreu diversas mudanças e acréscimos em suas leis e diretrizes educacionais, com o intuito de acolher e fazer respeitar não só novas perspectivas teóricas acerca das diferenças, relações étnico-raciais, de gênero etc., mas também novas e originais práticas pedagógicas de atuação, a elas sintonizadas. Sob essa nova orientação, todas as instituições de Educação Básica - que corresponde à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio - passaram a incluir em seus currículos novas propostas e temáticas de ensino. Tendo isso em conta, como pano de fundo, iremos nos ater às implicações dessas mudanças ao processo da Educação Infantil.

Estabelecida pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/1996 (BRASIL, 1996) como a primeira etapa da Educação Básica, hoje a Educação Infantil (EI) é oferecida em creches e pré-escolas, atendendo crianças de 0 a 5 anos de idade. Sobre as significativas alterações nos documentos oficiais referente à EI, destacamos as seguintes:

1. A primeira delas remete à obrigatoriedade, a partir de 2007, do diploma de Ensino Superior para as/os profissionais que trabalham com a Educação Infantil, trazendo mais valorização ao educador da primeira infância e à própria Educação Infantil;
2. A segunda, por seu turno, alude às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil DCNEI/2009 (BRASIL, 2009), perfazendo outro destaque, pois essas alterações promoveram uma inseparabilidade entre as dimensões do educar e do cuidar, objetivando resgatar para a educação infantil tanto a sua função social quanto seu esforço em centralizar suas ações em proveito das crianças;
3. A terceira das alterações também se refere à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 1996, que através da ampliação do acesso ao Ensino Fundamental para as crianças de 6 anos, faixa etária que concentra o maior número de matrículas na Educação Infantil, amplia a possibilidade de matrícula para as crianças de 4 e 5 anos na Educação Infantil.

4. A quarta mudança, por fim, remete à Lei 10.639/03, alterada posteriormente para a Lei 11.645/08<sup>2</sup>, inserindo, respectivamente, a obrigatoriedade o estudo de História e de Cultura Afro-brasileira e Indígena no ensino fundamental e médio, não se estendendo a educação infantil a princípio<sup>3</sup>.

Acerca da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira nas escolas brasileira, ela tinha como objetivo maior o resgate da contribuição política, econômica e sociocultural do negro no país e, assim, a aproximação dos brasileiros aos valores africanos e a conscientização quanto ao seu pertencimento étnico, possibilitando a construção de uma consciência racial. No entanto, isso se apresentou como um desafio para os docentes, pelo motivo de a história e a cultura afro-brasileira e africana terem sido constantemente, ao longo do tempo, invisibilizadas pelo o nosso sistema educacional, de base epistemológica eurocêntrica. Diante disso, para que tal ensino fosse possível, o currículo dos cursos de licenciatura também deveria sofrer mudanças. A partir desse ponto, para melhor aproveitamento da discussão, iremos nos deter somente no caso dos educadores da educação infantil, pois este é o público alvo do presente trabalho.

Sabemos que os cursos de Pedagogia ainda não possuem, em sua grade curricular, pelo menos não de forma significativa, conteúdos referentes à África, e à história e à cultura do negro no Brasil. A faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (Faced – UFC) é uma das instituições de ensino superior que ainda não possui, no currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia, disciplinas que abordam a educação para a diversidade étnica, pouco possibilitando, portanto, o estudo desse assunto pelos estudantes, a não ser em disciplinas optativas, poucas, vale frisar, apesar das mudanças e novas obrigações apontadas nas diretrizes e leis educacionais do país.

Ressalto ainda, a ausência do tema/ problema “raça” e das questões a ele implicadas, nas temáticas e conteúdos trabalhados pelas demais disciplinas do curso de pedagogia. A perspectiva adotada por grande parte dos docentes era quase sempre eurocentrada, fundamentada por estudiosos europeus, homens e brancos. Nesse caso, as discussões e questões apresentadas estavam frequentemente descontextualizadas em face da realidade racial e social vivenciada no Brasil de hoje e do passado.

---

<sup>2</sup> Em 2008, a LDB foi novamente alterada pela Lei nº 11.645, que introduziu o estudo da história e da cultura indígenas, além do ensino de História e de Cultura Afro-brasileira.

<sup>3</sup> Tempos depois, por orientações das DCNEIs (2009), propostas pedagógicas específicas para o trabalho com a diversidade étnica com o público infantil foram apresentadas.

No que diz respeito aos profissionais que atuam na rede de ensino municipal, estes recebem periodicamente formações continuadas, tanto da rede municipal quanto da equipe pedagógica da sua instituição de origem. No entanto, a educação para a diversidade, incluindo a história e a cultura dos afro-brasileiros e africanos, não são ainda abordadas com frequência nas salas de aula de formação; conseqüentemente, não têm também significativa visibilidade nas salas de atividade das organizações que se ocupam da educação infantil.

Neste contexto, considerando os obstáculos ainda existentes que dificultam o trabalho com a diversidade nas organizações educacionais, eles terminaram por levantar em mim tanto interesse quanto uma série de inquietações, instigando-me a buscar explicações acerca de como acontece o trabalho dessa temática nas propostas pedagógicas da educação infantil e nas ações dos (as) educadores (ras) que efetivamente a realizam nas escolas.

Neste contexto, me pergunto: Por que, mesmo depois da garantia do ensino, o assunto ainda não é obrigatório no currículo do curso de pedagogia? Por que professoras que irão futuramente educar crianças negras, não estudam e não consideram a temática em suas ações e práticas pedagógicas? Por que não há preocupação, da parte das instituições e organizações educacionais, em mudar essa flagrante negligência e, ao contrário do que se tem observado, proporcionar aos educadores e aos seus alunos e crianças experiências e vivências<sup>4</sup> mais ricas, referentes à educação para as relações étnico-raciais, através de experiências com a cultura e a história afro-brasileira e africana? Por que, enfim, o município e o Estado não consideram a possibilidade de fazerem um maior investimento em formações de professores e gestores educacionais, investimentos esses voltados, sobretudo, para um maior aprendizado e assimilação de conteúdos relacionados às relações étnico-raciais e à cultura e à história afro-brasileira e africana?

Nesse sentido, como objetivo geral, nossa pesquisa busca compreender o espaço do negro na educação para voltada para crianças pequenas e bem pequenas, considerando diante disso, uma educação que valorize a história e cultura africana e afro-brasileira. Para o seu desenvolvimento, consideramos realizá-la como uma pesquisa qualitativa, pois, embora leve em conta fatores objetivos, ela se preocupa mais com fatores subjetivos do objeto analisado, estudando suas particularidades e valorizando experiências contextualizadas (GIL, 2002). Deste modo, esse tipo de estudo ajusta-se com o propósito e o desafio em questão.

---

<sup>4</sup> Partindo, por um lado, da ideia curricular para Educação infantil, a qual apresenta o currículo em campos de experiência, e, por outro lado, dos eixos estruturais da EI, interação e brincadeira (2017), o *vivenciar* torna-se importante meio de aprendizagem. Logo, o termo *vivência*, aqui utilizado, se refere à convivência e à participação das crianças com o outro e/ou com os saberes colocados em jogo durante as propostas e atividades psicopedagógicas que lhes são oferecidas.

Desdobrando o objetivo geral acima mencionado, foram formulados também os seguintes objetivos específicos:

- Identificar a presença diversidade étnica-racial em alguns documentos oficiais (de âmbito municipal, estadual e federal) referenciais para à Educação infantil;
- Apresentar propostas pedagógicas para o trabalho com a diversidade na educação infantil;
- Analisar aspectos contribuintes para o pouco trabalho pedagógico especificamente voltado à educação para a diversidade étnica-racial nas organizações de educação infantil.

### ***Trajetória pessoal e acadêmica***

Quando ingressei no curso superior de licenciatura em Pedagogia já tinha conhecimento de determinadas questões étnico-raciais, pois havia passado por um significativo período de reconstrução pessoal e identitária, que me aproximou das minhas origens familiares e despertou meu interesse sobre minha ancestralidade afro-brasileira. Conseqüentemente, nos últimos anos refleti bastante sobre as minhas maiores dificuldades vividas, as quais estão, em sua maioria, ligadas à minha imagem, isto é, aos traços negros que trago. Os conflitos estavam sempre relacionados à minha relação com o cabelo e o corpo. Não ter minha identidade étnica construída de forma positiva no ambiente familiar e escolar me privou de diversas experiências escolares e não escolares, acabando por criar em mim uma imagem pessoal que eu não valorizava e pela qual eu não tinha admiração.

Aceitar e respeitar meu cabelo e, com ele, meus demais traços negros, foi muito mais do que aceitar uma imagem nova, foi passar a respeitar o meu “eu” com todos os aspectos por mim outrora rejeitados. Perceber isso foi um processo longo e lento. Conhecer a história e a cultura dos meus ancestrais me fez crescer como pessoa, de forma forte e confiante. Entender que eu poderia unir isso à minha área de estudo na educação, trouxe para mim um propósito maior e novos desafios como educadora em processo de formação. Assim, na faculdade, logo que pude fui direcionando meus interesses sobre as africanidades à escolha das disciplinas, às participações em palestras, grupos de estudos e de pesquisa. Em relação às minhas participações nesses eventos, ressalto que não houve muitas opções quanto à temática da questão, relações étnico-raciais e diversidade na educação.

A partir do período em que pude redirecionar minhas escolhas quanto às disciplinas, busquei ao máximo cursar aquelas que abordavam diferenças étnicas e culturais. Assim, cursei disciplinas como *Cosmovisão Africana e Cultura dos Afrodescendentes no Brasil; Identidade, Diferença e Diversidade; Educação indígena; História dos afrodescendentes no Brasil*. Aliado a isso, atuava como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, na pesquisa *A construção da identidade étnico-racial em crianças de três anos no contexto da creche*, coordenado pela Professora Doutora Silvia Helena Vieira Cruz. O estudo tinha como objetivo compreender como a criança negra de três anos constrói sua identidade e averiguar se as experiências vivenciadas por ela na creche contribuem nessa construção.

Em seguida, entre o quinto e sexto semestres do curso, iniciei as atividades de estágios obrigatórios e não obrigatório na educação infantil. Neste último, tive diversas experiências acerca do trabalho docente na educação infantil, participando da produção de planejamentos, relatórios de acompanhamentos das crianças, formação continuada, além da vivência real da rotina diária de uma sala e de uma escola de educação infantil. No que se refere à experiência de estágio exigido pelo o curso de pedagogia, também obtive diferente e importante aprendizado, pois nessa experiência a turma acompanhada pertencia a uma organização educacional da rede municipal de Fortaleza. Neste contexto, pude vivenciar a realidade da educação pública com seus desafios e obstáculos, os quais envolviam desde a pouca promoção de experiências significativas para as crianças, até a falta de segurança pública nos arredores da instituição, causando perdas de bens materiais pelos constantes assaltos sofridos.

Neste período, tanto na experiência de atividade de estágio obrigatório, quanto na de estágio não obrigatório - ambas vivenciadas no mesmo período - pude perceber a falta de atividades que abordassem a diversidade, com foco na cultura e na história afro-brasileira e africana. Na instituição da rede privada, apesar da abundância de materiais - livros, materiais para artes plásticas, brinquedos estruturados e não estruturados etc. -, ambientes organizados, preparados e o compromisso da escola em atender e assegurar às crianças pequenas experiências educativas significativas foi observado que as propostas pedagógicas eram, em sua maioria, fundamentadas em uma epistemologia eurocêntrica, com pouca representatividade e protagonismo negro e outras etnias, principalmente em relação ao trabalho com as artes plásticas. Diante disso, ficou nítida a ausência de propostas que trabalhassem a questão da diversidade. Além disso, enfatizo o pouco conhecimento e habilidades de algumas educadoras acerca das questões étnico-raciais, pelo fato de que, a despeito de terem surgido oportunidades criadas pelas próprias crianças, e que possibilitariam

a abordagem do tema, isso foi pouco explorado, para não dizer ignorado, assim como o reconhecimento, por parte das educadoras, da importância de se trabalhar a temática da diversidade étnica, da cultura e da história afro-brasileira e africana com crianças pequenas.

A respeito da organização pública de educação infantil e das propostas pedagógicas, não houve distinção em relação a essa questão. Sendo assim, não foi observada nenhuma atividade que trabalhasse a diversidade étnica com as crianças. Em relação às professoras, durante meu período na instituição, elas demonstravam maior preocupação com exercício do cuidar, dispondo grande parte do tempo das crianças aos momentos de banho e alimentação, sendo essas atividades desenvolvidas de forma mecânica e com pouca participação dos pequenos. Diante disso, as demais experiências oferecidas foram pouco significativas, sendo desconsideradas as idades das crianças, negligenciando-se as possibilidades de participação dos pequenos, não contemplando seu direito à aprendizagem e ao desenvolvimento, e desconsiderando, por fim, os princípios éticos, políticos e estéticos da EI estabelecidos pelas normativas norteadoras, os quais asseguram o direito de participação, autonomia e livre expressão das crianças. Neste contexto, todas as atividades oferecidas pelas educadoras tinham como finalidade muito mais o resultado final - cartaz, pintura de desenhos vazados etc. -, do processo vivenciado pelos pequenos.

Com o passar do tempo, os estudos acerca das questões étnico-raciais e as experiências da prática docente foram trazendo indagações que me motivavam a fazer com que o meu TCC seguisse essa temática. O longo processo que vivenciei para aprender a respeitar meus traços negros, junto à experiência acadêmica em um curso da área de Educação, fez com que eu me questionasse se seria possível um (a) aluno (a) vir a concluir a graduação no curso de licenciatura em Pedagogia consciente da importância do educador possuir conhecimentos sobre a cultura e a história afro-brasileira e africana, mas isso sem que, necessariamente, ele ou ela tenham passado por uma experiência pessoal como a minha, de construção de sua identidade étnica como afrodescendente.

### ***Organização e metodologia da pesquisa***

Diante no que já foi aqui apresentado, argumentamos que a pesquisa que nos propomos a realizar, além de oportuna, se reveste de inequívoca importância, motivo pelo qual a consideramos plenamente justificada. Para abordar o trabalho com diversidade étnica com foco na cultura e na história afro-brasileira e africana, dissertamos sobre questões que implicam direta e indiretamente em ações pedagógicas propostas, ou organizações escolares

que trabalham com Educação Infantil. Para isso, inicialmente, foi feito um estudo bibliográfico (revisão de literatura) sobre estudos e/ou pesquisas que abordaram a temática das relações étnico-raciais e assuntos a ela correlacionados, tais como raça, etnia, preconceito e discriminação racial. Nesse processo de pesquisa, primeiro realizamos a busca de trabalhos, considerando os publicados nos últimos dez anos, em renomadas revistas através de suas plataformas *online*. Assim, tivemos acesso à Revista brasileira de Educação – RBE; à Revista Educação & Realidade, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; à Revista de Educação, da Universidade de São Paulo e, por fim; à Revista Pro-posições, da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas - Unicamp. A escolha das citadas revistas teve como critério, elas serem oriundas de universidades reconhecidas e de referência nacional. Além delas, buscamos outras plataformas como bibliotecas acadêmicas virtuais para leitura de teses e dissertações voltadas às relações étnico-raciais na educação infantil.

Nesse processo de leitura e pesquisa bibliográfica, percebemos a indicação de que as vidas de crianças e de professoras da educação infantil são diretamente atingidas pelas manifestações e implicações do racismo e de outras discriminações, de modo a alcançar não só uma parcela significativa de pessoas negras, mas também de não negras. Isto se explica pelo processo de instrumentalização das organizações educacionais, as quais moldam seu funcionamento, sem se darem conta disso, para a manutenção do racismo e demais formas de discriminação. Logo, podemos perceber os resultados das ações desses instrumentos tanto nas propostas de formações continuadas de educadores, quanto nos currículos e livros didáticos, que quase sempre não contemplam a diversidade existente na escola (OLIVEIRA, 2004; ALMEIDA, 2019).

Além disso, essa revisão de literatura estendeu-se também a livros e documentos legais voltados à formação de professores da rede municipal, (diretrizes e leis referentes à Educação Infantil e a políticas públicas governamentais) e, por fim, a ações efetivas dos órgãos e instituições educacionais. Diante disso, fizemos uso de algumas perspectivas para fundamentar nossa discussão sobre, de um lado, as ações didáticas baseadas na educação para a diversidade com ênfase na cultura e na história afro-brasileira e africana nas organizações educacionais que trabalham com EI, e, de outro, aos desdobramentos e efeitos daí decorrentes.

