



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ  
*CAMPUS* POETA TORQUATO NETO  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

KELIANE DOS SANTOS SILVA  
LAIANE CAROLINA DA SILVA PIRES

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
NARRATIVAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS DE UM CMEI  
EM TERESINA/PI.**

TERESINA-PI  
2025

KELIANE DOS SANTOS SILVA  
LAIANE CAROLINA DA SILVA PIRES

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
NARRATIVAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS DE UM CMEI  
EM TERESINA/PI.**

Trabalho de conclusão de curso – Licenciatura em  
Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí,  
apresentado como requisito parcial à obtenção do grau de  
licenciado(a) em Pedagogia, sob a orientação do prof. Dr.  
Robson Carlos da Silva.

TERESINA-PI

2025

KELIANE DOS SANTOS SILVA  
LAIANE CAROLINA DA SILVA PIRES

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
NARRATIVAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS DE UM CMEI  
EM TERESINA/PI.**

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em  
Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí – UESPI,  
como requisito parcial para obtenção do grau de  
Licenciado(a) em Pedagogia.

Teresina, 08 de janeiro de 2025.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Robson Carlos da Silva (UESPI)  
Orientador

---

Prof. Dra. Lucineide Barros Medeiros (UESPI)  
Examinadora

---

Profa. Esp. Maria do Socorro da Costa Machado (UESPI)  
Examinadora

*Dedico este trabalho ao meu filho Ravi, luz da minha vida (Laiane).*

*Dedico este trabalho com todo meu amor à minha família, que sempre esteve ao meu lado, oferecendo apoio e encorajamento em cada passo desta jornada. À minha mãe e a todos os meus irmãos, que foram minha fonte de força e inspiração. Ao meu esposo, cuja paciência e dedicação me motivaram a seguir em frente. A todos que fizeram parte desta caminhada, meu sincero agradecimento por acreditarem em mim e por contribuírem para que eu chegasse até aqui. Esta conquista é de todos nós! (Keliâne)*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me dar força para enfrentar os desafios e por me mostrar que há sempre algo para agradecer, mesmo nos momentos difíceis.

A minha família por todo incentivo. Em especial a minha mãe/avó Maria Honorata, mulher guerreira que é minha maior inspiração de vida. Obrigada por todo amor, educação, carinho e apoio frente as minhas decisões e fases difíceis.

Ao meu marido Lucas, por todo amor, parceria, cuidado, pelo companheirismo, apoio e compreensão ao longo deste trabalho. Essa vitória também é sua.

Agradeço imensamente a minha irmã Fernanda e a minha sogra Marinalva que tão bem cuidam do meu filho na minha ausência para que eu possa estudar, dentre tantas outras coisas que fazem por mim.

Por fim, mas, não menos importante agradeço especialmente a minha duplinha (risos). Keliane, obrigada por todo o carinho, generosidade e parceira desde o início do curso, sua amizade levarei para a vida (*Laiane*)

\*\*\*\*\*

Primeiramente, quero expressar minha profunda gratidão a Deus, que foi minha fonte de força e inspiração durante toda essa jornada. Sua luz iluminou meu caminho em momentos de dúvida e dificuldade, guiando-me sempre para a perseverança e a fé. Agradeço por cada benção recebida, por cada desafio superado e por me proporcionar a oportunidade de alcançar este importante marco em minha vida.

Aos meus familiares que sempre acreditaram em mim, em especial à minha mãe, ao meu esposo e minha irmã gêmea (Keciane), meu sincero agradecimento. Vocês foram meu alicerce, oferecendo amor, apoio e compreensão em cada etapa deste percurso. Mãe, sua dedicação e sacrifício sempre foram minha motivação, você sempre me incentivou e me forneceu os meios para estudar, mesmo nos momentos mais difíceis você esteve ao meu lado e sei que estará sempre torcendo por mim; a meu esposo, sou eternamente grata por todo o incentivo e pela paciência que demonstrou ao longo dessa jornada. Minha irmã, obrigada por todas as palavras de encorajamento. Vocês são parte fundamental desta conquista e sempre estarão em meu coração.

Não poderia deixar de mencionar uma grande amiga que ganhei na pedagogia, Laiane. Desde o início do curso, foi uma companheira incansável, que esteve sempre pronta para me

apoiar e incentivar, especialmente nos momentos em que pensei em desistir. Sua amizade e encorajamento foram fundamentais para que eu chegasse até aqui. Sou profundamente grata por todos os incentivos ao longo dessa caminhada. Hoje, celebramos juntas esta conquista, e a você, meus sinceros agradecimentos!

Por fim, gostaria de homenagear minha avó, que sempre sonhou em ver seus netos formados. Embora ela não esteja mais conosco, sua memória e amor continuam a nos guiar. Esta conquista é também um tributo a ela, que sempre acreditou em mim. A todos, meu muito obrigada! (*Keliane*)

Agradecemos também ao nosso orientador prof. Dr. Robson Carlos da Silva, pela ajuda ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, pelos conselhos e orientações que foram cruciais para o desenvolvimento do trabalho e à profa. Dra. Val Gomes pela sua ajuda para a finalização desta pesquisa, agradecemos imensamente pela sua disposição e orientação.