Assim, organizamos o trabalho em dois capítulos. No primeiro, dissertamos sobre como foi concebida a ideia da *criança* ao longo do tempo, em diferentes épocas e sociedades. Em paralelo, dissertamos também sobre a diferença existente entre as concepções sobre a criança branca e a criança negra, nos séculos XVIII e XIX no Brasil. Para isso, destacamos o surgimento das primeiras instituições de educação para crianças e seu caráter educacional, o

qual com frequência tinha como finalidade a compensação, a filantropia e\ou o assistencialismo<sup>5</sup> (KUHLMANN JR., 1998). Prosseguindo, discutimos sobre o perfil do educador da primeira infância. Abordamos o processo de profissionalização do educador da educação infantil e a dinâmica de sua trajetória profissionalizante, a qual possibilitou, paulatinamente, melhores condições de trabalho e melhores salários (FARÍA, 2005).

Dissertamos ainda, sobre o acesso à educação infantil. Para isso, utilizamos estudos de Rosemberg (2012), Oliveira (2004) e outros autores, que refletem sobre as políticas públicas e problemáticas da acessibilidade na Educação Infantil para determinado grupo de crianças. Com base nestes trabalhos discutimos o direito da criança negra à creche, no contexto dos debates sobre infância e relações raciais, indicando a precariedade da educação e a insuficiência de políticas públicas a ela voltadas. Por fim, abordamos, primeiramente com base nas pesquisas feitas por Cavalleiro (2020) e Oliveira (2004), o racismo no contexto da educação infantil. Por meio dos apontamentos de ambas, podemos refletir acerca das discriminações raciais existentes nos ambientes educacional e familiar. Nesses casos, as autoras apontam o silêncio relativo ao pertencimento racial na família e na escola, enfatizando os efeitos da desigualdade racial na educação infantil. Destacam, ainda, que os mesmos podem ser percebidos na qualidade da educação ofertada, incluídos aí os materiais disponíveis, os equipamentos sucateados e o despreparo dos profissionais da área. Por fim, destacamos inferências acerca das manifestações do racismo estrutural no processo educativo de crianças pequenas e as implicações por ele causadas, no contexto da educação infantil.

No segundo capítulo, buscamos a presença, em documentos legais referentes à educação infantil, da educação nas questões referentes às relações étnico-raciais e à diversidade. No processo, analisamos criticamente a forma com que as temáticas são apresentadas nessas normativas, além do direcionamento a elas dado no trabalho desenvolvido nas organizações educacionais e o papel dos docentes nesse contexto. Assim, fizemos uso de documentos oficiais federais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), de documentos estaduais, a exemplo do Documento Curricular Referencial do Ceará (2019) e, por fim, de documentos municipais, como a Proposta Curricular para Educação Infantil da rede Municipal de ensino de Fortaleza (2016). Ao final, apresentamos propostas de práticas pedagógicas para educação infantil que provem e asseguram a valorização da cultura e história africana e afro-brasileira.

---

<sup>5</sup> O termo assistencialismo aqui denota a supressão de uma necessidade imediata, não tendo como objetivo, por parte das instituições, criar vínculo ou estabelecer algum acompanhamento de desenvolvimento das crianças que são atendidas.

Para a realização da pesquisa e para a redação do TCC, o procedimento metodológico consistiu basicamente na análise crítica de informações colhidas dos estudos e pesquisas examinados a partir da revisão de literatura e dos documentos supracitados. O exame destas pesquisas e desses documentos foi de suma importância para compreensão dos fatores sociais – étnico-racial; econômico e familiar - e históricos envolvidos no contexto das instituições e organizações que se encarregam da Educação Infantil. Tendo isso em consideração, dedicamos o período que se estendeu de novembro de 2019 a março de 2020 para realização de atividades, tais como leitura, fichamento, resumos e pesquisas online. Já o processo de escrita teve início somente no mês de abril, finalizando-se em agosto de 2020. Mais ou menos simultaneamente, nos meses de julho e agosto também foram realizadas leituras e estudos complementares sobre escrita acadêmica, como auxílio para a melhoria da redação do TCC, de modo a poder apresentá-lo a uma banca examinadora formada por docentes da FACED-UFC, numa defesa, como requisito para a conclusão oficial de nossa graduação.

Consideramos, por fim, que a reflexão proposta pelo estudo é necessária, por serem o conhecimento e consciência das relações étnico-raciais essenciais para que possamos superar preconceitos e discriminações de cunho racial. Para tal, a experiência com a cultura e história afro-brasileira e africana torna-se inegavelmente necessária, pois fomentará a valorização dos construtos da comunidade negra, a percepção positiva da pessoa negra, a construção de uma identidade étnica positiva e colaborará na diminuição das discriminações e preconceitos raciais para com a população negra brasileira.

## **CAPÍTULO I - A CRIANÇA NEGRA E EDUCAÇÃO INFANTIL**

### ***Criança e sociedade: breve histórico da educação na primeira infância***

É de conhecimento acadêmico a existência de diversos escritos sobre instituições de educação para crianças no decorrer das décadas e séculos, em diversas sociedades. Grande parte das instituições citadas e estudadas por pesquisadores do âmbito educacional estão situadas no continente europeu. O primeiro apontamento sobre estabelecimentos destinados ao trabalho com crianças fora do convívio familiar foi feito no século XVIII, período marcado por guerras e revoltas nas colônias de países europeus. Neste contexto, diferentes sociedades ocidentais iniciaram buscas por instituições que pudessem desenvolver a função de auxiliar famílias no cuidado e educação de crianças pequenas. A partir da segunda metade do século XX, mais precisamente, em seu final, surgiram diversas novidades envolvendo práticas

educacionais com crianças pequenas em diferentes países, como França, Itália e Alemanha. Isto se explica em grande parte pela mudança na concepção de criança, concebida ao longo dos anos (ROSEMBERG, 2012).

Sobre isso, sabemos que na sociedade europeia medieval a criança não era percebida de forma positiva. Pautada na desvalorização dos grupos familiares, concebia-se a existência de seus membros apenas para a conservação dos bens e de uma prática de trabalho. A criança, neste cenário, era vista como um trabalhador em potencial. Esta visão com o tempo foi modificada. Assim, a criança antes vista como um pequeno adulto passou a ser vista como um indivíduo diferenciado dele, recebendo dos membros da família maior cuidado e proteção (ARIÈS, 1973).

Surgida na Idade Moderna, esta concepção se consolida em meio a importantes eventos históricos - a Revolução Industrial e o Iluminismo, a exemplo. Com a constituição de Estados laicos (Estados-Nação europeus), esta visão é fortalecida e a criança passa a ser concebida como sujeito de direitos. Contudo, este pensamento foi direcionado apenas àquelas de origem nobre. Assim, iniciaram-se os trabalhos de cunho educativo sob a responsabilidade de um/a adulto/a em distintas instituições educacionais (KUHLMANN JR., 1998). Devemos considerar que a ideia de criança até aqui apresentada, apesar da perspectiva adultocêntrica, é oriunda de uma Europa branca, percebida como centro da civilização, e que esta criança é considerada como um ser humanizado, posteriormente vista como modelo de civilidade e beleza.

No que se refere ao Brasil, à visão da criança foi constantemente pautada de acordo com sua raça e posição social. No século XIX, período escravista brasileiro, a criança branca era concebida como modelo de civilidade, nobreza e beleza, portadora da humanidade. Já recebia aos seis anos seus primeiros ensinamentos sobre línguas, gramática, matemática e boas maneiras. Em contrapartida, existia outra realidade, a vivenciada pelas crianças negras, que nesse tempo no Brasil era uma criança escravizada. Neste contexto, temos quatro perfis: a criança negra, a mestiça, fruto da mestiçagem entre negro, branco e indígena, a criança indígena e, por fim, a criança branca (SANTOS, 2006).

A primeira era concebida como não humana, sem direitos e sem liberdade. Vista como incivilizada, inútil, anônima e invisível socialmente. Entre os seis e os onze anos de idade, ela já estava apta para trabalhar, fazendo pequenas atividades, como o auxílio em serviços domésticos. Aos 12 anos já era vista como adulta, tanto para o trabalho pesado quanto para a vida sexual. O segundo perfil de criança, o da mestiça, esta era entendida como resultado de degeneração da raça. Deficiente em energia e construção mental era considerada sem

qualidades culturais sujeitos que nada se esperava para viabilizar o futuro da nação (SANTOS, 2006).

Outra concepção que se apresentou de forma distinta na sociedade brasileira era a ideia de infância. Enquanto se discutia na Europa o direito da criança à infância, no Brasil tínhamos a discussão da condição da criança de mãe escravizada. Passando por um período de mudanças legais no sistema escravista, o Brasil teve que tomar medidas para se adaptar à nova realidade. Neste sentido, partindo dessa realidade específica - crianças livres filhas de mulheres escravizadas - institutos foram criados, como o Colégio dos Órfãos de São Joaquim, instituição fundada para profissionalizar mão de obra de crianças e jovens nascidos livres (KUHLMANN JR., 1991 *apud* OLIVEIRA, 2004).

A princípio, essas organizações tinham como objetivo solucionar problemas trazidos pela saída dos jesuítas do território brasileiro e pela instauração da Lei do Ventre Livre, as quais chamaram a atenção para o grande número de crianças carentes e necessitadas, em sua maioria filhos de escravizados, além dos filhos de famílias carentes e mães solteiras. Somente no século XX, com o advento da industrialização, a educação destinada a atender crianças filhas de trabalhadores operários teve início no Brasil. Apesar da relativa mudança das condições de vida das crianças desfavorecidas, se perpetuava a intenção de controle sobre a população negra e pobre. Assim, temos nesse período a reprodução de normas, prescrições sanitárias e morais, medidas que se fortaleceram em meados do século e estiveram bem presentes nas instituições educacionais destinadas às crianças (KUHLMANN JR., 1991 *apud* OLIVEIRA, 2004).

A organização dessas instituições no Brasil sofreu grande influência das pedagogias modernas, em evidência em países da Europa e dos Estados Unidos da América. Essas teorias pautavam-se na crença de que crianças mais pobres sofriam de privação cultural, justificando com essa premissa o seu fracasso escolar. Antes dessas teorias, na Europa o racismo científico, com teorias eugenistas de superioridade de raça tinha grande força e propagação. Elas pregavam a esterilização das raças entendidas como inferiores e potenciais causadores da degradação da raça humana, diante disso, destaco a concepção em torno do potencial intelectual das pessoas negras, que no contexto educacional brasileiro se direciona a crianças pobres e negras.

Neste contexto, diversas teorias pedagógicas em alta no século XVIII e XIX traziam em seus conceitos ideias eugenistas e sanitaristas que estavam sendo fortemente propagadas por intelectuais da época. Assim, concepções acerca da limitação intelectual de crianças negras eram pautas frequentes de estudos e publicações no campo educacional. Logo, esta

perspectiva obteve espaço privilegiado dentro do campo da educação para crianças do país, se perpetuando por tempo suficiente para alicerçar uma visão filantrópica, assistencialista e compensatória do trabalho realizado nas instituições educacionais infantis do Brasil (KUHLMAN JR., 2000).

No Brasil, as propostas de organizações de educação infantil nasceram a partir destas perspectivas. Primeiramente, temos as instituições de cunho filantrópico, destinada às crianças de famílias abastadas que as financiavam. Estas instituições trabalhavam com a premissa dos jardins da infância do educador alemão Friedrich Fröebel, fundador dos jardins-de-infância na Alemanha em 1840. Ele considerava as crianças “sementes”, isto significava que para ele as crianças necessitariam ser condimentadas e expostas a condições favoráveis em seu meio ambiente, para assim estarem livres para aprender sobre si e o mundo (KUHLMANN JR., 1991).

Já as instituições com caráter assistencialista, isto é, de cunho caritativo atendiam crianças de classes desfavorecidas. Estas organizações tiveram suas propostas traçadas por iniciativas de profissionais higienistas e médicos, que concebiam a criança pobre como indivíduo carente de cultura e conhecimento. Diante disso, apesar de não excluir a ação educativa no trabalho desenvolvido nesses estabelecimentos, o cuidado e a higiene física ainda se apresentavam como ações prioritárias nesses estabelecimentos. Nessa situação, não era exigido dos funcionários qualificação profissional formalizada, pois não existia a convicção de aprendizado em relação às crianças; conseqüentemente, não havia também a preocupação do órgão educativo em proporcionar atividades que estimulassem o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos pequenos (KUHLMAN JR., 2000).

Nos anos de 1980, em consequência da crescente urbanização e estruturação do capitalismo no país, manifestou-se a necessidade de as mulheres virem a ocupar o mercado de trabalho. Cabe salientar que, diferentemente do que se apresentavam nos países da Europa, as mulheres trabalhadoras no Brasil não trabalhavam somente na indústria; muitas delas, mulheres negras, trabalhavam como empregadas do lar. Partindo desta premissa, logo se fez necessária a existência de um lugar para que estas mulheres pudessem deixar seus filhos. Por conseguinte, a pressão popular para a ampliação do acesso à escola, com maior oferta de vagas destinadas a crianças pequenas, ganhou força no país. Com os movimentos populares em curso, passa a ser reivindicada a educação para crianças pequenas como dever do Estado, pois até aquele momento o Estado ainda não havia se comprometido legalmente com essa função, sendo a educação infantil reservada à parcela pobre do país, ofertada até então pela esfera privada, em instituições de caráter compensatório e assistencialista (OLIVEIRA, 2002).

Ainda neste período, segundo Oliveira (2002), outras mobilizações ajudaram no fortalecimento dessas reivindicações. Dentre elas, destaco o advento dos movimentos sociais e feministas, que lutavam por melhorias de trabalho e equidade de direitos entre homens e mulheres. Outro aspecto contribuinte foi o avanço da pesquisa e de estudos em relação à Educação Infantil, que colaboraram para uma nova concepção desta etapa da educação, entendendo-a como uma experiência importante para o bom desenvolvimento de todas as crianças pequenas, sejam elas ricas ou pobres.

Em 1988, impulsionada por estes novos acontecimentos e concepções, a Constituição Federativa da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), consolidada na transição de um regime autoritário para um democrático, reconhece a educação como direito da criança e da família. Sendo assim, a educação infantil passa a ser dever do Estado, com a responsabilidade de assegurar a educação para crianças de 0 a 6 anos. Na sequência, no início da década de 1990, com a consolidação e fortalecimento dos direitos humanos, temos a sanção, no governo de Fernando Collor, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Este constitui um compilado de leis específicas para proteção das pessoas menores de 18 anos - crianças e adolescentes -, e reitera os direitos constitucionais adquiridos em relação à Educação Infantil. A partir disso, leis e diretrizes específicas para educação infantil foram sendo implantadas para direcionar o trabalho pedagógico docente e institucional das organizações de Educação Infantil em todo o país.

Com a conquista do direito a Educação Infantil, estudos relacionados à criança e ao seu processo de desenvolvimento e aprendizagem se tornaram mais frequentes, servindo por vezes como fonte de consulta para a criação de novas leis e programas para atender as demandas educativas referentes à EI. Diante disso, de acordo com o documento de “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação”, em 1994, depois da criação do programa de Política Nacional de Educação Infantil foram formuladas, por meio deste, diretrizes pedagógicas e de recursos humanos para superar obstáculos em relação ao acesso (BRASIL, 2020). A medida proposta pelo plano a princípio tinha como objetivo aumentar a oferta de vagas para crianças pequenas, buscando contribuir para o fortalecimento da concepção da Educação Infantil e a promoção da sua melhoria, bem como também para elevação do nível de formação dos educadores da primeira infância.

Passados dois anos, com a promulgação da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), foi estabelecido que instituições educacionais de EI, denominadas creches e pré-escolas, atenderiam a crianças de 0 a 5 anos de idade. Logo, crianças de 0 a 3 anos frequentariam a Creche, e as de 4 a 5 anos a Pré-escola, sendo esta última, anos depois,

tornada obrigatória por meio da Emenda constitucional nº 59/200926, que determinava a obrigatoriedade da Educação Básica para estudantes dos quatro aos dezessete anos de idade (BRASIL, 2017). Sendo assim, por intermédio dessa, a Educação Infantil passa a ser concebida como a primeira etapa da Educação Básica, juntando-se ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio (BRASIL, 2017).

Por seguinte, ainda em busca de garantir maior qualidade da EI, normas foram instauradas com a pretensão de assegurar boas práticas pedagógicas no contexto da EI. Deste modo, documentos orientadores começaram a ser estabelecidos durante as décadas de 1990, até 2010. Então, posteriormente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, outro importante documento norteador foi estabelecido, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (1998). Diferentemente das diretrizes, que continham normas obrigatórias, o RCNEI, de modo sugestivo, apresentava direcionamentos inovadores para estruturação do currículo, sendo pioneiro em propor um currículo para EI com caráter nacional.

Em 2009, foram aprovadas e implantadas pelo Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CEB nº 20/09 e Resolução CNE/CEB nº 05/09) as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI). Elas tinham como objetivo estruturar e organizar ações educativas cotidianas das instituições de Educação infantil. Para isso, a norma consolidava a ideia de currículo e os fundamentos da prática pedagógica para EI. Deste modo, o currículo passa a ser compreendido como “[...] conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças [...]” (BRASIL, 2009, p.1). Nesta perspectiva o currículo na educação infantil se desvincula da ideia de conteúdos prévios a serem trabalhos e desenvolvidos. Nesse caso, ele se organiza em campos de experiência, os quais visam trabalhar o desenvolvimento infantil de uma forma global e não fragmentada, tendo as crianças em suas experiências no centro das atividades ofertadas.

Cabe destacar, ainda, que, em relação às demais etapas da educação básica, a EI se diferencia não só pelas propostas pedagógicas e ideia de currículo, mas também por seu objetivo, que é proporcionar o desenvolvimento integral das crianças, considerando seu aspecto cognitivo, físico e o sócio emocional. Para tal, as práticas pedagógicas devem considerar os atravessamentos e necessidades das crianças pequenas e bem pequenas. Precisam proporcionar experiências desenvolva na criança uma imagem positiva de si, de forma que conheça seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites; estabeleça vínculos

afetivos e de troca com adultos e crianças, ampliando cada vez mais as relações sociais e respeito à diversidade étnica, através do respeito e participação em diferentes manifestações culturais (BRASIL, 1998).

Nesse sentido, as práticas pedagógicas a serem tomadas, as quais deverão respeitar os princípios referentes à primeira etapa da educação básica, estabelecidos por princípios éticos, políticos e estéticos, os quais buscam garantir a participação ativa, a autonomia e a livre expressão dos pequenos, sendo fundamentadas ainda nos eixos norteadores da EI, definidos por interações e brincadeira. As DCNEI acentuam ainda que, para que haja qualidade nas propostas pedagógicas, é necessário considerar a criança como sujeito histórico e de direito, ativo e potente. Tomá-la como indivíduo que, por meio de suas relações, constrói sua identidade pessoal e coletiva. Ademais, ressalta a importância de o docente inteirar-se das singularidades de todas as crianças, respeitando seu ritmo e processo de aprendizagem. Neste ponto, um fator valoroso e primordial é a qualificação do (a) professor (a), pois, para que possa considerar as crianças em suas particularidades, em um estudo contextualizado, ponderando suas ações pedagógicas conforme a disposição de aprendizagem de cada uma delas, o (a) educador (a) deve ter conhecimento acerca da criança e de seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Retornando ao contexto de implantações de leis, dissertamos acerca da formação docente. De acordo com Oliveira (2001 *apud*, OLIVEIRA, 2004), com a presença da legalidade nas mudanças feitas em relação à qualificação docente, no que se refere à educação infantil, a implantação da LDB trouxe um grande desafio às instituições educacionais formadoras, pois esse exercício passou a ter como dever formar educadores que sejam capazes de compreender o educar e o cuidar como práticas indissociáveis usufruindo, para isso, dos saberes práticos e teóricos, considerando nesse processo a diversidade da população atendida, sem desconsiderar as especificidades de cada sujeito, suas necessidades e representações sociais. Podemos entender que, neste novo cenário, o educador desempenha também o papel de agente transformador. Em parceria com a escola e a comunidade, tem a importante tarefa de eliminar barreiras sociais criadas por circunstâncias históricas, a exemplo do racismo.

Nesta perspectiva, o papel das instituições educacionais e dos (as) educadores (as) é de agir a partir de práticas pedagógicas que busquem a superação do preconceito e da discriminação racial de grupos minoritários. Diante disso, pareceres e resoluções legais voltados ao âmbito educacional foram instaurados, na tentativa de suprir as desigualdades criadas por conflitos sociais e relações de poder estabelecidas. Podemos apontar como

exemplo, as políticas públicas afirmativas educacionais para as diferentes etapas e modalidades presentes no sistema educacional brasileiro, implantadas para possibilitar a inclusão e maior qualidade de vida para população negra.

Para tanto, diversas ações que promovam uma nova imagem desse grupo foram pensadas, sendo a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura afro-brasileira e africana uma delas. A medida, *a priori*, se destinava aos ensinos fundamental e médio da educação básica, se estendendo posteriormente à educação infantil, através das diretrizes curriculares que propunham propostas pedagógicas que trabalhassem a História e a Cultura afro-brasileira e africana, de forma a valorizar a participação dos negros na história e na cultura do país. Diante disso, para que o trabalho fosse possível, o ensino superior também sofreu adendos legais, com foco nos cursos de licenciatura plena, o que fez com que o estudo da temática passasse a compor suas grades curriculares. No entanto, apesar dessas medidas, ainda percebemos uma presença superficial da temática, pois não é posto como conhecimento obrigatório da grade de alguns cursos de licenciatura, dentre eles o de pedagogia.

### ***Formação continuada para o (a) professor (a) da educação infantil***

Quando falamos em formação continuada de professores, seu objetivo principal é a maior qualidade do sistema educacional. Nesse sentido, a formação continuada prontamente tornou-se o suporte constantemente buscado para suprir déficits na aprendizagem e desenvolvimento de alunos e crianças na rede educacional, na busca de prover aprimoramento das práticas docentes, ou de atuar como instrumento preparatório para a implantação de novas medidas educacionais para a educação básica (FERREIRA, 2001).

Desse modo, o uso da formação continuada como instrumento de aprimoramento foi inicialmente voltado para qualificação de educadores em exercício da profissão, isso se deve às lacunas deixadas pelos cursos de licenciatura plena. Posteriormente, com o advento dos estudos acerca da relevância da formação continuada para a docência, foi reconhecida sua capacidade de possibilitar a construção de um educador mais ativo, participativo e transformador, isto é, de fomentar as capacidades crítica e criativa de educadores para a atuação em áreas em relação às quais a formação inicial não foi suficiente.

Esta ideia se fundamenta na concepção construída por alguns estudiosos acerca da relevância da formação continuada para professores. Para dissertar sobre isso, trago a concepção de Schnetzler e Rosa (2003), que, ao analisarem possíveis contribuições da formação continuada, elencaram três razões concebidas como essenciais ao educador (a), que

podem ser possibilitadas através desse processo de formação. A primeira razão, já apontada e reconhecida pelos pressupostos legais, se refere ao aprimoramento profissional, o qual promove maior reflexão crítica do profissional sobre suas práticas pedagógicas, proporcionando por seu intermédio à melhoria dos processos de ensino-aprendizagem, pois esse aprimoramento está diretamente relacionado à ação didática dos educadores.

A segunda razão se refere ao distanciamento, em relação à realidade cotidiana, de vários construtos acadêmicos produzidos por pesquisas e estudos sobre questões educacionais, os quais são frequentemente utilizados como fonte de informação pelas organizações estaduais e municipais, a fim de instaurar políticas públicas assertivas. Por estarem distanciados da realidade escolar, as percepções construídas não correspondem à realidade efetivamente vivenciada nas instituições educacionais; conseqüentemente, não contribuem eficazmente para a melhoria das práticas docentes em sala. Neste sentido, a formação continuada seria um instrumento para superação deste afastamento apontado, com base na discrepância entre o que está sendo estudado e o que é implantado nas salas de aula e/ou atividades das organizações educacionais.

Por fim, como terceira razão, os estudiosos apontam a potencialização da atuação do educador, preparando este a agir também como pesquisador de sua própria prática, se apartando da perspectiva simplista da função docente, que a entende como atividade de transmissão de conteúdos; para tal, se faz necessário o conhecimento desses conteúdos e a utilização de algumas técnicas pedagógicas. Neste sentido, a formação continuada desempenha importante papel dentro do campo educacional, em destaque ao docente, por promover qualificação e melhorias de práticas educativas. Proporciona, ainda, maior dinâmica do exercício docente, com sua participação direta e crítica nas propostas aplicadas ao sistema educacional.

Nessa perspectiva, pressupostos legais foram alterados. A *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996), por exemplo, apresenta a regulação da formação inicial e continuada dos professores em uma política de Estado. Neste sentido, no que se refere às disposições legais referentes à formação em serviço ou contexto<sup>6</sup> - nosso foco de estudo nesse item – no Art. 61, o texto normativo a trata como instrumento que possibilita a associação entre prática e teoria, reconhecendo sua relevância no processo de aprimoramento de ambas, assim como a necessidade dos (as) educadores (as) conciliarem atividades docentes com a urgência de melhor qualificação. Em complemento, decretos federais dispostos, como o

---

<sup>6</sup> Formações realizadas nas próprias instituições educacionais, ou em contextos próximos as docentes, que seja possível pensar e refletir, reproduzir e explorar questões ou teorias que afetam o (a) educador (a).

Decreto federal nº 6.755, que institui a *Política nacional de formação de profissionais do magistério da Educação básica*, estabelece a regulamentação do regime de colaboração entre União, Estados e municípios para a implantação de ações que promovam a formação inicial e continuada de professores (as) da educação básica.

Em face dessas medidas, a formação continuada logo se tornou fundamental para a qualidade da prática docente e, por conseguinte, das propostas pedagógicas. Sendo usada constantemente sempre que uma nova dificuldade no âmbito do ensino e aprendizagem surgisse. Tendo isso em consideração, é compreensível o seu uso como solução, em situações como a do ensino obrigatório da cultura e da história dos afro-brasileiros e africanos em todas as etapas da educação básica. Uma formação continuada com essas prioridades foi claramente buscada como resposta, pois era sabida sua ausência nos cursos de formação inicial no campo docente.

Ainda sobre o ensino obrigatório da cultura e da história dos afro-brasileiros e africanos, apesar dele contemplar objetivos que promovam uma formação que possibilite o conhecimento e a valorização dos grupos minoritários, por outro lado, os pressupostos legais que deveriam lhe dar amparo com vistas a uma efetiva educação sensível às relações raciais e à diversidade étnica, são ainda poucos expressivos. Os textos não direcionam de forma concreta ações que proporcionem efetivas mudanças no sistema discriminatório imposto a grupos minoritários como os afrodescendentes (BRASIL, 2004). Segundo Gomes (2012), pesquisas...

Apontam que há distanciamento entre a política de formação de professores (as) de maneira geral e a formação para a diversidade étnico-racial em específico. É raro perceber a inclusão da temática étnico-racial nos processos, nos cursos convencionais de formação de professores (as) (e de gestores(as)) desenvolvidos em nosso país. Geralmente, ela se desenvolve como uma formação à parte, com editais próprios ou financiamentos específicos, que são também necessários (GOMES, 2012, p. 359).

Nesta perspectiva, os processos de formação continuada acontecem sem preocupação com a eficácia dos programas, a necessidade formativa dos docentes e os objetivos da educação. A formação continuada acaba por se distanciar das concepções e conceituações inovadoras estabelecidas recentemente, e que a tornaram essencial para formação do professor. Consequentemente, com base na realidade posta acerca das formações em andamento, atualmente, o educador deixa de ser sujeito de sua própria formação, sem a

possibilidade de assumir sua autoria, isto é, de fomentar melhorias às suas demandas e dificuldades. Isso acaba, assim, sendo uma barreira para o real desenvolvimento do profissional docente, podendo comprometer seu potencial papel transformador (SCHNETZLER E ROSA, 2003).

Levando isso em consideração, concordamos com Ferreira (2001), quando diz que, para uma eficiente formação continuada, é preciso pensá-la a partir do pressuposto de a formação em serviço deve ser feita de modo dinâmico, construindo-se paulatinamente no dia a dia, tanto no interior das organizações educacionais quanto fora delas, em uma busca constante e inacabável de aprendizagem, com constante articulação com as demandas sociais, que são refletidas frequentemente na rotina do ambiente escolar. É nesse sentido que, no próximo item, vamos explorar fatores que influenciam a qualidade da Educação Infantil, conseqüentemente, a prática docente.

### ***Políticas Públicas para a Educação Infantil***

De acordo com Almeida (2019) compreender o racismo é pensá-lo como processo de produção da raça. Para isso, se fez necessário, ao longo do tempo, construir uma concepção hierárquica e classificatória de raças humanas. Neste sentido, já em meados do século XVI a noção de raça já considerava categorias distintas de seres humanos, não se limitando somente à classificação de vegetais e animais. Assim sendo, o termo raça perde seu caráter fixo, destinado às categorias e classificação de plantas e animais, e passa a caracterizar-se pela sua associação aos acontecimentos históricos da humanidade. Conseqüentemente, sua ideia passa frequentemente a estar relacionada ao desenvolvimento político e econômico das sociedades (ALMEIDA, 2019). Neste sentido, a raça torna-se elemento primordial para que se estabeleçam hierarquias socioeconômicas, políticas e culturais. Nessa conjuntura, estratégias de poder e de dominação para benefício e valorização de um grupo e seus construtos (pessoas brancas) sobre outro (pessoas racializados) são facilitadas e conservadas em prol da manutenção das estruturas sociais racistas que possibilitam a subalternidade dos grupos de indivíduos socialmente racializados.

Diante disso, de forma sistêmica, o racismo se faz presente em diversos espaços e instâncias da sociedade, sejam eles de âmbito estatal, jurídico, ou familiar. Às vezes, ele se apresenta de maneira clara e evidente, como quando alguém é dispensado de uma vaga de emprego por ter traços negroides - cor de pele retinta, cabelo crespos, lábios grossos etc. -, quando sofre xingamentos e injúrias por ser praticante de religiões de matriz africana. Em

outras situações, ele se apresenta de forma sutil, mas não menos danosa. Nesse caso, destaco as insuficiências proporcionadas e efetivadas no campo educacional, ocasionando danos como o acesso escasso e de má qualidade. Quando consideramos a realidade da educação pública, essas consequências atingem diretamente a população negra do país, pois é o grupo que compõe grande parte dos estudantes e crianças que frequentam a rede pública educacional. Diante disso, operando como agente de manutenção das mazelas e das desigualdades sociais no país, o racismo tem se materializado nas ações e serviços oferecidos por instituições, tanto privadas como públicas, aparelhadas ao Estado. Nesse sentido, instituições como a escola demonstram em suas práticas internas ou em ações a ela direcionadas a presença marcante do racismo estrutural.

É certo que, no âmbito educacional, esses pontos são usualmente discutidos e investigados, além de já serem pautas presentes em movimentos e mobilizações para melhorias da educação nacional. Apesar disso, quando se trata da educação infantil, mais precisamente, do grupo de crianças pertencentes à faixa etária de 0 a 3 anos de idade, os dados apontam para uma completa displicência e invisibilidade, por parte do Estado, no que refere a ações e políticas educacionais que atendam às necessidades e demandas que a etapa exige para a eficácia no atendimento aos pequenos pobres e negros.

Sobre isso, Rosemberg (2012), importante pesquisadora e referência no que se refere às políticas públicas para educação no Brasil, compreende a problemática apontada como discriminação e silenciamento desse grupo específico. O silenciamento dos bebês acontece nesse caso, quando não são consideradas, por parte do Estado, as especificidades da creche e do atendimento pleno a essa faixa etária, qual não se reduz ao cuidado com a ação pedagógica oferecida.

Quando falamos sobre Brasil estamos falando de um país em que instituições educacionais destinadas a crianças pequenas foram pensadas para receber filhos recém-libertos de mães escravizadas, instituições que não tinham qualquer compromisso com o desenvolvimento pleno das crianças, muito menos com a qualificação profissional de seus funcionários (OLIVEIRA, 2004). É oportuno e necessário o distanciamento crítico dessa constituição. Precisamos compreender que ainda se deve manter um movimento constante de luta e ativismo para a melhoria de qualidade do trabalho pedagógico realizado nas creches e pré-escolas do país.

Já acerca da discriminação, Rosemberg (2012) traz a displicência quanto a oportunizar maiores ofertas de vagas nas instituições direcionadas a bebês. Alerta, ainda, para o agravamento dessa problemática, quando consideramos aspectos raciais, regional e social.

Nos anos de 1970, vemos uma busca por mudanças e, conseqüentemente, a conquista de algumas, como a emblemática tentativa de expansão da Educação Infantil. Nesse período, o país escolheu seguir um modelo não formal de educação, fazendo uso de professoras leigas e de remunerações de baixos salários, principalmente nos estados da região nordeste do país. Isso logo ocasionou diferenças de padrão de oferta do atendimento, afetando não só o desenvolvimento educacional, mas também os segmentos do âmbito social (ROSEMBERG, 2012).