Finalmente, agradecemos a UESPI por nos proporcionar uma formação repleta de encontros críticos e construtivos. Aos colegas de curso por todos os momentos vividos e a todos os professores que serviram como exemplo e inspiração para seguirmos em frente em busca de uma educação cada vez melhor para nossas crianças.

*“Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar.”*

*Nelson Mandela*

## RESUMO

A educação infantil, como a primeira etapa da educação básica, desempenha um papel crucial na construção da identidade étnico-racial das crianças. Nesse viés, este trabalho aborda como as práticas pedagógicas no ambiente escolar contribuem para a construção da identidade negra, promovendo a valorização e o reconhecimento, entendendo que é na escola que as crianças começam a buscar suas primeiras referências para um reconhecimento de si dentro da sociedade. A presente pesquisa tem como problema central a seguinte pergunta: Quais os impactos na construção da identidade negra em crianças de uma escola pública do município de Teresina-PI possibilitados por práticas pedagógicas escolares voltadas para as relações étnico-raciais? Como objetivo geral: Compreender, a partir de práticas pedagógicas escolares voltadas para as relações étnico-raciais, os impactos na construção da identidade negra em crianças de uma escola pública no município de Teresina- PI e como objetivos específicos: Conhecer o entendimento dos professores sobre a lei 10639/03; Caracterizar elementos trabalhados em práticas pedagógicas com crianças que possam contribuir na construção da identidade negra e de pertença à história e cultura afrodescendente; Identificar as compreensões docentes sobre como a criança vivencia as diferenças étnico-raciais a partir das práticas pedagógicas realizadas. Este estudo fundamentou-se nas contribuições de diversos autores, entre os quais se destacam: Munanga (2005, 2010), Gomes (2002, 2003, 2005, 2013), Ribeiro (2019), Freire (2005), Ariès (1981), entre outros que contribuíram de forma valorosa para este trabalho. A metodologia consistiu na abordagem qualitativa, incluindo a realização de pesquisa de campo por meio de entrevista semiestruturada realizada com duas professoras da educação infantil em um Cmei localizado na zona norte do município de Teresina-PI, além da observação em sala de aula. A pesquisa evidencia a partir das entrevistas realizadas e das observações, que as práticas realizadas pelas professoras acerca da questão étnico-racial, em diversas situações ainda se encontram fragilizadas, se limitando a semana da consciência negra que ocorre no mês de novembro e ao cumprimento das sequências didáticas. Para minimizar este problema é importante que as universidades adequem a formação inicial dos professores, em todos os níveis. É preciso também que as secretarias de educação proporcionem cada vez mais reflexão e conhecimento sobre o assunto em suas formações continuadas.

**Palavras-chave:** educação infantil; identidade negra; práticas pedagógicas.



## ABSTRACT

Early childhood education, as the first stage of basic education, plays a crucial role in the construction of children's ethnic-racial identity. In this context, this study addresses how pedagogical practices in the school environment contribute to the construction of black identity, promoting appreciation and recognition, understanding that it is at school that children begin to seek their first references for self-recognition within society. The central problem of this research is the following question: What are the impacts on the construction of black identity in children from a public school in the city of Teresina-PI made possible by school pedagogical practices focused on ethnic-racial relations? The general objective is to understand, based on school pedagogical practices focused on ethnic-racial relations, the impacts on the construction of black identity in children from a public school in the city of Teresina-PI and the specific objectives are: To learn about teachers' understanding of law 10639/03; To characterize elements worked on in pedagogical practices with children that can contribute to the construction of black identity and belonging to Afro-descendant history and culture; To identify teachers' understandings of how children experience ethnic-racial differences based on the pedagogical practices carried out. This study was based on the contributions of several authors, among which the following stand out: Munanga (2005, 2010), Gomes (2002, 2003, 2005, 2013), Ribeiro (2019), Freire (2005), Ariès (1981), among others who contributed in a valuable way to this work. The methodology consisted of a qualitative approach, including field research through semi-structured interviews conducted with two early childhood education teachers at a Cmei located in the north of the city of Teresina-PI, in addition to classroom observation. The research shows, based on the interviews conducted and the observations, that the practices carried out by teachers regarding the ethnic-racial issue, in several situations, are still fragile, limited to the Black Awareness Week that occurs in November and to the fulfillment of the teaching sequences. To minimize this problem, it is important that universities adapt the initial training of teachers, at all levels. It is also necessary that the education departments provide more and more reflection and knowledge on the subject in their continuing education.