Neste cenário ficam evidentes as desigualdades existentes entre brancos e pretos, que, apesar de compartilharem mesmo nível socioeconômico, região e local de moradia, são atingidos em proporções diferentes. A raça e a faixa etária tornaram-se fatores que evidenciam os maiores afetados pela escassez de políticas públicas para a educação infantil. Acerca disso, Rosemberg (2012) pondera sobre a necessidade de se conhecer os grupos e cenários dispostos para futuras implantações de políticas e práticas para a educação infantil, indo além da problemática da acessibilidade, e contemplando também as desigualdades raciais, regionais, sociais e etárias.

Continuando sobre as medidas política tomadas, após a promulgação da Constituição de 1988, o Brasil dedicou-se a produzir e planejar implantações de novas leis ligadas a diversos setores de participação do Estado, inclusive do sistema educacional, alcançando desse modo a Educação Infantil. No entanto, as ideias de mudanças que trariam oportunidades iguais para todos - inclusive, na esfera educacional, com destaque à educação de crianças pequenas - não se concretizaram, apesar do forte apelo no âmbito político da garantia de liberdade e de direitos. Neste cenário, o país passa a ser marcado pela existência de duas realidades: O Brasil legal e o Brasil real, e a educação não escapa dessa dualidade (ROSEMBERG, 2012). De acordo com Rosemberg (2012), houve diversos avanços da legislação educacional, principalmente em relação à educação infantil. No entanto, seguindo a ideia das dessa dualidade, as mudanças se apresentaram de dois modos. No primeiro cenário, temos reconhecidos direitos de todas as crianças. No segundo, temos a intensa desigualdade entre as idades e os diferentes segmentos sociais, ocasionando maior dificuldade no reconhecimento pleno da cidadania desse grupo.

A pesquisadora ressalta ainda o descompasso existente entre as riquezas produzidas pelo país e a sua distribuição pelos segmentos sociais, resultando em alto percentual de pobres nas regiões Norte e Nordeste - territórios marcados historicamente pela ausência de investimento e assistência do governo brasileiro - particularmente entre pessoas que se declaram pretas, pardas ou indígenas, em suma, grupos minoritários socioeconomicamente.

Ademais, no caso das crianças, os índices de mortalidade, nutrição e educação mostram a desigualdade existente quando comparamos as categorias de análise, tais como situação econômica, localização (rural e urbana) e pertencimento racial, sendo a idade o marcador chave dos indivíduos mais afetados. Nesse caso, constatamos que as crianças pobres nortistas ou nordestinas, da zona rural, negras ou indígenas, são as menos assistidas pelo Estado e sua desigual distribuição de políticas sociais.

Em face disso, Oliveira (2004) torna visível o caso das crianças bem pequenas negras, que, nessa conjuntura, são violadas dupla ou triplamente, pois, além do fator etário, se encontram vinculadas a famílias com as piores taxas de renda. Tratando-se de uma criança negra, a pobreza a atinge de forma mais cruel e contundente, em comparação a uma criança branca pobre, principalmente quando consideramos que seu núcleo familiar experimenta de forma significativa a desigualdade social do país (Oliveira, 2004). Como consequência dessa situação, vemos enfraquecida a presença delas nas organizações educacionais que lhe são de direito. Acerca dessa problemática, Rosemberg (2012), a partir da análise das taxas de frequência à creche, constata que menos de 1\4 das crianças negras do país frequentam a instituição educacional. Por outro lado, do percentual de crianças negras que a frequentam, 71,4% delas estão na rede pública, em instituições em condições precárias.

Outro apontamento feito por Oliveira (2004), a partir uma pesquisa realizada em uma instituição de educação infantil conveniada à rede pública de São Paulo, que atende crianças e famílias de baixo poder aquisitivo e sob o efeito de forte segregação social, corrobora constata a displicência do Estado em relação às políticas públicas voltadas para a etapa da Educação Infantil. Assim, em seu trabalho, a autora apresenta diversos dados sobre os poucos investimentos e os preterimentos, por parte do Estado, em relação à educação infantil, sobretudo, no que se refere à educação de crianças pequenas e bem pequenas.

Partindo da análise do processo de disponibilização de vagas e do acesso à educação básica, principalmente no que se refere à Educação Infantil, a autora entende que o Estado pouco tem desenvolvido políticas públicas para melhoria desse campo. Logo, segundo as análises de dados do censo demográfico dos anos 2000, que estudaram diferentes faixas etárias, constatou-se que o sistema brasileiro de ensino funciona basicamente como um funil, isto é, temos um pequeno número de egressos de creches e pré-escolas, um aumento significativo na etapa do ensino fundamental e uma queda paulatina na etapa posterior, tendo como resultado, segundo a pesquisadora, um número muito menor de crianças que frequentam a creche, comparado a um número muito maior de adultos que frequentam a universidade (ROSEMBERG, 2002, *apud* OLIVEIRA, 2004).

Outro ponto manifestado pela autora é o mapeamento e a análise descritivo-interpretativa das políticas e programas federais destinados a crianças de 0 a 6 anos de idades, realizado por Barreto (2003, *apud*, OLIVEIRA, 2004), que identifica que, dos 365 programas que compõem o Plano Plurianual (PPA), as crianças pequenas constituem o público alvo de apenas dois deles, que são: *Assistência ao trabalhador* e *Alimentação saudável*. Diante disso, são compreensíveis e evidentes os danos causados à primeira etapa da educação básica. Ainda sobre isso, Oliveira (2004) ressalta a realidade precária da creche conveniada na qual sua pesquisa foi realizada, na qual existia um grande déficit de brinquedos para bebês e crianças pequenas, assim como de materiais educativos e de cursos de formação em serviço para as profissionais que compunham o quadro de funcionários da organização, influenciando diretamente na qualidade da prática e qualificação profissional, assim como também no desenvolvimento e aprendizado dos pequenos.

Essa realidade de escassez de recursos, programas de políticas públicas e investimento por parte do Estado, ainda se perpetua atualmente nas organizações de creches e pré-escola do país. Á exemplo, temos a situação das organizações municipais do Ceará, que sofrem com o pouco acesso a recursos e investimentos. Em Fortaleza, temos um cenário com 2.643.247 pessoas vivendo na capital cearense, sendo 144.679 delas são crianças entre zero e quatro anos de idade. No entanto, a rede pública municipal da Capital conta atualmente apenas com 186 instituições de Educação Infantil que ofertam o serviço de Creche (1 a 3 anos de idade); e 187 que ofertam a Pré-Escola (4 a 5 anos de idade), segundo dados disponibilizados no Censo Escolar 2018. Apesar de dispor com a colaboração de 96 organizações com o objetivo relacionado ao gerenciamento de creches e pré-escola conveniadas no município, esse número de instituições não é o suficiente para atender a população infantil de Fortaleza e garantir seu direito à educação gratuita e de qualidade (FORTALEZA, 2019).

Em 2018 registrava-se que quase 8000 crianças de 1 a 3 anos de idade estavam sem vagas, isto é, sem acesso as creches públicas de Fortaleza. Apesar da demanda por vagas crescente a cada ano, o avanço insuficiente das taxas de matrículas em creches da capital se fez ainda mais presente. Tal estado de coisas teve influencia frequente da falta de investimentos do governo municipal e estadual na construção de novos centros de educação infantil, reformas dos prédios existentes, reduções orçamentárias e a baixa participação relativa dos investimentos em educação infantil em relação aos investimentos totais em educação. Logo, estes fatores têm sido os principais contribuintes para perpetuação do cenário de descaso das organizações de educação infantil (FORTALEZA, 2019).

Diante dessa precariedade das organizações de educação pública frequentadas por crianças pequenas, consideramos esse estado de coisas como um aspecto potencializador do silenciamento sofrido por este grupo etário, principalmente no diz respeito às crianças negras, pois implica na perda de mais um direito. Diante disso, é preciso compreender que as instituições educacionais estão a serviço das crianças, e que estas devem vivenciar experiências que proporcionem seu desenvolvimento pleno e integral, com profissionais qualificados e bem remunerados, grandes oferta de materiais e espaços, ambos qualificados, ricos e diversos em suas possibilidades de aprendizagem.

### ***Relações étnico-raciais no contexto escolar da educação infantil***

Sabemos que ainda é um desafio a concretização da abordagem da cultura e da história afro-brasileira e africana nas escolas brasileiras. Quando pensamos essa questão com o público alvo da primeira etapa da educação básica, a discussão se estende. Nessa esfera educacional, o entendimento do (a) educador (a) acerca da imagem da criança pequena irá influenciar diretamente nas suas ações pedagógicas e, conseqüentemente, nas experiências vivenciadas pelos pequenos, sejam elas em atividades direcionadas ou não. Conceber a criança como ser capaz de construir conceitos, imagens e saberes sobre algo, inclusive, sobre implicações ligadas às relações étnico-raciais, de certo modo, é uma grande provação. No entanto, é totalmente cabível e necessário que essas questões sejam tratadas logo na primeira infância, pois são pontos presentes no ambiente educacional e que são vivenciados pelos pequenos em ambientes que ultrapassam os muros escolares.

Nesta perspectiva, Cavalleiro (2020) em sua famosa pesquisa, nos apresenta um exemplo das relações construídas no ambiente escolar. Seu trabalho teve início a partir da sua entrada no Núcleo de Pesquisa e Estudos Interdisciplinares do Negro brasileiro, da Universidade de São Paulo (NEINB-USP), nos anos 1995. Realizada em uma pré-escola da rede pública, atendendo a crianças de quatro a seis anos, a pesquisa traz como tema as relações étnico-raciais. Nesse sentido, a autora busca compreender as formas de relação e de socialização estabelecidas no espaço da pré-escola e a ligação das mesmas com o ambiente familiar.

Para isso, Cavalleiro usou, como instrumentos de construção de dados, observações sistemáticas e entrevistas com educadoras e familiares das crianças. Foram consideradas também conversas com as crianças ocorridas nos momentos de atividades rotineiras da pré-escola. Durante os oito meses passados na instituição, Cavalleiro (2020) pôde perceber que

crianças de 4 a 6 anos já tinham uma percepção negativa da pessoa negra. Percebeu ainda a falta de discussões acerca da diversidade étnico-racial, tanto no ambiente escolar quanto no familiar. Apontou também o despreparo docente para trabalhar com problemas relacionados às diferenças étnicas existentes entre as crianças, o que facilitou o desenvolvimento de preconceitos e ocorrências discriminatórias no espaço escolar.

Diante disso, a autora evidencia que a ausência de trabalhos que abordam as relações étnicas compromete o papel da escola em promover uma educação igualitária e compromissada com o desenvolvimento integral de todas as crianças. A escola prefere deixar ao encargo dos pais a discussão sobre as problemáticas raciais - coisas que eles raramente fazem - terminando por deixar as crianças negras numa espécie de situação de abandono, já que tais assuntos quase nunca são mencionados.

Ainda sobre isso, a autora entende que a ausência da temática acaba por potencializar o preconceito e a discriminação dentro do ambiente escolar. Conseqüentemente, as crianças negras são as maiores afetadas, tanto no que diz respeito à sua identidade étnica e visão de si como indivíduo, quanto nas suas relações interpessoais. Neste contexto, Cavalleiro (2020) pontua que a criança negra, desde a educação infantil, está sendo socializada para o silêncio e para a submissão. Esse fato é potencializado ainda mais quando constatamos o despreparo dos (as) educadores (as) da educação infantil em trabalhar e discutir as questões e relações étnico-raciais.

Sobre isso, o trabalho de Cavalleiro (2020) mostra que grande parte do corpo docente demonstra dificuldade em discutir as diferenças étnicas das crianças, displicência com a falta de representatividade no ambiente escolar, nos materiais pedagógicos utilizados, dentre eles o livro didático. Evidencia-se ainda o despreparo das educadoras em estabelecer relações interpessoais saudáveis e respeitadas com as crianças. Ao contrário, no cotidiano escolar foram percebidas atitudes de incentivo à violência entre as crianças, como forma de solucionar uma agressão física sofrida; as educadoras não se importam com os xingamentos e/ou falas racistas proferidos; aconselham as crianças a se afastarem daqueles que as agredem, dentre outros comportamentos e atitudes que fortalecem a compreensão de que as docentes não percebem as diferenças raciais entre as crianças nem os conflitos proporcionados por essas diferenças, facilitados neste contexto justamente pela indiferença de grande parte das professoras com a questão. Ainda sobre isso, a autora (2020) destaca que...

A dificuldade apresentada pelas professoras em compreender a escola como um espaço onde o problema étnico também está presente pode representar um reforço para a manutenção do preconceito. Esse modo de conceber o cotidiano escolar

impede uma busca de trabalhos e experiências que concorram para a superação desse problema. Assim, a escola é idealizada como uma ilha da fantasia, cujos integrantes passaram incólumes pelas agências socializadoras e não incorporaram, no percurso de seu desenvolvimento, qualquer atitude ou comportamento racista. (CAVALLEIRO, 2020, p. 51-52).

Este tipo de comportamento e percepção só corrobora para que as situações discriminatórias continuem a acontecer. Mais do que isso, contribui para que situações como as constatadas pela autora, nas quais é evidente "a tranquilidade com a qual crianças brancas expressam comentários depreciativos a respeito das negras, que quase sempre permanecem absolutamente caladas, com olhar distante." (CAVALLEIRO, 2020, p. 54), se repitam cada vez mais.

No âmbito familiar, Cavalleiro (2020) traz a preocupação das famílias em tentar proteger as crianças de experiências racistas e discriminatórias. Para isso, pais, avós e responsáveis adiam discussões sobre o racismo existente na sociedade. No entanto, é percebido que, em se tratando de crianças negras de quatro a seis anos de idade que estão vivenciando suas primeiras experiências escolares, elas já apresentam uma imagem negativa em relação a crianças brancas da mesma idade, ao passo que estas apresentam um sentimento de superioridade em relação às primeiras. Logo, podemos conceber que esses sentimentos já começam a ser estabelecidos no ambiente familiar. Por outro lado, é muito compreensível que atitudes discriminatórias e racistas sejam reproduzidas no espaço escolar, mesmo este sendo um ambiente especialmente voltado para o cuidado de crianças. Conseqüentemente, crianças negras experimentam facilmente experiências racistas dentro de instituições escolares.

Ainda sobre a perspectiva familiar, nas entrevistas realizadas com as famílias das crianças, Cavalleiro (2020) destaca a diferença nas falas entre as famílias identificadas como brancas, daquelas identificadas como negras. Para as negras, o reconhecimento do racismo acontecia através de experiências pessoais, concretas, com perdas e violência. Já para as famílias brancas, apesar de reconhecerem a existência do racismo, elas o normalizam, o entendem como algo que sempre existirá e acreditam não haver meios de superá-lo.

Cavalleiro (2020) entende que as ausências de discussões sobre racismo, preconceito e discriminação racial no espaço escolar e no ambiente familiar, produzem e reforçam a invisibilidade do negro (de sua história, cultura e identidade), perpetuando o silenciamento da criança negra. De fato, não dispondo do apoio escolar e familiar para combater as violências psicológicas, físicas e emocionais que sofre, resta a ela somente o silêncio.

Ainda sobre isso, Oliveira (2004), a partir de pesquisa que realizou em instituições de educação infantil conveniadas à rede pública de São Paulo, as quais atendiam a crianças e

famílias de baixo poder aquisitiva e sujeita a forte segregação social, analisou as práticas educativas e o tratamento da questão racial na faixa etária entre zero a três anos de idade. Com foco na criança negra, Oliveira (2004) percebeu diferenças nas relações estabelecidas entre educadoras e crianças, com base nas diferenças étnico-raciais dessas. Para a construção de tais dados, a pesquisadora fez uso da observação durante um semestre letivo, contando ainda com a realização de entrevistas com as profissionais da instituição e diários de campo.

No que concerne às profissionais entrevistadas, Oliveira (2004) aponta primeiramente a percepção dessas quanto à função que desempenham na creche, obtendo como resposta mais frequente a de que eram responsáveis pelo cuidado da criança (higiene, alimentação e carinho) e que exerciam um papel complementar ao da mãe. Nesse sentido, as profissionais se entendiam como pajens, e não como educadoras. Por não possuírem habilitação e formação docente, e por exercerem sua função de cuidado desarticulada da tarefa propriamente educativa, as profissionais não se consideravam educadoras.

O corpo docente da instituição pesquisada era composto por 12 mulheres, pajens, trabalhando em período integral - oito horas diárias. 90% delas possuía o segundo grau e apenas uma o magistério nível médio. Diante disso, fica evidente que, mesmo no início dos anos 2000, o perfil do profissional da infância ainda se assemelhava bastante àquele de meados do século XIX, ainda se caracterizando como espaço predominantemente feminino, com pouca qualificação profissional e com ênfase nos cuidados.