**Keywords:** early childhood education; black identity; pedagogical practices.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>13</b>
2.1 Abordagem, enfoque e tipo de pesquisa.....	13
2.2 Campo de pesquisa.....	13
2.3 Participantes da pesquisa.....	14
2.4 Técnica/Instrumento de produção dos dados .....	15
2.5 Procedimentos de análise dos dados .....	15
<b>3 IDENTIDADE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS .....</b>	<b>17</b>
3.1 O que é identidade? .....	17
3.2 Relações étnico-raciais no Brasil .....	20
3.3 Os Marcos legais .....	22
3.4 A Constituição da Identidade negra .....	24
<b>4 EDUCAÇÃO INFANTIL E CULTURAS: UM ENCONTRO ENTRE AS DIFERENÇAS .....</b>	<b>28</b>
4.1 Algumas compreensões e conceitos sobre infância e educação infantil .....	28
4.2 A criança como sujeito histórico e de direitos .....	31
4.3 As práticas pedagógicas no contexto da diversidade cultural. ....	34
<b>5 RESULTADOS E DISCUSSÕES DOS DADOS DA PESQUISA .....</b>	<b>39</b>
5. 1 Os saberes e conhecimentos acerca da legislação: o que dizem as professoras? .....	40
5.2 Reflexões sobre a construção da identidade negra no ambiente escolar. ....	42
5.3 “Tia, eu quero o lápis cor de pele”: Compreensões docentes sobre as vivências das crianças em relação às diferenças étnico-raciais .....	46
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>52</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>54</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>59</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa discorre sobre a questão relacionada à construção da identidade negra nos espaços da educação infantil abordando a relevância das práticas pedagógicas para a constituição de uma identidade positiva e como estas podem impactar na infância das crianças. Para esse propósito, nos utilizamos das ideias de autores que debatem sobre a temática, tais como: Munanga (2005, 2010), Gomes (2002, 2003, 2005) dentre outros. A partir dessas reflexões teóricas, compreendemos como se dá o desenvolvimento da identidade negra questionando o papel que a escola e os professores exercem sobre a valorização da identidade das pessoas negras dentro desses espaços.

É na escola que acontecem as primeiras relações sociais e o contato com as diferenças, pois esta atende a diferentes culturas, e é no espaço da educação infantil onde as crianças iniciam suas primeiras experiências com o outro e suas diferenças. No entanto, nesses espaços as crianças também presenciam as primeiras distinções e discriminações.

Para Vygotsky (1991), o desenvolvimento da criança se dá por meio da interação, ou seja, do relacionamento com outros indivíduos e com o meio. Através das interações com seus pares, com os adultos, em diferentes contextos e situações, os indivíduos compartilham informações, ocorrendo assim, a construção de sua identidade e do seu aprendizado. Logo, as interações e brincadeiras devem ser planejadas para combater qualquer forma de discriminação.

Portanto, se faz necessário a discussão, no contexto da Educação infantil, acerca de se enfatizar as relações étnico-raciais no desenvolvimento de práticas pedagógicas que busquem uma educação antirracista, entendendo que é no ambiente escolar que o aluno começa a buscar suas primeiras referências para um reconhecimento de si e de sua identidade coletiva frente a sociedade.

O interesse nesta pesquisa surgiu a partir da experiência no programa de Residência Pedagógica na educação Infantil durante o curso de Pedagogia, que possibilitou a reflexão sobre este espaço de educação para as crianças, como um lugar de respeito às suas singularidades e opiniões. Através das nossas vivências dentro da escola, percebemos que em algumas atividades, como por exemplo, nas que envolviam pintura de personagens e desenhos, as crianças quase sempre optavam por pintar com coleções de cores claras, ignorando a existência de crianças com peles de variadas cores e tons, tais como as crianças negras, sendo que a cor preta ou marrom e suas variantes praticamente não eram usadas. Em outro momento

presenciamos uma criança chegar à escola com o cabelo alisado, pois, queria ficar igual ao da colega que era liso e “mais bonito”.

Estes fatos nos chamaram a atenção e percebemos o quanto isso causa uma visão limitada e estereotipada reforçando a ideia de que o padrão eurocêntrico ainda se faz presente de maneira hegemônica na atualidade. Assim sendo, esta pesquisa se justifica pela necessidade em investigar e compreender como as práticas pedagógicas contribuem para a construção da identidade negra em uma escola de educação infantil. Alguns questionamentos nos inquietaram em nossa vivência escolar tais como: Existem práticas pedagógicas que visem o combate ao racismo e o reconhecimento positivo acerca da própria identidade na educação infantil? Como esse compromisso vem sendo assumido? As referências sobre a cultura afro-brasileira são aplicadas para além do mês de novembro?

Diante disso, enunciamos, como problema central da pesquisa, a seguinte pergunta: Quais os impactos na construção da identidade negra em crianças de uma escola pública do município de Teresina-PI possibilitados por práticas pedagógicas escolares voltadas para as relações étnico-raciais? Por sua vez, nosso objetivo geral consiste em: Compreender, a partir de práticas pedagógicas escolares voltadas para as relações étnico-raciais, os impactos na construção da identidade negra em crianças de uma escola pública no município de Teresina-PI. Nesse sentido, temos como objetivos específicos: Conhecer o entendimento dos professores sobre a lei 10.639/03; caracterizar elementos trabalhados em práticas pedagógicas com crianças que possam contribuir na construção da identidade negra e de pertença à história e cultura afrodescendente; Identificar as compreensões docentes sobre como a criança vivencia as diferenças étnico-raciais a partir das práticas pedagógicas realizadas.