No capítulo intitulado “A ‘paparicação’ no tratamento diário da creche”, da mesma pesquisa, Oliveira (2004) disserta sobre as relações interpessoais e o trabalho pedagógico desenvolvido pelas profissionais *para* e *com* as crianças. Desse modo, em seu período de observações das atividades rotineiras das turmas da creche, Oliveira (2004) testemunhou inúmeras situações que demonstravam um carinho diferenciado das professoras (pajens, como se denominavam) com grupos de crianças específicas, dos quais as crianças negras não faziam parte.

Fazendo uso do termo "paparicação", a autora trabalha com base nos escritos de Ariès (1981, *apud*, 2004, OLIVEIRA), o qual explica o termo como uma espécie de sentimento superficial, que parte da concepção da criança como ser de gracioso e ingênuo, fonte de relaxamento e distração para o adulto. Nessa perspectiva, esse comportamento era mais manifestamente apresentado pelas educadoras, segundo Oliveira (2004), no momento da chegada das crianças à instituição; diante de crianças negras, era comum uma recusa ao contato físico e a presença de estereótipos; já diante de crianças brancas, predominavam elogios feitos pelas educadoras pelo bom comportamento e pela beleza física.

Com base nessas atitudes, Oliveira (2004) faz diversos apontamentos. O primeiro, referente ao momento da chegada, destaca que as pajens, responsáveis pelos bebês (crianças de 1 ano de idade), só beijavam determinadas crianças, em sua maioria bebês brancos. Quanto ao segundo ponto, a autora traz situações nas quais as pajens se negaram a ter contato físico com as crianças negras. Nessas situações, as pajens se recusam a ajudar, brincar, retribuir carinhos e/ou acalantar os bebês em momentos de choro, sempre que se tratava de uma criança negra, o que não acontecia quando a criança era branca. Já o terceiro apontamento feito pela autora dizia respeito ao fato de as profissionais estarem constantemente elogiando a beleza e o comportamento das crianças brancas, atitude que não era estendida às crianças negras. A essas, o que sobressaia eram estereótipos raciais, tais como solicitar que a criança negra sambasse enquanto cantava; uso de apelidos como "neguinho", "negão". Acerca disso, a autora entende que os apelidos também caracterizavam a percepção das pajens acerca das crianças. Os apelidos tinham sempre relação com comportamentos vistos como ruins pelas profissionais. Nessa perspectiva, algumas eram apelidadas de "furacão", "terremoto", dentre outros. Também foram percebidos pela pesquisadora apelidos empregados às crianças brancas, tais como "Barbie" (referência à famosa boneca, branca e loira), boneca e princesa em situações de elogio, mas também recebiam apelidos pejorativos, como, "loura do banheiro" (por ser a última a sair do banheiro), lambisgoia (por causa da magreza do corpo) e "taturana" (alusão a sobrancelhas grossas).

A partir disso, a autora traz análises construídas através da apreensão das citadas manifestações de práticas educativas ocorridas na creche. Desse modo, primeiramente, Oliveira (2004) entende, com base na concepção de Foucault (1987, *apud*, OLIVEIRA, 2004), as práticas das pajens por práticas discursivas e não-discursivas, as quais são lidas pelo intelectual como práticas de poder. Nesse sentido, para o filósofo, as práticas docentes apresentam certa subjetivação, que atuando a partir da ideia base de individualização. Isto é, por meio da segmentação humana. Diante disso, a autora compreende que os dados mostram que havia certa comparação/classificação entre as crianças, feita pelas professoras. Isto salienta a posição dos pequenos na relação construída, sendo esta uma posição hierárquica inferior, dependente e subalterna. Logo, para as crianças negras, a questão racial torna-se evidente na relação desenvolvida com as pajens, na qual a troca afetiva diferenciada é gritante se comparada à concedida às demais crianças.

Apesar do que foi conferido, quando Oliveira (2004) as questionou quanto à consideração ou não, de questões étnico-raciais e das diferenças de modo geral no desenvolvimento do seu trabalho, a pesquisadora obteve respostas que demonstram que as

profissionais trabalham como se não houvesse diferenças. Apesar de suas práticas diferenciadas em relação às crianças - principalmente no caráter estético e racial -, as pajens baseiam-se no discurso da igualdade entre os pequenos. Esse discurso fortalece a ideia da democracia racial, além de tentar construir a ideia de que o preconceito existente nas relações sociais acontece somente com base na classe social e não pela cor da pele ou pela raça. Diante disso, a autora enfatiza a importância de entendermos o espaço da creche como um espaço público e, além disso, a necessidade de se promover posturas que favoreçam o lugar e existência do que é estranho diferente e diverso em detrimento do que é familiar e fraterno, isto é, do que é concebido socialmente como norma e padrão de referência (OLIVEIRA, 2004).

## **CAPÍTULO II - A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICA-RACIAIS: A DIVERSIDADE NOS DOCUMENTOS REFERENCIAIS E NAS PROPOSTAS PEGAGÓGICAS PARA IGUALDADE RACIAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL**

### ***Legislação para educação para as relações étnica-raciais no Brasil***

Ao longo de sua história e constituição como nação, o Brasil estabeleceu um modelo de desenvolvimento social supressivo. Nos períodos colonial, imperial e republicano, o país teve no âmbito legal uma postura ativa e ao mesmo tempo permissiva diante da discriminação e do racismo, dificultando o acesso de milhões de brasileiros a recursos básicos, como a educação (BRASIL, 2004). Neste aspecto específico, as ações de caráter excludente atingem a população afrodescendente brasileira até hoje. Uma medida como, por exemplo, o decreto nº 1.331, instaurado em 1854, que estabelecia que em escolas públicas do país não fossem admitidos escravos, é uma evidência clara do objetivo de impedir o acesso pleno da população negra às organizações responsáveis pela educação (BRASIL, 2004).

Na tentativa de reparar historicamente os danos e as injustiças causados à população negra e reescrever um novo capítulo na história do país, após a promulgação da nova constituição, em 1988, o Brasil se mobiliza para a construção de um Estado democrático de direito, buscando proporcionar maior cidadania e dignidade aos brasileiros. Para isso, o Estado teria que buscar recursos para minar a realidade de preconceito, do racismo e da discriminação vivenciados pelos afrodescendentes. A educação foi pensada como um recurso primordial para se promover e estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitassem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Nesse

contexto, o governo federal iniciou o processo de implantação de políticas educacionais assertivas, sancionando leis e diretrizes que possibilitassem a formação de novos valores, hábitos e comportamentos em relação à comunidade negra do país (BRASIL, 2004).

Um dos maiores marcos desta mobilização ocorreu em 09 de janeiro de 2003, com a validação da Lei Federal nº 10.639. Esta instituía como obrigatório o estudo da História e da Cultura da África e dos Afro-brasileiros ao ensino fundamental e médio da educação básica nacional. Por conseguinte, foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) e instituída a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial. Deste modo, a questão racial foi finalmente reposta na agenda nacional. Além disso, visando a reforçar a implantação destas medidas, foram estabelecidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004). Tais medidas foram viabilizadas pelo Parecer 003/2004 (CNE), que propunha uma série de ações pedagógicas para o corpo escolar. Ademais, havia também um conjunto de disposições normativas que reafirmavam o dever de assegurar novas ações educativas.

As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais* (2004) foi um dos primeiros documentos norteadores para o trabalho com a temática das relações étnico-raciais no âmbito educacional. O documento foi elaborado em uma parceria entre o Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, e trouxe ao conhecimento de todos os setores interessados da sociedade, questões e informações para a iniciação de uma educação para as relações étnico-raciais. A iniciativa tinha como missão combater o racismo e promover a igualdade de oportunidades entre os diferentes grupos étnicos que compõem nação brasileira (BRASIL, 2004).

É necessário destacar que, para que medidas como estas fossem tomadas, houve durante décadas grande mobilização da comunidade negra e do movimento negro unificado brasileiro. As lutas e reivindicações fomentadas nos anos 1970, 1980 e 1990 despertaram a necessidade de políticas públicas destinadas às populações negras, como forma compensatória e de inclusão nos campos socioeducativos, entre outros. No entanto, a instauração de medidas práticas teve seu início somente no ano de 2001, com iniciativas de âmbito estadual e municipal, contando com a criação de secretarias, programas e leis que buscavam assegurar a valorização da cultura e história da População Negra do país.

Somente cinco anos depois, com a implantação das *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil* (2010), isso foi mudado, em âmbito nacional. Neste sentido, os documentos passaram a destacar a valorização do estudo da diversidade étnica nas práticas

pedagógicas, além de enfatizarem em suas redações a importância da abordagem do assunto com crianças pequenas, contribuindo na construção de suas identidades. Posteriormente, outros dispositivos legais direcionados pelas DCNEIs, tornaram mais presentes, em suas orientações de ações didáticas, propostas pedagógicas voltadas para uma educação que valorizasse a diversidade étnica. Além delas, vários outros documentos para professores acerca da educação para a diversidade e igualdade racial foram dispostos como material de orientação e ação para práticas pedagógicas democráticas e antirracistas.

### ***A diversidade nos documentos federais referentes à educação infantil***

As *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil* – DCNEI (2010) e a *Base Nacional Comum Curricular* – BNCC (2017) são os documentos de maior relevância para orientar a elaboração do currículo na EI e o Projeto Político Pedagógico da escola, pois consideram as particularidades metodológicas, sociais e regionais de cada instituição educacional. Destacamos que ambos os documentos apesar de essenciais para essas ações, não constituem o currículo e propostas curriculares de municípios e instituições educacionais privadas. Agem como uma das partes fundamentais desses, desempenhando assim, seu papel primordial de assegurar a elaboração de práticas e propostas educativas que promovam desenvolvimento e aprendizagem.

Diante disso, no que corresponde às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação, estabelecidas como normatizações obrigatórias para a Educação Infantil, o documento destaca em sua redação a relevância de se pensar e trabalhar propostas pedagógicas que abordem a diversidade com crianças na EI. Para isso, estas propostas devem prever, por meio do trabalho coletivo, possibilidades para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem ações didáticas que proporcionem às crianças momentos de interação com a história e a cultura africana e afro-brasileira, para que, assim, ao conhecerem e vivenciarem a cultura e a história dos negros do Brasil, e os pequenos possam iniciar o processo de reconhecimento, valorização e respeito destas. As DCNEI (2010) ressaltam, ainda, o dever de as propostas proporcionarem dignidade à criança. Para tanto, as propostas devem em sua prática enfatizar a criança como pessoa humana, valorizando suas características físicas, bem como sua história, sua cultura e sua religião.

No que compete à Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), norma mais clara e detalhista acerca dos saberes necessários para possibilitar a aprendizagem e desenvolvimento de alunos e crianças, a educação para a diversidade é apresentado nos

objetivos e direitos de aprendizagem de todas as etapas da Educação Básica. Para além deste ponto, apesar de o documento reafirmar normas já destacadas em outros referenciais, ele se diferencia dos demais por sua abrangência. Isto é percebido por direcionar a construção do conhecimento formal dentro das características sociais e regionais de cada região do país. Diante disso, a norma estipula habilidades, competências e objetivos concebidos como essenciais para a aprendizagem e o desenvolvimento de alunos e crianças para cada período e etapa escolar.

No que diz respeito à Educação infantil, a BNCC, traz um capítulo destinado somente a esta etapa da educação. Nos primeiros tópicos, o documento apresenta as características e particularidades da etapa, destacando a ideia da criança concebida como ser histórico e como sujeito de direitos. Além disso, também são apresentados: os eixos estruturantes das práticas pedagógicas - *interações e brincadeira*-; os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (*Conviver; Brincar; Participar; Explorar; Expressar; Conhecer-se*); os campos de experiência (o *eu*, o *outro* e o *nós*); *Corpo, gestos e movimentos; Traços; sons; cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações* (BRASIL, 2017).

Acerca dos objetivos de aprendizagem e do desenvolvimento para a EI, o documento os compreende não só como a aquisição de conhecimentos e habilidades, mas também como momentos de vivências, experiências e comportamentos em diversos campos, atentando para a obrigatoriedade da presença dos eixos, interações e brincadeira, nas ações pedagógicas e atividades oferecidas. Nesta perspectiva, o currículo da Educação infantil na BNCC é apresentado e estruturado em cinco campos de experiências já referidos, nos quais os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são claramente definidos. Há ainda o alinhamento dos campos com os seis direitos de aprendizagem e de desenvolvimento.

É importante ressaltar que estes direitos expressam os princípios – Éticos, Estéticos e Políticos - que devem direcionar todas as propostas pensadas para a EI. Diante disso, ao proporcionarmos às crianças experiências e vivências que trabalhem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, estaremos ao mesmo tempo possibilitando a elas, dentre outras coisas, o direito de exercer seu papel político, ético e estético (isto é, o direito à cidadania e à criticidade), autonomia, respeito ao bem comum, acesso a diferentes culturas e identidades, ludicidade e livre expressão nas diferentes manifestações culturais (BRASIL, 2009). Diante disso, ressaltamos que a compreensão dos campos de experiências, direitos de desenvolvimento e aprendizagem e seus princípios são fundamentais para práticas para que a educação para a igualdade étnico-racial, que valoriza a cultura e história de diferentes grupos

étnicos, em destaque ao negro nosso interesse de pesquisa. Para tal, é exigida uma associação de ações que coloquem em prática os ideais de uma sociedade mais igualitária, em que as crianças negras e as pertencentes a diferentes grupos étnicos tenham direito a seu pleno desenvolvimento. Neste processo, o papel das professoras e professores de educação infantil torna-se essencial na razão de assegurar o direito à educação de qualidade a todas as crianças.

Nesta perspectiva, no que diz respeito à educação para a diversidade étnica, com enfoque na presença negra com a história e cultura afro-brasileira e africana, e à BNCC, observamos nas propostas pedagógicas compreendidas na Base a preocupação em promover experiências pelas quais crianças possam conhecer e vivenciar manifestações culturais e relações pessoais diversas. Isto é percebido nas descrições dos direitos e campos de aprendizagem e desenvolvimento. Deste modo, o assunto vem inserido de forma mais representativa nas práticas adotadas para trabalhar os campos “O eu, o outro e o nós” e “Traços, sons, cores e formas”, e igualmente consideradas nas ações que abordam os direitos de aprendizagem “Conviver”, “Brincar” e “Conhecer-se”.

Em todos eles o assunto aparece implicado nas conceituações. No entanto, o trabalhado com a diversidade étnica é explicitado de forma sutil, como podemos perceber no trecho que define o direito *Conhecer-se*: “Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento [...]” (BNCC, p. 38). Diante disso, podemos inferir que sua definição corrobora para que, ao se pensar ações didáticas que trabalhem este campo, seja evitado o surgimento de propostas que considerem somente um único grupo étnico-racial presente naquele grupo específico; logo, valorizando, diferentemente, a cultura e a história de distintos indivíduos e\ou grupos que compõem a população brasileira. Entendemos que a formulação da orientação do documento abrange não apenas os negros, mas todos os outros grupos étnicos raciais. No entanto, percebemos como ideal a disposição de uma clara orientação de que se deve considerar as múltiplas etnias presentes no povo brasileiro, pois, desse modo, a abordagem da temática seria mais assertiva e certamente contribuiria para facilitar a construção de uma imagem positiva da pessoa negra – e demais etnias -; estimularia, por fim, a valorização da cultura e da história do grupo, possibilitando ainda a percepção respeitosa acerca das diferenças étnicas presentes na própria criança, no outro e no mundo no qual esta vive.

Destacamos que apesar das orientações e propostas pensadas para valorizar e visibilizar a participação do negro na cultura e história do Brasil, como percebemos sutilmente nos campos de experiências e direitos de aprendizagem para a Educação Infantil dispostos na BNCC. Sabemos que a diversidade étnica no âmbito escolar, principalmente, em relação à

presença da cultura, saberes e história negra nas práticas pedagógicas para a educação infantil, ainda são lembradas de forma limitada, sendo quase sempre reduzidas a datas simbólicas como a da Abolição da escravatura no país e Estados e\ou o Dia da consciência Negra. Segundo Cunha Jr. (1996), a ausência de experiência com a temática é tão significativa que, até mesmo em atividades que fazem uso de expressões artísticas, tão presentes nas práticas pedagógicas da educação infantil, a arte negra ainda é desconsiderada e desconhecida, quando não, tratada de forma folclórica.

Outros aspectos como a falta de representatividade e protagonismo negro nos livros, brinquedos e ambientes internos (sala de referencia) e externos (pátio) é uma realidade das instituições de educação infantil (OLIVEIRA, 2004). Os conflitos, implicados nas relações raciais, também são frequentemente omitidos das práticas pedagógicas, sendo por isso mesmo desconsiderado. Tendo isso em vista, é preciso perceber que o problema da pouca afirmação da cultura e da história negra na educação Infantil abrange não só questões legais, como a instituição de leis e de diretrizes que assegurem seus estudos e abordagens, pois isso já é posto, mas também a cultura escolar e social estabelecida no dia a dia entre professores, gestores, famílias e crianças.

Nesse sentido, entendemos como imprescindível levar em consideração o contexto sócio-histórico-cultural no qual a escola, os alunos /crianças estão inseridos. Acerca disso, percebemos por parte da proposta da base comum curricular uma maior preocupação em considerar singularidades regionais e comunitárias no trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições escolares. Felicitamos a normativa por essa precaução, pois, a partir disso, normas educacionais regionais passaram a ser formuladas de modo a proporcionar o melhor desenvolvimento e aprendizagem acerca da cultura e história da região à qual pertencem alunos e crianças – Possibilita também, com base nas orientações da BNCC, todas as instituições educacionais formularem suas próprias propostas curriculares pedagógicas - exemplo disso é a proposta curricular para Educação infantil da rede municipal de ensino de Fortaleza (2016) e o Documento curricular referencial do Ceará (2019) disposto pelo município (Capital Fortaleza) e pelo Estado do Ceará.

### ***A abordagem da diversidade na proposta curricular para Educação infantil do estado do Ceará***

Seguindo o que a Base Nacional Comum Curricular (2017) direciona para as propostas curriculares desenvolvidas em diferentes cidades do país, isto é, que o trabalho realizado por

instituições educacionais considere características sociais e regionais em suas propostas curriculares, Estados e Municípios do país passaram a redigir suas propostas curriculares levando este ponto em perspectiva, além das demais orientações específicas para cada etapa da educação básica. Em relação à Educação Infantil, os documentos referenciais têm como fundamento para os trabalhos pedagógicos os objetivos e direitos de aprendizagem e desenvolvimento postos pela normativa. Diante disso, tanto a proposta curricular para Educação infantil da rede municipal de ensino de Fortaleza (2016), quanto o Documento Curricular Referencial do Ceará (2019) proposto pelo governo do estado trazem em seu corpo as referidas orientações presentes na BNCC.

No que corresponde à proposta estadual, o *Documento Curricular Referencial do Ceará* (DCRC) (2019) se apresenta como uma normativa que tem como propósito direcionar instituições do âmbito municipal e estadual, fornecendo orientações para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental. Diante disso, ele se estrutura em quatro etapas. Na primeira, o referencial traz um resumo da história do Ceará, contextualizando o Estado quanto ao seu desenvolvimento, aspectos de sua demografia etc. Na segunda, nos são apresentados conceitos e fundamentação pedagógica, que destacam o compromisso do documento com a formação humana integral. Na terceira são apresentados os temas integradores, dentre eles o estudo da *Educação em Direitos Humanos, Direitos das Crianças e dos Adolescentes, Educação para a Paz, Relações Étnico-Raciais, Relações de Gênero e Cultura Digital*. Finaliza com a quarta etapa, apresentando inicialmente a Educação Infantil, destacando a organização curricular desta etapa da educação básica, salientando seus objetivos, direitos da criança e campos de aprendizagens e desenvolvimento. A seguir, apresenta a Etapa do Ensino Fundamental detalhando-o de acordo com a BNCC, no que se refere às áreas de Conhecimento e competências específicas a esta etapa.

Cabe informar, ainda, que o referencial se diferencia em diversos aspectos em relação ao documento da proposta curricular municipal de Fortaleza. Por mais que ambos sigam, como o esperado, as diretrizes educacionais referentes à educação infantil, o documento destaca logo a princípio a história e cultura local, demonstrando conceber como necessária a contextualização do aprendizado construído com alunos e crianças em contexto escolar. Isto é percebido tanto na apresentação da normativa, com a introdução do processo histórico de instaurações de leis educacionais no Estado, como também quando apresenta os direitos de aprendizagem e desenvolvimento para EI e os campos de experiências estabelecidos para a mesma. Busca constantemente relacionar o que é sugerido na BNCC para a etapa com a realidade, infância das crianças e bebês e a comunidade a qual fazem parte. Isto acontece

quando o Estado busca definir um objeto de conhecimento específico do povo local, para contribuir na valorização da identidade cearense, assim como também proporcionar maior conhecimento em relação aos fatos marcantes de sua cultura e de sua história.

Atentando-nos somente aos conteúdos relacionados à EI, o referencial inicia primeiramente definindo seu objetivo, que é o desenvolvimento e aprendizagem da criança, de modo a lhe proporcionar ativa participação dentro da concepção curricular de campos de experiência. Dando continuidade, o documento passa a distinguir a participação e a ação pedagógicas, de acordo com a faixa etária da criança. Desse modo, entende como *bebês* agrupamentos de zero a um ano e seis meses de idade; como *crianças bem pequenas*, agrupamentos de um ano e sete meses a três anos e sete meses de idade; e como *crianças pequenas*, agrupamentos de três anos e sete meses a quatro anos e onze meses de idade. Logo após, afirma que o trabalho pedagógico será realizado considerando a concepção curricular em campos de experiência. Neste sentido, as experiências das crianças devem estar articuladas ao repertório cultural que compõem as práticas sociais, proporcionando uma real interação, que possibilitará a construção significativa da criança sobre si mesma e sobre o mundo no qual ela vive (CEARÁ, 2019).

Sobre a presença da diversidade étnica – com foco na cultura e história africana e afro-brasileira – nas propostas para Educação infantil, o referencial traz no tópico destinado a ela, a apresentação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, reafirmando as orientações apontadas aqui da BNCC, com adendo de considerar as manifestações culturais e diversidade da população brasileira e cearense nas ações didáticas. Isto é percebido quando diferente da BNCC, detalha as ações pedagógicas que devem ser realizadas para assegurar o direito de *Conviver*, o qual tem como finalidade conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas (BNCC, 2017).

Destaca, ainda, brincadeiras e jogos tradicionais da comunidade no direito de *Brincar*. E quando o foco é direcionado para o direito de *Participar*, o documento sugere que as ações devem partir de referências culturais, históricas, linguísticas e regionais da comunidade escolar. Estes aspectos são reafirmados nos campos de experiências que remetem ao *Eu*, ao *Outro* e ao *Nós*, que induzem uma atuação respeitosa e solidária com as diversidades existentes. No campo *Traços, sons, cores e formas*, o referencial estimula notoriamente a interação com diferentes tipos de sons e ritmos.

Ainda sobre isso, no tópico referente às “competências gerais”, o documento traz dez competências e habilidades a serem trabalhadas transversalmente na educação básica. Dentre

as competências a serem desenvolvidas está a “Identidade e diversidade cultural”, inserida na dimensão de repertório cultural, tendo como objetivo a valorização de diversas manifestações artísticas e culturais. Neste ponto, a normativa deixa evidente que o trabalho da temática deve ser feito em todas as etapas da educação básica, se estendendo assim também à EI, como exposto no trecho abaixo:

A intenção é que elas sejam desenvolvidas transversalmente, ao longo de toda a Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). Neste percurso, estas competências gerais integram-se à ação de cada componente curricular para articular a construção de conhecimentos, com o desenvolvimento de habilidades e a formação de atitudes e valores (CEARÁ, p. 64, 2019).

Para a realização de tal trabalho, o documento sugere atividades que desenvolvam o senso de identidade individual e cultural das crianças, assim como também a curiosidade, a abertura e o acolhimento a diferentes culturas. Nesse sentido, o estudo da história e da cultura africana e afro-brasileira torna-se incontestavelmente necessário. As atividades em questão buscam, através das ações pedagógicas, possibilitar momentos de identificação, discussão do significado de eventos, manifestações culturais e influência da cultura na formação de determinados grupos identitários. Desta forma, colabora para o desenvolvimento de valores éticos, estéticos e políticos das crianças, favorecendo-as com aprendizagens em relação ao respeito às diferenças e à apreciação de produções artísticas diversificadas (CEARÁ, 2019).

Ainda acerca da diversidade étnica, na unidade destinada aos temas integradores, o documento traz um tópico específico nomeado “Educação das relações étnico-raciais”. Neste tópico, o referencial explicita o propósito da educação das relações étnico-raciais, a qual se propõe pensar projetos, políticas e práticas voltadas para a instauração das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 - a primeira, posteriormente ampliada pela Lei nº 11.645, tornando obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena em toda a extensão do currículo escolar. Apesar de apresentar atenção no que se refere à temática das relações étnico-raciais, nesta unidade específica o documento não contempla a etapa da Educação infantil e as diretrizes curriculares que a orienta, como podemos perceber no seguinte trecho: “[...] pela Lei nº 11.645, tornaram obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena em toda a extensão do currículo escolar nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio do país [...]”. Logo, a Educação Infantil, que deveria estar presente na proposta, pois faz parte da educação básica, é totalmente esquecida, contribuindo assim para uma possível invisibilidade da educação para a diversidade e as relações étnico-raciais nos projetos e práticas pedagógicas desenvolvidos nas instituições

educacionais do estado (CEARÁ, p. 98, 2019). É claro que consideramos o desafio existente em trabalhar questões tão complexas em uma etapa da educação repleta de peculiaridades, especialmente em relação ao conceito de currículo e a formulação dos campos de experiência. No entanto entendemos como direito da criança, e por isso, sua participação e consideração em questões importantes para o desenvolvimento e mudança da população, deve estar também vinculada aos direitos mais básicos da infância.

### ***O trabalho com a diversidade na proposta curricular municipal para Educação infantil***

No âmbito municipal, temos como referencial a proposta curricular para educação infantil da rede de ensino municipal de Fortaleza (2016). Esta apresenta, como objetivo maior, contribuir para a melhoria da qualidade dos serviços educacionais oferecidos pelas instituições que atendem a crianças de até cinco anos na cidade de Fortaleza. Construída de forma colaborativa, a proposta contou com a participação de representantes da rede municipal de ensino de Fortaleza em discussões e reflexões, ambas pautadas e fundamentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e na segunda versão da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017).

Estruturalmente, o documento curricular está dividido em três partes. A primeira, denominada “Parte I – Concepções norteadoras do trabalho pedagógico na educação infantil”, traz os fundamentos teóricos e as perspectivas de trabalho da proposta. Desse modo, temos como fundamentos perspectivas de estudiosos renomados no campo da psicologia da educação, tais como Piaget, Vygotsky e Wallon. De Piaget e Vygotsky a norma trabalha com a concepção de ambos sobre a interação social e sua contribuição para a aprendizagem e o desenvolvimento de funções sociais e cognitivas da criança. Já de Wallon, o documento utiliza seus estudos sobre a relevância da afetividade no ambiente Educacional. A partir disso, a proposta curricular busca direcionar as instituições de educação infantil da capital a concretizarem projetos pedagógicos voltados para a formação da identidade da criança. Para isso, a norma estimula ações que construam uma vivência lúdica bem fundamentada e a formação de profissionais qualificados e comprometidos com o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, desenvolvendo seu papel como mediadores das interações entre crianças, adultos e os objetos de conhecimento.

Em sequência, a seção apresenta, em capítulos específicos, os conhecimentos a serem construídos com as crianças, considerando, para isso, o bom trabalho pedagógico dos educadores. O primeiro capítulo é destinado à *linguagem*, e nele são abordados assuntos

relacionados: ao desenvolvimento da oralidade, da leitura e da escrita na educação infantil; à Educação matemática; à musicalização; à arte; à linguagem corporal; à linguagem digital e às tecnologias. Nos capítulos seguintes temos *natureza e cultura, brincadeiras e interações*, sendo esses últimos os eixos estruturantes das práticas na EI, que devem estar presentes em todas as atividades pedagógicas ofertadas. Por fim, temos o capítulo sobre a articulação entre família e escola, enfatizando a importância do diálogo entre ambas. Ele se encerra com a discussão acerca da educação infantil como espaço inclusivo de respeito às diferenças, com enfoque na educação especial e na importância das crianças com deficiência terem acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem e conhecimento das crianças sem deficiência (FORTALEZA, 2016).

A segunda seção referente à “Parte II - Gestão da prática pedagógica” traz diversas concepções de práticas inerentes ao trabalho desenvolvido na educação infantil da rede municipal de Fortaleza. O documento define a proposta curricular com base nos campos de experiências apresentados na BNCC, agregando a eles conhecimentos compreendidos como necessários para serem ressignificados e apropriados pelas crianças e educadores em suas ações didáticas, garantindo, desse modo, que os direitos de aprendizagem sejam vivenciados em todos os momentos da instituição educacional.

Esses pontos são apresentados em quadros compostos de três colunas - direitos de aprendizagem, conhecimentos e ações didáticas -, diferenciando-se de acordo com a faixa etária. A seção ainda aborda assuntos como *planejamento pedagógico, rotina, organização do trabalho pedagógico, avaliação na EI, formação continuada e acompanhamento docente*. Para concluir, o documento apresenta sua terceira seção, intitulada “Parte III - Considerações para a (re) elaboração da proposta curricular das instituições de educação infantil do município de Fortaleza”, na qual são feitas considerações sobre as implicações políticas e pedagógicas da proposta curricular municipal.

Diante da descrição acima, percebemos que o documento da proposta curricular não aborda a diversidade étnica de forma direta e evidente. Considerando que o Ceará é um Estado que tem sua história fortemente entrelaçada com a história dos povos indígenas e com mobilizações abolicionistas, é incompreensível a ausência desses assuntos na proposta curricular municipal de Fortaleza. É certo que, na Educação Infantil, os temas transversais comuns a outras etapas não são discriminados, pois o currículo se articula por campos de experiência. Logo, nesta perspectiva, os conhecimentos e aprendizagem a serem adquiridos não são trabalhados como conteúdos, mas por meio de experiências pelas quais as crianças possam desenvolver-se tendo contato com construtos da humanidade, como seus saberes e

patrimônio cultural. No entanto, isso não justifica a omissão da temática, pois assim como a educação inclusiva e a transição entre Ensino Fundamental e Educação Infantil ganham notória e merecida atenção na normativa, o mesmo deveria acontecer no que tange à diversidade étnica, principalmente quando sabemos que grande parte das crianças atendidas pela rede pública do município é constituída por crianças com ascendência negra.

Apesar disso, assim como no caso dos demais documentos aqui apresentados e analisados, consideramos que, ao apresentar as propostas pedagógicas na “Parte II - Gestão da prática pedagógica”, no tópico referente ao currículo na EI, o documento abre espaço - de forma sutil, cabe ressaltar - para que a temática seja abordada. Isto acontece quando o documento se compromete em contemplar as especificidades e necessidades em relação aos direitos e objetivos de aprendizagens das crianças atendidas pelo município de Fortaleza. Diante disso, com o apoio do currículo, que desempenha o papel de articular as realidades cultural, social e econômica das crianças com os saberes pertinentes a serem construídos, o estudo da história e da cultura afro-brasileira e africana, nosso foco de estudo, é possibilitado.

No entanto, a abordagem da diversidade, só é explicitada por intermédio dos campos de experiências e direitos de aprendizagem apresentados na BNCC, a qual direciona grande parte do documento, não havendo sequer a necessária contextualização em relação à diversidade presente na região nordeste, tanto no Estado do Ceará como na cidade de Fortaleza. Contudo, não desconsideramos que a proposta mostra-se singular por deter-se em mais detalhes em relação às ações didáticas a serem tomadas pelos educadores (as), particularmente no que se refere ao trabalho do currículo por campos de experiências.

Neste ponto, através das descrições das ações didáticas a serem tomadas, percebemos a notável ênfase nas características físicas no estudo da diversidade étnica com crianças pequenas, não sendo considerado explicitamente nas ações didáticas o trabalho com a cultura de povos, sua arte e história. Logo, é compreensível a ausência de pessoas negras nas ações que propõem o trabalho com festividades tradicionais, literatura e história do país. É evidente a falta de preocupação em inserir saberes de povos que participaram significativamente da história do Brasil e do Estado do Ceará. Diante disso, a diversidade étnica no documento apresenta-se como uma temática de estudo que não requer diferentes ações didáticas e pedagógicas, muito menos articulação com a história e a cultura do país, da região, ou da comunidade local da criança, reduzindo-a à percepção dos traços físicos para assimilação das diferenças étnicas.

Sabemos que há relevância em evidenciar as diferenças físicas, pois, segundo Bento (2011), o corpo é um elemento fundamental na questão da identidade. No ambiente escolar,

são inúmeras as situações em que a criança terá seu corpo tocado, olhado e considerado. Logo, a relação que a criança estabelece com ele pode ser marcada por experiências positivas e negativas, como, por exemplo, a rejeição que a professora e as outras crianças têm desse corpo. No entanto, a falta de representação nos diversos momentos educativos, como as frequentes contações de estórias, brincadeiras, músicas apresentadas, comemorações festivas na instituição, sejam elas de cunho tradicional ou não, vivenciadas pelas e com as crianças, traz consequências lamentáveis a elas e ao grupo a que pertencem, pois não será possível perceber a presença dos negros e o seu protagonismo nessas manifestações e ações educacionais, reforçando ainda mais a perpetuação da invisibilidade das pessoas negras e de sua participação na história e cultura brasileiras.