Acreditamos que a pesquisa é relevante e fundamental, notadamente por compreendermos que as discriminações raciais presentes na sociedade impactam, sobremaneira, o ambiente escolar. Desse modo, é fundamental que se proporcione o debate constante acerca das relações étnico-raciais nesses espaços, enfatizando que as práticas pedagógicas devem contribuir para a construção da identidade das crianças negras, desconstruindo estereótipos e preconceitos a partir de práticas que reconheçam a identidade negra, desde trabalhar as diferentes tonalidades da cor da pele e os diferentes tipos de cabelo, até ressaltar elementos culturais historicamente invisibilizados, como a contribuição da população negra para a construção da infância no Brasil.

Esta pesquisa possui uma abordagem qualitativa (Minayo, 2007). A preferência se deu por conta da proximidade com o objeto de estudo bem como por permitir um maior envolvimento com as sujeitas da pesquisa. O enfoque foi o analítico-descritivo (Gil, 2002), se

caracterizando como pesquisa de campo do tipo etnográfica (Giddens, 2004). Realizamos uma análise de abordagem qualitativa, com pesquisa de campo, tendo como lócus um CMEI situado na zona norte de Teresina/PI, tendo como participantes duas professoras da instituição, utilizando como técnica de recolha das informações, as observações em sala de aula e entrevista semiestruturada.

Como resultados a partir das falas das professoras, constatamos que a questão étnico-racial, ainda se mostra, de forma, pouco discutida e problematizada no contexto da sala de aula. Percebemos ainda, que as professoras estão mais preocupadas em seguir uma sequência didática e muitas vezes se acomodam e esperam sugestões dadas pela coordenação pedagógica no que se refere aos recursos pedagógicos, materiais e brinquedos que visam trabalhar a educação das relações étnico-raciais no espaço-tempo da escola.

A pesquisa está dividida em seis capítulos, dispostos do seguinte modo: *Introdução*, na qual apresentamos o problema de pesquisa, estudo, os objetivos, justificativa e relevância. O segundo capítulo denominado *procedimentos metodológicos*, compõe-se dos elementos metodológicos, trazendo o perfil do sujeito da pesquisa, abordagem, enfoque e tipo de pesquisa, local da pesquisa e técnicas para a produção de dados, o terceiro capítulo, intitulado *Identidade e relações étnico - raciais*, apresentamos estudos de especialistas e estudiosos que oferecem uma visão aprofundada que possibilitam reflexões e um entendimento sobre a identidade e as relações étnico-raciais, além disso, trazemos os marcos legais que sustentam a luta pela igualdade e o reconhecimento das identidades raciais. O quarto capítulo, *Educação infantil e culturas: um encontro entre as diferenças*, trazemos aspectos históricos quanto ao conceito de infância, das políticas para a educação infantil e sua relação com a infância, além disso, traremos reflexões sobre a importância da escola e das práticas pedagógicas na formação identitária do negro e como esta pode contribuir neste processo positiva ou negativamente. No quinto capítulo, apresentamos *os resultados e discussões dos dados da pesquisa*, e finalizamos com o sexto capítulo com nossas *considerações finais*, seguida pela referências e apêndices.

## 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia é muito mais que técnicas. Ela inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade (Lenin, 1965 *apud* Minayo, 2007, p.15).

Esta seção trata do tipo de pesquisa que será realizada neste trabalho, cuja opção foi por uma pesquisa de cunho qualitativo. A preferência se deu por conta da proximidade com o objeto de estudo assim como por permitir um maior envolvimento com os sujeitos da pesquisa.

### 2.1 Abordagem, enfoque e tipo de pesquisa

Este trabalho é fruto de uma pesquisa de abordagem qualitativa que, de acordo com Minayo (2007), responde a questões muito particulares, versando no universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos deve ser entendido como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que fez e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

O enfoque utilizado foi o analítico descritivo que têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática (Gil, 2002).

O tipo de pesquisa privilegiado foi a pesquisa de campo. Ainda de acordo com Gil (2002), nos estudos de campo, a preocupação é com a descrição, mas, a ênfase maior é colocada na profundidade e não na precisão, o que leva o pesquisador a preferir a utilização de depoimentos e entrevistas com níveis diversos de estruturação.

### 2.2 Campo de pesquisa

A pesquisa foi realizada em um Centro municipal de educação infantil (CMEI), localizado na zona norte da cidade de Teresina-PI. Nessa instituição de ensino de educação básica há o funcionamento apenas da etapa de formação da educação infantil com turmas de maternal I e II; 1º e 2º períodos.

No que se refere à estrutura física, o tamanho do CMEI é relativamente pequeno para o público que atende, em se tratando das salas de aula, todas possuem ar-condicionado, carteiras com mesas e armários, contudo, apenas algumas possuem tamanho adequado para a demanda de alunos por turma (média de 25 alunos), o pátio e demais áreas de circulação mesmo sendo do lado da sombra não tem conforto térmico para as crianças durante o intervalo ou para os momentos de festividades e/ou reuniões com a família.

A escola conta com oito salas de aulas e uma sala para o atendimento educacional especializado (AEE), uma sala da direção, uma sala de professores, uma dispensa e um depósito, dois banheiros que são utilizados pelos professores, funcionários bem como o público externo de adultos e dois banheiros para as crianças. A equipe de profissionais conta com 04 professoras efetivas, 10 professoras substitutas, 4 estagiários, 6 acompanhantes terapêuticos (AT), uma diretora titular, uma adjunta e duas secretárias. Além de 2 zeladores, 2 cozinheiras, 2 ajudantes gerais e 2 porteiros.