Tendo isso em consideração, embora tenhamos constatado o compromisso do referencial curricular proposto pelo estado – que vale ressaltar foi elaborado bem depois do documento proposto pela Secretaria Municipal da Educação - em trabalhar a cultura e a manifestação popular local e nacional, a abordagem da cultura e da história afro-brasileira e africana se apresenta de forma pouco expressiva na quase totalidade dos documentos orientadores de propostas curriculares para a Educação Infantil, com exceção das DCNEIs. As normativas deixam praticamente a cargo do educador o compromisso de abordar o assunto, ficando sob a sua responsabilidade o pertinente e necessário trabalho de articular a influência da cultura e a história afro-brasileira e africana à cultura local e\ou brasileira. Nestas circunstâncias podemos ver fortalecidas práticas docentes incompatíveis com o que se espera que se desenvolva no ambiente escolar e educacional.

A seguir apresentamos algumas práticas pedagógicas que visam à promoção da igualdade racial na educação infantil. De modo contextualizado e significativo para os pequenos, buscamos identificar como poderia acontecer nas práticas cotidianas, constituídas em instituições voltadas para educação de crianças pequenas e bem pequenas, à valorização e reconhecimento da presença negra na educação infantil e assim, proporcionar para todas as crianças, experiências com a cultura e história africana e afro-brasileira.

### ***Práticas pedagógicas para igualdade racial na educação infantil***

É inegável a presença da cultura e da história negras nos costumes, culinária, festas tradicionais, pensamentos e comportamentos brasileiros e na história do nosso país. No entanto também é perceptível que todos esses fatores, no Brasil, foram fundamentados em nossa sociedade através de uma prática e de um imaginário racista. A partir da promulgação

de Leis afirmativas, como a Lei nº 10.639/2003, que torna o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004), estabelecemos um marco legal, político e pedagógico de reconhecimento e valorização das influências africanas na formação da sociedade brasileira, assim como também o protagonismo da população afro-brasileira na formação social, política e econômica do país.

No que se refere à educação, especificamente a educação infantil, pesquisas realizadas a partir da década de 1980 demonstram a existência de comportamentos preconceituosos e de atitudes discriminatórias na relação entre crianças pertencentes à pré-escola, além de apontar que o cuidado e a educação destinados às crianças pequenas, por parte das professoras, são desiguais. Sendo essas desigualdades relacionadas, em sua maioria, aos seus pertencimentos étnico-raciais (BRASIL, 2014). Tais pesquisas apontam que posturas discriminatórias de professores (as) da educação infantil se evidenciam, em grande parte, pela ausência de reconhecimento das diferenças de origem, pelos maus-tratos e principalmente pelo silêncio diante de situações de discriminação vivenciadas pelas crianças negras no espaço escolar, como podemos constatar através das pesquisas de Cavalleiro (2020) e Oliveira (2004) apresentadas anteriormente.

Nesse cenário, propostas pedagógicas que promovam a igualdade racial na educação infantil são inestimáveis, pois favorecerão a princípio a construção de uma educação para infância que contemple a identidade étnico-racial; que valoriza a diversidade cultural dos pequenos e combate das práticas discriminatórias. Além de assim, atenderem as orientações dispostas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil as quais visam justamente, por meio de propostas pedagógicas para crianças pequenas e bem pequenas, articular “o combate ao racismo e às discriminações de gênero, socioeconômicas, étnico-raciais e religiosas” considerando estes como “objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da educação infantil” (BRASIL, 2009, p. 10).

Nesse sentido, consideramos que o espaço escolar, primeiro ambiente coletivo fora do núcleo familiar que a criança constrói relações interpessoais, tem potencial para promover a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito, discriminação e racismo de seu espaço. Para tal, entendemos serem necessários estímulos constantes as crianças desde muito pequenas, de modo a envolvê-las em contextos que promovam conhecimento, reconhecimento e valorização dos diferentes grupos étnico-raciais participantes na construção da história e da cultura brasileira (BRASIL. MEC, 2003). Nesse contexto, o papel da professora e do professor da educação infantil é elementar, pois é de sua responsabilidade a

intencionalidade e realização de práticas pedagógicas que objetivem ampliar o universo sociocultural das crianças e apresentá-las a um contexto no qual o educar e o cuidar não desconsideram a diversidade. No entanto, enfatizamos que essa ação não deve se constituir em uma prática individual, mas sim coletiva. Diante disso, compreendemos que...

as instituições que ofertam a educação infantil deverão analisar criticamente, sob a perspectiva da diversidade, o material didático selecionado, os brinquedos, a ornamentação das salas, as brincadeiras, as cantigas, a relação entre os professores e as crianças, e entre as próprias crianças, e indagar: as crianças têm sido pedagogicamente tratadas de forma digna? A presença negra – componente importante da nossa formação social e histórica – se faz presente na educação das crianças de 0 a 3 e de 4 a 5 anos? Como?(BRASIL, 2014, P.15)

Nesse processo, o professor e a professora da educação infantil deve ter a criança como foco, criança essa que provavelmente será uma criança negra. Diante disso, o desafio docente não é somente resgatar os construtos dos negros afro-brasileiros no patrimônio histórico e cultural do país com os pequenos, 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” (Resolução CNE/CEB nº 5/2009). Mas também, ser fonte de construção de uma identidade negra positiva dessas crianças negras frequentadoras das creches e pré-escolas do país. Desta forma, as práticas e propostas pedagógicas acolhem não somente a contribuição do grupo historicamente silenciada, mas também a história e cultura dessas crianças negras.

Para tal ação ser promovida, antes de tudo é primordial entendermos que na etapa da Educação Infantil, o currículo não é compreendido como um programa de conteúdos de disciplinas a serem seguidos. De acordo com as DCNEIs, as propostas curriculares para educação infantil devem ser entendidas como práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em torno das relações sociais desenvolvidas no ambiente escolar. Nesse sentido, o currículo busca articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade. Nessa perspectiva, o currículo não é algo previamente definido por instituições de EI e municípios, mas algo que precisa ser construindo por meio de práticas, que são elaboradas no cotidiano das relações e ações exercidas tais instituições (BRASIL, 2009).

Em segundo, faz-se necessário à professora e ao professor da educação infantil conhecer as culturas de matriz africana. Dispor de um cabedal teórico e prático que entenda os

significados, valores e contextos que tais culturas foram construídas e vivenciadas. Assim, perceberão como elas estão presentes nas relações do dia a dia e na vida das crianças, quer sejam elas negras, brancas ou de outro grupo étnico-racial. Nesse sentido, reforçamos a necessidade de uma formação inicial e continuada e\ou em contexto que, proporcione vivências que aproxime professores (as) em formação e atuantes de algumas experiências culturais brasileiras e regionais que expressam a relação com a matriz africana, pois somente com novas posturas e experiências práticas as lacunas em nossa formação pessoal, profissional e política nessa grave temática serão preenchidas (BRASIL, 2014).

Diante disso, para a articulação entre a educação infantil e a história e a cultura afro-brasileira e africana devemos entender e termos como pressuposto que essa etapa da educação básica é um direito da criança e, por isso, deve estar compromissada em garantir a ela direitos fundamentais como o de ser protegidas da exposição a qualquer tipo de discriminação ou de exclusão. Obtendo a igualdade de acesso e de oportunidades educativas, de amor e compreensão dos adultos que a cercam. Nesse sentido, compreendemos que a educação para diversidade e as relações étnico-raciais deve ser concebida e considerada em sua radicalidade política e pedagógica por professores, gestores e demais profissionais da educação (BRASIL, 2014). A partir disso, e do conhecimento da legislação que orienta propostas e ações pedagógicas para valorização da cultura e história africana e afro-brasileira, intuímos ser possível promover-las para crianças pequenas e bem pequenas frequentadoras de instituições educacionais de creches e pré-escolas.

Para a realização dessas específicas propostas pedagógicas, os educadores devem ter em pauta as diferentes formas de abordagem e o grau de aprofundamento dos pequenos. Assim, as atividades desenvolvidas serão traçadas de com a idade das crianças e dos conhecimentos prévios que os pequenos já possuem, os quais deverão ser considerados e valorizados por professores e professoras. Nesse sentido, toda ação pedagógica deverá partir do conhecimento prévios das crianças, e de como elas os expressam, para que, a partir disso, os projetos sejam construídos (BRASIL, 2014). Destacamos ainda que as propostas de atividade destinadas a esse público em questão deve considerar o espaço, tempo e material a ser ofertado. Logo, livros, brinquedos estruturados, jogos, ambientação da sala de referência e escolar devem agir como instrumentos facilitadores para a prática e realização de tais propostas pedagógicas. Assim, deverão ser expressões materializadas da representação e protagonismo negro. Além disso, recordamos da importância das propostas estarem fundamentadas nos eixos estruturantes da EI, a brincadeira e as interações.

Prosseguindo, com base no documento “História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Infantil”, apresentado pelo O Ministério da Educação (MEC) a Representação da UNESCO no Brasil e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), trazemos algumas propostas de práticas culturais com as quais compreendemos ser possível realizar trabalhos pedagógicos que privilegiem a expressão africana e a realidade afro-brasileira. Essas práticas foram expressas por meio de dois projetos pedagógicos sugeridos pelo citado documento: *o Projeto Espaço Griô* e *o Projeto Capoeira* (BRASIL, 2014). Estes objetivam a partir desenvolver aspectos humano muito presentes na educação infantil e que assim poderão ser efetivamente trabalhados. Os aspectos são a oralidade; a corporeidade; a musicalidade; o ritmo e a sociabilidade (BRASIL, 2014). De acordo com a proposta, que possui os griôs - como contadores de histórias - e a capoeira - arte do jogo e da luta - como temas base, as professoras e os professores da educação infantil terão a importante função de motivar as crianças bem pequenas (0 a 3 anos) e as pequenas (4 a 5 anos) a explorar e conhecer vários sentidos da sua corporeidade, a conhecer cores, palavras, canções, texturas e histórias, a produzir desenhos, pinturas, esculturas, a participar de conversas informais e a estabelecer relações entre si e com os adultos de sua convivência diária (BRASIL, 2014).

Atentamo-nos mais aos projetos propostos. O primeiro, denominado “Espaço Griô” tem como inspiração a tradição oral africana. A palavra “griô” usada para nomear o projeto “designa os contadores de histórias, genealogistas, mediadores políticos, contadores, cantores e poetas populares que vivem em alguns países africanos, no Sudão e em parte da zona guineense.” (BRASIL, 2014, P.33). Nesse sentido, o projeto objetiva tomar a oralidade como objeto de ações planejadas e de aprendizagem. Para tal, as atividades propostas tendem a valorizar as experiências orais das crianças, ampliar e fortalecer a oralidade, com foco na palavra e no diálogo entre as pessoas, brincadeiras e trocas. Nesta perspectiva, o trabalho valoriza também a...

[...] cultura oral local e outros temas que se relacionem com a vida das crianças, e o contato com gêneros orais. Estes remontam às tradições africanas do povo brasileiro, por meio da narração e da dramatização de contos e lendas africanas, das brincadeiras e dos jogos com palavras africanas que estão incorporadas no português do Brasil, das canções e da experimentação de ritmos, entre outros (BRASIL, 2014, P.40).

Nesse sentido, o projeto busca em seu desenvolvimento prestigiar e proporcionar as crianças: 1) a utilização de diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita);

2) a construção de vínculos afetivos e de troca entre elas e delas com os adultos, de forma a fortalecer sua autoestima e ampliar paulatinamente suas possibilidades de comunicação e interação social; 3) a ampliação das relações sociais; 4) a compreensão de que a sociedade é formada por pessoas pertencentes a grupos étnico-raciais distintos, possuidores de cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história; 5) os momentos e espaços para que as crianças possam conhecer e valorizar a história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira; 6) o reconhecimento da identidade afro-brasileira para a valorização da diversidade étnico-racial (BRASIL, 2014).

Já o “Projeto Capoeira” tem como prioridade e objetivo colaborar para ampliação dos padrões de referência e de identidade no diálogo e no reconhecimento da diversidade cultural e étnico-racial que compõe a sociedade brasileira, com e para as crianças. Através da participação de vivências éticas e estéticas dessas com outras crianças e grupos culturais. Para isso, a proposta faz uso de três importantes elementos da formação humana, os quais são potencializados pela capoeira: corporeidade, musicalidade e sociabilidade (BRASIL, 2014). Nesse processo, através do uso desses elementos, diversos saberes e valores podem ser construídos juntos as crianças em suas experiências e trocas estabelecidas no desenvolver das atividades e do uso dos elementos formadores.

Diante disso, no trabalho com cada elemento estaremos potencializando e desenvolvendo as seguintes habilidades: 1) Corporeidade: a exploração das possibilidades de gestos, movimentos e expressões corporais das crianças na educação infantil, de forma controlada e intencional, é promovida. Estabelecendo relação com o espaço que se ocupa em contextos específicos. 2) Sociabilidade: neste elemento algumas regras consideradas fundamentos éticos na capoeira são apresentados. a) Lealdade; b) Respeito aos mais velhos; c) Saber ouvir, observar e aprender; d) Relação adulto/criança; e) Relação criança/criança. Promovendo a partir daí, a aproximação e conhecimento de tal prática cultural. 3) a musicalidade: inclui-se a música, tanto o instrumento (três berimbaus - gunga, médio e viola -, pandeiros, reco-reco, agogô, tambor ou atabaque) quanto o canto (o canto ou ladainha). Assim, através de experiências com tais elementos, é possível desenvolver com os pequenos a capacidade de discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais. Por fim, possibilitaremos as crianças pequenas e bem pequenas experiências que as aproximam e fortalece o reconhecimento da herança africana na cultura, música e história brasileira (BRASIL, 2014).

A proposta com base nos citados projetos considera ainda a importância do toque com carinho e afeto do educador (a), que se traduz não somente na relação adulto-criança, mas no

olhar desse quanto ao ambiente decorado de forma cuidadosa, composto de estímulos visuais e táteis, estímulos auditivos como músicas, além da escuta e da atenção da professora e do professor, especificamente, no caso das crianças bem pequenas (0 a 3 anos). Nesse contexto, a professora e professor da educação infantil deverão tomar cuidado para que o toque com carinho seja dirigido a todas as crianças, sem distinção e atitude discriminatórias. Pois sabemos que, na pequena infância, o racismo é acometido justamente sobre o corpo infantil, na maneira pela qual ele é acariciado ou repugnado pelos (as) professores (as) (OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2010, *apud*, BENTO, 2011).

É importante também nos atentarmos para a presença de crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação e sua participação nas atividades. Nesse sentido, as propostas e projetos pedagógicos apresentados pelo documento em questão, assim como as oferecidas pelas demais instituições de educação infantil devem ser reorganizadas de forma a garantir o direito à participação e à aprendizagem dessas crianças (BRASIL, 2014).

Enfatizamos por fim, que o trabalho com tais projetos e outros mais que promovem e valorizam a cultura e história afro-brasileira e africana não se trata de um planejamento estático, pois é esperado que no desenvolvimento das atividades, a realidade de cada instituição e o contexto social, socioeconômicos e culturais a qual esta estar inserida seja considerado e juntamente trabalhado nas propostas pedagógicas oferecidas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com base no que dissertamos e analisamos no presente trabalho, compreendemos que a presença negra nas práticas pedagógicas na Educação Infantil, de forma que afirmem e valorizem a cultura negra no âmbito educacional, abrange questões que vão além do contexto escolar, razão pela qual a construção e afirmação dessa educação devem ter em conta fatores históricos, políticos, econômicos e ideológicos da sociedade brasileira, de modo a garantir uma compreensão mais profunda e consequente dessa problemática. Considerando que as instituições fazem parte da sociedade, dentre elas as de educação infantil, que foram pensadas e constituídas historicamente pelas ações de inúmeros intelectuais pautados em concepções higienistas e hegemônicas acerca da infância, é plausível conceber que essas concepções e demais fatores relativos à esfera social também perpassam as institucionais, consequentemente, atravessam os diferentes indivíduos que as moldam e as constituem.

Diante disso, concebemos que as relações estabelecidas nessa conjuntura escolar caracterizam-se por suas repetitivas condutas, que seguem uma dinâmica na qual o Estado age e influencia nas ações institucionais. Conseqüentemente, as instituições reagem direta ou indiretamente, com comportamentos e tomada de decisões, de caráter individual ou coletivo, afetando os profissionais que as constituem e as comunidades por elas assistidas. Nesse processo, os órgãos institucionais sustentam um sistema estrutural de funcionamento da sociedade brasileira, concebido como racismo estrutural, tecnologia mantenedora da desigualdade social e da subalternização da raça negra, das etnias indígenas e mestiças.