O CMEI também possui materiais que visam ampliar o desenvolvimento das crianças, como tinta, lápis de cor, massa de modelar, brinquedos, caixa de som, televisão, para a transmissão de vídeos com musicalização, som, jogos educativos e livros. O planejamento do cardápio das refeições do centro é feito pela nutricionista da Prefeitura Municipal de Teresina (PMT). São oferecidas duas refeições para as crianças uma servida após a acolhida e a outra antes do intervalo.

A escola acolhe aproximadamente 344 alunos com faixa etária de 3 a 6 anos, distribuídos nos turnos manhã e tarde. Em sua grande maioria os alunos que lá estudam moram no bairro ou nas suas proximidades, geralmente os alunos chegam a escola com seus pais ou responsáveis caminhando, outros utilizam como meio de transporte bicicleta ou motocicleta, e alguns poucos utilizam automóvel. Portanto, lá frequentam pessoas de distintas classes sociais e culturais.

### 2.3 Participantes da pesquisa

As sujeitas da pesquisa foram duas professoras, as quais foram chamadas de Professora “Dandara” e Professora “Esperança”, de modo a homenagear duas figuras de mulheres negras que contribuíram com a história de resistência das pessoas negras, bem como a respeitar o sigilo de direito de todos os sujeitos. Os critérios de escolha foram professoras que atuassem na educação infantil, nas turmas de 1º ou 2º período da escola pesquisada, que aceitassem participar e colaborar com os objetivos da pesquisa e assinassem o Termo de Consentimento

Livre e Esclarecido (TCLE). Iniciamos o trabalho com a autorização da gestora do CMEI, combinamos os dias e horários que eram possíveis de realizar as observações e entrevistas sem que comprometesse o funcionamento normal da escola. Antes do início da coleta dos dados, entregamos o TCLE para as participantes contendo o convite para participação na pesquisa, a proposta da pesquisa, instruções, riscos e benefícios da pesquisa, além de dados gerais das pesquisadoras e da Universidade.

## 2.4 Técnica/Instrumento de produção dos dados

Fomos a campo para conhecer as práticas e narrativas de professoras da educação infantil e verificar como estas práticas são realizadas rotineiramente. A coleta das informações foi realizada por meio de entrevista semiestruturada e da observação.

No entender de Trivinos (1987, p.146), a entrevista semiestruturada é

[...] aquela que parte de certos conhecimentos básicos apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta forma, o informante seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar do conteúdo de pesquisa.

A técnica de entrevista semiestruturada permite ao entrevistado contribuir no processo de investigação com liberdade e espontaneidade, sem perder a objetividade.

Na observação não participativa, como afirmam Brennand, Medeiros e Figueiredo (2012, p. 72) “[...] o pesquisador não se envolve com os acontecimentos relacionados ao objeto de estudo, apenas atua como observador e expectador atento aos fatos”. A finalidade foi de registrar os dados e acontecimentos relacionados ao problema inicial. As observações foram armazenadas em uma ficha de registro construída pelas pesquisadoras para posterior análise, com a intenção de complementar algumas informações junto com as entrevistas.

## 2.5 Procedimentos de análise dos dados

Nesta fase da pesquisa, na análise de dados, buscamos as respostas para as questões levantadas através das informações obtidas nas entrevistas semiestruturadas e observação. Como também sistematização dos dados, de modo coerente com o que se pretende no estudo. Para isso, optamos pela técnica de análise de conteúdo.



A técnica de análise de dados, de acordo com Franco (2007) “Se situa em delineamento mais amplo e tem como ponto de partida a mensagem”. Além disso, este é um método de análise em pesquisa que, segundo Bardin (*apud* Minayo 2007), pode ser entendida como conjunto de técnicas de análise de comunicação que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. A intenção é inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores.

Com estas técnicas de análise de dados caracterizamos e desvelamos como se dá as práticas pedagógicas sobre a questão étnico-racial na etapa da educação infantil, tendo como suporte o referencial teórico e focalizando o objeto do estudo. Para tanto, desenvolvemos descrição objetiva tencionando extrair significados temáticos dos escritos através de repetidas leituras, para, por fim, interpretá-los.

### 3 IDENTIDADE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Este capítulo se fundamenta em estudos de especialistas e estudiosos que oferecem uma visão aprofundada sobre essas questões, possibilitando reflexões e um entendimento mais abrangente sobre a identidade e as relações étnico-raciais no Brasil, além disso, discutiremos os marcos legais que sustentam a luta pela igualdade e o reconhecimento das identidades raciais.

#### 3.1 O que é identidade?

Antes de tudo, é necessário pontuar que a definição de identidade é, de fato, uma tarefa complexa e multifacetada. Não é possível reduzi-la a uma única explicação ou conceito simplista, compreendê-la requer uma abordagem aberta e sensível à sua natureza multifacetada e dinâmica. Portanto, apresentaremos uma sequência de conceitos advinda de alguns autores que contribuem de forma significativa para uma melhor compreensão sobre o tema.

A identidade é atribuída pela sociedade, mas é preciso que o contexto social assegure sua manutenção, à medida que as outras pessoas estejam dispostas a reconhecer o sujeito como aquela pessoa que ele está sendo (aquela identidade). Cada vez que o indivíduo se liga a pessoas que sustentam suas auto interpretações, ele confirma sua identidade. Assim, verifica-se que, na sociedade, os sistemas de controle social mantêm um dispositivo de geração e transformação de identidade (Goulart; Bregunci, 1990, p.56).

A identidade do ser humano é representada pela maneira como cada um se percebe e se enxerga e é construída pela interação entre a percepção que a pessoa tem de si mesma e a forma como ela é vista e interpretada pela sociedade em que está inserida. Esse processo dinâmico e complexo de construção da identidade é marcado por adaptações, conflitos e transformações ao longo da trajetória de vida de cada indivíduo.

A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivais, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares, referências civilizatórias que marcam a condição humana (Gomes, 2005).

É importante frisar que há elementos constitutivos da identidade tal como a raça. Almeida (2019), elucida que o termo “raça” emerge como um conceito central para que o colonialismo possa difundir-se, em que a classificação das pessoas de acordo com seu tipo físico ou características biológicas explica as diferenças morais e cognitivas, tornando a pele branca

um sinônimo de superioridade e inteligência. Esse termo é ressignificado no século XX pelos movimentos sociais para explicitar as relações de desigualdade presentes na sociedade e expor as várias formas de violência sofridas por grupos sociais em função de suas características físicas e de classe social.

Em vista disso, entendemos raça enquanto um conceito relacional, histórico e político, que serve de base para a discriminação social que se manifesta por meio de práticas que culminam em vantagens ou desvantagens a depender do grupo racial ao qual pertence, denominado racismo (Almeida, 2019).

Além da identidade, o racismo tem diferentes significados assumidos de acordo com cada contexto histórico, a noção de raça é associada à ideia de que a humanidade pode ser subdividida em diferentes grupos, que mantêm entre si uma relação de superioridade/inferioridade, cada um deles se diferenciam dos demais em razão de características inatas, compartilhadas entre seus grupos.

O conceito de racismo não se restringe à discriminação fundada em características físicas nem a uma concepção restrita de raça, ele possui caráter mais abrangente que podemos ver na Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial a definição de discriminação racial adotada em seu artigo 1º:

Nesta Convenção, a expressão “discriminação racial” significará qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência baseadas em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tem por objetivo ou efeito anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício num mesmo plano, (em igualdade de condição), de direitos humanos e liberdades fundamentais no domínio político econômico, social, cultural ou em qualquer outro domínio de vida pública (Brasil, 1969).

Pode-se afirmar que o racismo é uma construção social com propósitos políticos, o racismo não se limita a apenas uma forma de discriminação, mas pode se expressar através de diversos fatores sociais, culturais e políticos. Trata-se de um fenômeno complexo e multifacetado, que merece ser analisado em suas diversas manifestações para melhor compreendê-lo e combatê-lo.

O racismo é, por um lado, um comportamento, ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor de pele, tipo de cabelo e etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores (Gomes, 2005).

Nos Estados Unidos, até a primeira metade do século XX, ainda que possuísse a pele e olhos claros, uma pessoa seria considerada negra se tivesse algum ascendente negro. No caso *Ferguson v. Plessy*, em que a Suprema Corte dos Estados Unidos considerou constitucional as leis de segregação racial (doutrina “separados, mas iguais”), Homer Plessy foi condenado a pagar uma multa por violar a lei que determinava a separação de raças no transporte público. Plessy, apesar de possuir a pele branca, foi considerado negro por possuir uma avó negra Fields (2014 *apud* Lima, 2019). Isto significa, que eles utilizavam o critério de ascendência e não o tom de pele das pessoas para definir se a pessoa era considerada negra ou não.

Os anos iniciais do Brasil Republicano, seguindo uma tendência inaugurada na década de 1870, seriam marcados pela ideologia de embranquecimento e pelo uso da ideia de raça como forma de diferenciação social. Tudo que era identificado à população negra, desde caracteres físicos até traços culturais passavam a ser vistos como provas de um nível civilizatório inferior e que deveriam ser foco de atuação do Estado brasileiro (Amaral, 2011).

Ainda a respeito desta problemática, os primeiros governos republicanos trataram de incentivar a imigração de europeus, mandando divulgar na Europa que aqueles que quisessem se fixar no Brasil seriam bem-vindos, para isso muitos estados disponibilizaram terras para os recém-imigrados. Ao mesmo tempo procuraram obstar a vinda de imigrantes negros e de asiáticos, proibindo o seu desembarque no Brasil (Amaral, 2011).

No livro *o pequeno manual antirracista* Ribeiro (2019), expõe que é filha de um militante negro e que sempre debateu dentro da família sobre as questões de racismo e relata:

Quando criança, fui ensinada que a população negra havia sido escrava e ponto, como se não tivesse existido uma vida anterior nas regiões de onde essas pessoas foram tiradas à força. Disseram-me que a população negra era passiva e que “aceitou” a escravidão sem resistência. Também me contaram que a princesa Isabel havia sido sua grande redentora.