Nesse aspecto, entendemos que o racismo estrutural funciona através da violência e pobreza impostas à população negra brasileira. Para tal, ele as alimenta por meio das instituições e dos serviços oferecidos por elas. Logo, caberia ao Estado enfraquecer as discriminações e os preconceitos raciais voltados a grupos marginalizados e desfavorecidos socialmente. No entanto, vimos que historicamente o Estado brasileiro foi conivente e causador de diversas medidas raciais discriminatórias, promovendo o banimento da população negra de espaços e serviços por ele regulamentados. Para que isso fosse possível, organizações institucionais - como o Estado e o Poder judiciário - passaram a ser instrumentos primordiais para a exclusão das pessoas negras de serviços essenciais para uma vida com qualidade, e assim mantê-las em funções subalternas e de pouca ou nenhuma visibilidade e prestígio, dificultando qualquer possibilidade de acessão social. A escola, nesta realidade, tornou-se instrumento significativo de manutenção desse cenário. Inicialmente, sendo espaço de acesso negado à população negra e, posteriormente, não se comprometendo de forma efetiva em garantir acesso à educação e educação de qualidade. Problemática ainda vivenciada em inúmeros municípios do país, inclusive na capital cearense, que, segundo a nota técnica nº8\2019 do centro de defesa da criança e do adolescente do Ceará (CEDECA CEARÁ), sofre atualmente com uma demanda de 7.725 crianças entre 1 a 3 anos de idade não atendidas, em filas de espera para obtenção de vaga em creches públicas da capital. Junto a isso, as instituições de educação infantil da rede pública ainda lidam com a pouca qualidade do serviço oferecido (FORTALEZA, 2019). Diante disso, as questões raciais e os conflitos relacionais por elas implicados tendem a serem agravados nesses espaços, principalmente, quando professores (as), coordenador (as), diretores (as) se omitem e/ou silenciam em face da relevância do trabalho com as questões raciais no contexto escolar, seguindo a contraditória e questionável narrativa de uma hegemonia racial.

Na etapa da educação infantil as ausências se fizeram mais evidentes, pois, para as crianças bem pequenas e pequenas, o mínimo necessário de recursos e investimentos

financeiros em inúmeros setores a elas relacionados tornou-se o comum a ser oferecido, e no âmbito educacional não foi diferente. Partindo de uma concepção sanitarista e de um assistencialismo compensatório, que marcaram as primeiras instituições educacionais voltadas para crianças no Brasil, os trabalhos oferecidos para crianças de 0 a 5 anos, de etnia negra e pobre economicamente, principalmente se consideraram que grande parte dele é composta por crianças negras e pobres, revelaram uma negligência, quando não uma completa omissão por parte do Estado, que por um longo tempo não se responsabilizou em proporcionar uma educação integral e de qualidade para os pequenos. Logo, a distinção de tratamento e trabalho profissional existente nas instituições primárias, orientada pela origem social e racial das crianças, ainda permanece presente na maioria das creches e pré-escolas do país. Nessa realidade, crianças pequenas e bem pequenas negras, além de terem seus direitos desconsiderados pelo governo, com poucas ações e programas de políticas públicas afirmativas, têm ainda que lidar com as discriminações raciais existentes nos espaços das instituições educacionais, como podemos perceber através dos importantes trabalhos de pesquisa sobre a temática, desenvolvidos por Cavalleiro (2020) e Oliveira (2004).

Parte dessa problemática, podemos concebê-la como oriunda dos valores e concepções sociais acerca da pessoa negra, a qual é desvalorizada, desumanizada de diversas e diferentes formas na sociedade brasileira. Diante disso, professoras que tiveram seu desenvolvimento pessoal cercado dessas concepções, sua formação escolar e acadêmica baseada em uma perspectiva eurocêntrica, que frequentemente se mostrou excludente e preconceituosa, as reproduzem acriticamente em suas ações pedagógicas, desconsiderando totalmente a possibilidade de uma educação para as relações raciais, que valorize a cultura e a história negra brasileira. Desse modo, a instituição escola finda por reproduzir mazelas sociais, contribuindo para que essas se perpetuem no cerne da sociedade. Seja de forma consciente ou inconsciente, contribui para que crianças negras em tenra idade vivenciem na própria escola, lugar de relações e acolhimento, a discriminação racial.

É certo que, com o passar dos anos, com as lutas e mobilizações da população negra, de forma organizada, como o movimento negro unificado brasileiro, ocorreram conquistas de direitos, maiores ações e implantação de políticas públicas afirmativas para a comunidade. Entretanto, no que se refere ao âmbito educacional, ainda é preciso não somente a obrigatoriedade do ensino, mas também a valorização da cultura e da história dos afro-brasileiros e africanos em todas as etapas da educação básica, grande marco da luta negra. Faz-se necessária uma formação inicial comprometida com a transformação dos valores hegemônicos, que possibilite aos futuros professores a consciência e problematização dos

seus vários preconceitos. Assim, perceberemos mudanças nas posturas estabelecidas no cotidiano da creche e pré-escola, na rotina e nas práticas docentes exercidas. Fortalecendo a conscientização da comunidade e de seus pares, de que a educação para as relações étnico-raciais é essencial para o bem-estar de metade da população do país, e para real transformação da sociedade racista brasileira. Diante disso, acreditamos ser possível maior reconhecimento e valorização da diversidade étnica, termos paulatinamente respeitada a identidade da criança negra nos espaços escolares e não escolares, e respeitadas também às diferenças étnico-raciais das demais crianças e indivíduos que constituem a sociedade brasileira, desenvolvendo assim indivíduos seguros e confiantes, com boas relações interpessoais e maiores oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento integral.

Para isso, é preciso primeiro reconhecer a relevância da diversidade étnico-racial na educação de crianças bem pequenas e pequenas. Os documentos oficiais normativos, nos âmbitos nacional, estadual e municipal, direcionados para a educação infantil - sendo esses últimos especificamente referentes ao estado do Ceará e à cidade de Fortaleza - apontam para esse reconhecimento. No entanto, em sua maioria a temática ainda é pouco abordada e superficialmente discutida, o que acaba por minimizar a relevância da experiência e do conhecimento da cultura e da história negra para a valorização da negritude e a possibilidade de combate ao racismo. Por seguinte, ainda como afirmação da relevância da diversidade étnico-racial na educação de crianças, é necessário considerarmos as propostas e articulações estabelecidas em prol da valorização da história, da cultura, e dos saberes construídos pelo movimento negro do Brasil. Disponibilização de espaço e maior visibilidade às pessoas negras e ao que elas produzem também é uma boa prática a ser promovida para mudança das estruturas sociais racistas e discriminatórias. Carneiro (2011) afirma que, para que o Brasil transforme suas estruturas, é preciso que rompamos com os eufemismos e os silêncios que historicamente vêm camuflando as desigualdades raciais e, conseqüentemente, desprezando o seu enfrentamento.

Nesta perspectiva, o campo educacional tem grande papel e responsabilidade, pois pode desenvolver ações que rompam com o silenciamento dos construtos e causas da exclusão e discriminação da comunidade negra, despendendo esforços para a valorização dessa população, fortalecendo o desmantelamento das estruturas sociais racistas. É nesse sentido que as estruturas educacionais também devem ser desconstruídas. Para tal, o currículo epistemológico eurocêntrico, frequentemente trabalhado em instituições de nível básico ao superior, deve deixar de ser o único caminho de construção do aprendizado e do conhecimento. Precisamos priorizar um caminho de educação e de saber que valorize a

diversidade, para que consigamos obter pleno desenvolvimento humano e transformação social. Para esse fim, a formação docente inicial e continuada precisam considerar a diversidade da escola e a relevância desta, e partir para uma prática que perceba a necessidade de diferentes bases epistemológicas na academia e nos diversos contextos de trabalho pedagógico com crianças. A presença de autores e estudiosos negros, principalmente de mulheres negras, que trazem a perspectiva da raça e a crítica social em seus escritos acerca da educação, deve ser considerada pelos componentes curriculares dos cursos de graduação e formação continuada de professoras da rede pública e particular de educação. Do mesmo modo, isso também vale para os trabalhos e pesquisas desenvolvidos nos países do hemisfério sul, pois esses são quase que inexistentes no currículo de formação em contexto de professoras da primeira infância e na grade curricular dos cursos de formação do pedagogo. Sabemos que é um desafio pensar em uma formação subversiva, que rompa com o Eurocentrismo curricular e promova uma verdadeira descolonização, principalmente quando partimos historicamente de uma educação infantil que sempre negligenciou a necessidade de formação de um profissional especificamente qualificado.

Diante disso, entendemos como essencial compreendemos que a presença de propostas e práticas pedagógicas que abordem a diversidade, com protagonismo da pessoa negra e valorização da sua história e cultura nas instituições educacionais de educação infantil, devem ser concebidas como fruto de uma ação primeiramente institucional, e não somente individual, apesar de entendermos que elas se materializam e fortalecem nas ações dos sujeitos. Estar ciente dessa narrativa é primordial para que significativas mudanças nas instituições escolares aconteçam, pois ajuda a desenvolver o que Munanga (1986, *apud*. TRINIDAD, 2011) entende como consciência de raça, proporcionando constante busca e despertar para uma identidade positiva e essencialmente política dos fatos. Ademais, possibilita maior papel ativo de professores (as), gestores e seus pares no trabalho educativo com a diversidade étnica de crianças pequenas e bem pequenas e de toda a comunidade atendida, e atuante nas instituições educacionais de pré-escola e creche. Com base nisso, acreditamos que com o estudo e discussão de problemáticas raciais, conhecimento mais a fundo acerca da história e das culturas de matriz africana, o que significam e como elas estão presentes em nosso cotidiano e na vida, possibilitará mudanças de posturas e práticas de profissionais da educação, contribuindo assim, mais veementemente no combate e superação do racismo, tecnologia secular, que ainda continua seu trabalho de manutenção da subalternização de raças e das desigualdades sociais na nossa sociedade.

Para sua superação será necessário primeiramente que as instituições educacionais de formação - formação inicial e em contexto ou continuada - de professores da educação infantil considerem as questões raciais em suas propostas de formação e grades curriculares. Destacando-as como problemática essencial para discussões significativas e contextualizadas de assuntos considerados fundamentos – Sociologia, Filosofia, Antropologia e História da Educação e Pedagogia –, no caso da formação inicial, para formação do pedagogo. Por conseguinte, a questão também poderia ser vinculada as temáticas trabalhadas nos cursos de formação continuada e em contexto de professoras atuantes. Ademais, o Estado e os indivíduos que o constitui e executam suas medidas, a partir de propostas e orientações mais claras e evidentes, estabeleçam e reforcem práticas que estruturam as ações pedagógicas. Entendo que o trabalho com a diversidade que valoriza e reconhece a história e cultura afro-brasileira e africana, deveria estar presente em todas as ações pedagógicas estabelecidas no cotidiano escolar, sendo concebido como inestimável para o desenvolvimento integral de crianças negras, e não negras, pobres e ricas, moradoras da zona rural ou urbana, pois tudo isso constitui a história e cultura do Brasil e de seus antepassados, que construíram a nação, historicamente marcada pelo apagamento do negro e pela desvalorização do seu patrimônio histórico-cultural.

Por fim, concordamos com Gomes (2010), quando ela disserta sobre o contexto das relações raciais estabelecidas na história do Brasil, ponderando que a escola não deve limitar-se somente a mostrar interesse e sensibilidade à diversidade de modo geral e à questão racial, propriamente dita, mas configurar-se como instituição democrática, que incorpora um projeto educativo emancipatório, uma Instituição que, segundo Boaventura de Sousa Santos (1996, *apud* GOMES, 2010) insere essa questão no seu projeto político-pedagógico, tomando-a como eixo das práticas pedagógicas, elemento de articulação nas discussões que circundam o currículo escolar. Diante disso, realçamos e afirmamos que já é tempo de as instituições educacionais, as escolas, as comunidades escolares e profissionais da educação saírem do mero discurso e adotarem práticas e comportamentos antirracistas, de forma a não só combater-lo, mas, a preveni-lo através de inúmeras e diversas ações. Devem desconstruir ideias e conceitos etnocêntricos e colonizadores. Isto já foi iniciado com a implantação das Leis 10.639\2003 e 11.645\2008, que possibilitaram questionar a lógica hegemônica de uma cultura comum, de base ocidental e eurocêntrica, que inviabilizou, silenciou e subjugou outras lógicas e saberes. As instituições de educação infantil, universidades e secretaria da educação devem dar continuidade a essa significativa conquista e descolonizar suas propostas curriculares e pedagógicas; desenvolver uma revisão epistêmica na formação de professores e

assim, possibilita a implantação de uma pedagogia decolonial, emancipatória e transformadora.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural** | Silvio Luiz de Almeida. – São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.
- BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Práticas pedagógicas para igualdade racial na educação infantil** / Maria Aparecida Silva Bento, organizadora. -- São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade - CEERT, 2011.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 23 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília | DF | Outubro, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à Educação**. < [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol\\_inf\\_eduinf.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf)> Acesso:10\08\ 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.
- 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.
- CARLOTTO, M. S. **Burnout e o trabalho docente**: considerações sobre a intervenção. *InterAção Psy*, 1(1),12-18. 2003.
- CARNEIRO, Sueli. **Igualdade Racial**. In: *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil* / Sueli Carneiro – São Paulo: Selo Negro, 2011. – (Consciência em debate / coordenadora Vera Lúcia Benedito).
- CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil – 6. Ed., 5ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2020.

CEARÁ. Secretária da Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental** / Secretária de Educação do Estado do Ceará. - Fortaleza: SEDUC, 2019.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil.**/ Secretaria de Educação do Estado do Ceará – Fortaleza: SEDUC, 2011.

CUNHA Jr., H. **As estratégias de combate ao racismo.** Movimentos negros na escola, na universidade e no pensamento brasileiro. In: MUNANGA, K. (Org.). Estratégias e políticas de combate à discriminação racial. São Paulo, Universidade de São Paulo/ Estação Ciência, 1996.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil:** primeira etapa da educação básica. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 26, n. 92, out. 2005

FERREIRA, F. I. **A formação e seus efeitos:** do modelo escolar à formação em contexto. In: OLIVEIRA FORMOSINHO, J; FORMOSINHO, J. Associação Criança: um contexto de formação em contexto. Braga: Livraria Minho, 2001.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afrodscendente:** identidade em construção – São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Proposta curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza** / Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza. – Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2016.

FORTALEZA. **Análise da Educação Infantil em Fortaleza:** Orçamento e direito à creche. [Nota técnica]. Centro de defesa da criança e do adolescente do Ceará (CEDECA CEARÁ). Nota Técnica nº 8 / 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ª Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnica-racial e Educação no contexto brasileiro:** algumas reflexões. In. Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais/ organizado por Nilma Lino Gomes. – 1. Ed., 1. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GOMES, Nilma Lino (org.) **Práticas Pedagógicas de trabalho com as relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03.** Brasília: MEC; UNESCO, 2012, 424p.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.**

<<https://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento/negros/populacao-negra-no-brasil>> Data de acesso: 08\03\2020.

KUHLMANN Jr, Moysés. **Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (18991922).** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 78, p. 17-26, ago. 1991.

KUHLMAN JR., Moysés. **Histórias da educação infantil brasileira.** Rev. Bras. Educ. [online]. n.14, pp.5-18. ISSN 1413-2478, 2000.

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

MARINGONI, Gilberto. **História** - O destino dos negros após a Abolição <[www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com\\_content&id=2673%3Acatid%3D28](http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2673%3Acatid%3D28)>Edição 70 - São Paulo, 2011. Data de acesso: 02/04/2020.

MICARELLO, Hilda. **Formação de professores da educação infantil**: puxando os fios da história. In. ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. (Orgs). Educação Infantil: enfoques e diálogos. Campinas, SP: Papirus, 2011.

NASCIMENTO, Abdias do, 1914-2011. **O genocídio do negro brasileiro**: Processo de um racismo mascarado. 1 ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

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

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil Métodos**. São Paulo, 2002.

ROSA, M. I. F. P.; SCHNETZLER, R. P. **A investigação-ação na formação continuada de professores de Ciências**. Ciência & Educação, Bauru, v. 9, n. 1, p. 27-39, jun. 2003.

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

SANTOS, AKA. **Infância e afrodescendente**: epistemologia crítica no ensino fundamental [online]. Salvador: EDUFBA, 2006. ISBN 978-85-232-0900-1.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas [1999]. 9. Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

TRINIDAD, C. T. **Identificação étnico-racial em espaços de educação infantil**. 2011. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.