Nessa perspectiva, a autora em sua infância foi exposta a uma narrativa simplista e limitada sobre a escravidão no Brasil, ao falar que a população negra foi escravizada, não houve reconhecimento das ricas culturas e formas de vida prévias nas regiões de onde foram arrancadas à força e essa visão romantizada e reducionista obscurece a complexidade dos processos históricos.

Diante do exposto, torna-se relevante lembrar que as identidades são históricas e culturalmente construídas e transformadas ao longo da vida do indivíduo por meio das relações que ele estabelece e dos espaços nos quais convive, sendo a instituição educativa, um desses

espaços, portanto, cabe indagar: o que as instituições educativas devem ofertar às crianças, como elas podem contribuir para a construção de identidades étnico-raciais positivas?

Desse modo, o papel docente é fundamental para alicerçar a educação das relações étnico-raciais, com o intuito de promover uma educação antirracista, combatendo a discriminação historicamente construída no Brasil, pois, a Educação possui as ferramentas necessárias para construir e ressignificar os valores individuais e sociais.

### 3.2 Relações étnico-raciais no Brasil

Nesta subseção, iremos fomentar uma reflexão sobre as relações inter-raciais e abordaremos como elas ocorrem e foram historicamente constituídas em âmbito nacional. Para iniciar, é importante relembrar o significado das palavras racismo, preconceito racial, discriminação racial e racismo estrutural. Palavras que, infelizmente, continuam nas práticas cotidianas e que se ressignificam para a manutenção desse status quo, por isso torna-se importante conhecer não apenas seus significados, mas reconhecer o que elas representam na sociedade para que possamos combater a discriminação historicamente construída para com a população negra.

Para Munanga (2010, p. 7), “[...] Discriminação, propriamente dita, é a negação da igualdade de tratamento aos diferentes, transformada em ação concreta ou comportamento observável”. O Brasil é um país com riquíssimo conteúdo cultural devido às inúmeras etnias que compõem sua sociedade. É um país multiétnico e a maioria da população é negra: “todo brasileiro é mestiço, quando não é no sangue é nas ideias” (Munanga, 2010, p.55). Porém, mesmo diante dessa diversidade cultural, o país possui inúmeras desigualdades étnicas. Essa desigualdade se faz presente em diversos aspectos da sociedade: no âmbito educacional, quando, por meio de pesquisas, é mostrado que negros ainda possuem o menor índice de escolaridade; no âmbito social, quando os empregos com remuneração muito baixa e moradias precárias são destinados aos afrodescendentes.

Essa desigualdade é resultado de sentimentos como o preconceito e racismo, que acompanham uma identidade negra marcada por estereótipos, construída por uma etnia branca e eurocêntrica, que se julga melhor e superior. As pessoas negras por vez têm sua história marcada por lutas nas diferentes áreas que se destinam a sua existência enquanto indivíduo e grupo social, sendo estas presentes na atualidade que versam sobre o reconhecimento de sua

identidade, o estabelecimento de direitos fundamentais e da valorização de sua cultura, desconstruindo a hegemonia vigente relacionada a cor da pele.

Para Gomes (2005 *apud* Silva, 2021), não há dúvida de que as marcas da escravidão tem influência até hoje na vida e no processo de reconhecimento e inclusão da população negra em suas diferentes identidades no Brasil, o fato do Estado brasileiro não ter se posicionado contra o racismo, instituindo esses conceitos dentro de suas políticas públicas, dentre estas a educação, é uma das causas para a imagem negativa até os dias atuais da população negra em nosso país e que impactam diretamente no tipo de relações que se construíram em nossa sociedade entre brancos e não brancos e no papel que são reservados às pessoas não brancas e as formas de tratá-la.

Mesmo diante de tanta desigualdade social e barbáries cometidas contra o povo negro que fora retirado de seu local de origem e fora violentado no direito de sua existência, criou-se um falso discurso da existência de uma convivência harmoniosa entre negros e brancos no Brasil: o mito de vivermos uma democracia racial. Tal discurso desviou e desvia, até hoje, o olhar da sociedade e do Estado para as práticas de racismo, preconceito e discriminação ao negro existente em nosso país, em que este paradigma foi reforçado através das legitimidades culturais e educacionais.

A maioria das pessoas concorda que há racismo no Brasil, entretanto quase ninguém se assume como racista e há um distanciamento sobre o que significa o racismo e as práticas racistas. Pelo contrário, muita gente se recusa a hipótese de ter um comportamento racista: “Como eu seria racista, se respeito uma pessoa negra e inclusive tenho amigos negros?”, “Nunca xinguei uma pessoa negra, porque sou racista?”. Essas perguntas podem até se tornar vazias ao compreendermos que o racismo é um sistema socialmente institucionalizado através da hegemonia cultural, sobretudo em nosso país, em que esse conceito é reforçado de forma velada, em que devemos refletir e reorientar uma prática educacional antirracista.

O racismo é, portanto, um sistema estrutural de opressão que nega direitos, e não apenas atos individuais e para promover uma sociedade mais justa, é crucial reconhecer e combater o racismo em todas as suas formas, promovendo a igualdade de tratamento e oportunidades para todos, independentemente da cor da pele. Isso envolve não apenas mudanças nas leis, mas também, na conscientização e na promoção de discussões sobre o tema, pois esses elementos mobilizam as mudanças propostas pela legislação e tornam os objetivos pretendidos pela lei em políticas concretas antirracistas.

### 3.3 Os Marcos legais

As condutas no campo educacional desempenhadas, historicamente, pelos movimentos sociais e, mais especificamente pelo movimento negro no Brasil, são indícios de que esse movimento sempre julgou a educação escolar como uma prática poderosa para ascensão social. Além de promover os seus próprios processos de escolarização, o movimento negro brasileiro reivindicou e continua a reivindicar a inclusão da população negra na escola pública em todos os níveis de ensino. Contudo, como se sabe, o espaço escolar ainda é fortemente discriminatório e excludente para essa população, resultando num aproveitamento desigual e exigindo-lhes maior grau de empenho para que consigam atingir o sucesso escolar (Paixão, 2008).

Uma conquista significativa do povo negro foi ter na Constituição Brasileira um artigo que reconhece que existe racismo no Brasil. É o que preceitua o art. 3º da Carta Magna de 1988, sobremaneira importante, pois traz outras intervenções legais.

[...] constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I – construir uma sociedade livre, justa e solidária; III - erradicar a pobreza e marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV – promover o bem estar de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade, e quaisquer outras formas de discriminação (Brasil, 2016).

Percebemos, assim, a partir da leitura e interpretação da letra de nossa carta magna constitucional, a promoção do bem-estar de todas as pessoas, independe de origem, raça, cor ou idade, estando acima de qualquer forma de discriminação e se constituindo em um valor humano e indiscutível, além de obrigação fundamental do Estado brasileiro.

Quanto a seara educacional, no ano de 2003, um importante avanço na luta antirracista no país foi concretizado: a implementação da Lei 10.639. Sancionada pelo então presidente na época, Luís Inácio Lula da Silva, esta lei alterou a Lei 9.394, de 29 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) instituindo a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afrobrasileira e Africana, nas escolas de Educação Básica em todo território nacional (Brasil, 2003).

No que concerne às atribuições do Ministério da Educação (MEC) em julho de 2004, houve a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) composta por quatro departamentos, sendo um deles referente especificamente à diversidade - Departamento de Educação para Diversidade e Cidadania – visando, dentre outras demandas, o ensino da diversidade no sistema educacional brasileiro.

Nesse mesmo ano, também houve a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Resolução CNE/CP 1/2004) pelo Conselho Nacional de Educação. Posteriormente, em 2008, houve a sanção da Lei 11.645, a qual deu a mesma orientação da Lei 10.639/03, no que se refere aos povos indígenas. É válido ressaltar que as duas leis mencionadas, tanto a Lei 10.639/03 quanto posteriormente a Lei 11.645/08, alteraram a LDB 9.394/96, e consequentemente, se configuram como mudanças significativas na normatividade da educação brasileira (Lessa, 2015).

Gomes (2013), destaca que muito pouco ainda se sabe sobre o contexto nacional de implementação dessa alteração da LDB e demais orientações legais que a regulamentam na gestão do sistema de ensino e no cotidiano das escolas. Os pesquisadores que atuam no campo das relações étnico-raciais e educação concordam que, ainda temos informações pouco precisas sobre o nível de sua implementação e o grau de enraizamento da mesma.

Nesse contexto podemos compreender que a Lei 10.639/03 faz parte de um conjunto de políticas de ações afirmativas que estabelecem de acordo com a legislação medidas que reparem ou ao menos atenuem anos de indiferença e invisibilidade com relação à população negra no Brasil.

Desse modo, as instituições educacionais têm a obrigação de ofertar uma educação voltada à identidade da pessoa negra. Atualmente, mesmo que a Lei 10.639/03 não mencione a educação Infantil, pesquisadores, docentes, movimentos sociais destacam a sua importância para esta etapa. É a partir do reconhecimento dessa importante lei que podemos pensar em discutir identidade.

Mais especificamente sobre a educação infantil dentro dos parâmetros legais temos:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil também serão atendidas na medida em que consta explicitamente em seu texto que “o combate ao racismo e às discriminações de gênero, socioeconômicas, étnico-raciais e religiosas deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da educação infantil” (Brasil, 2014, p.8).

No cenário da Educação Infantil, o Plano Nacional de Implementação da Lei nº 10.639/03 argumenta que os espaços frequentados pelas crianças pequenas são espaços privilegiados para a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito, discriminação ou racismo. Nessa ocasião, as crianças necessitam ser estimuladas desde seus primeiros momentos na escola a se envolverem em atividades que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos raciais na construção da história e da cultura brasileira, pois desde cedo,



elas têm condições de aprender e conhecer diferentes realidades, compreendendo que a experiência social do mundo ultrapassa a nossa experiência local, sendo o mundo formado por uma variedade de civilizações, histórias, grupos sociais e raciais (Brasil, 2009).

A escola é o espaço onde não só aprendemos conteúdos e saberes escolares, mas também valores, hábitos, ética, bem como preconceitos raciais, de gênero, de classe, etc. e formamos nossa identidade. Esta lei acrescenta um teor de sociedade democrática, justa e igualitária, para que desde o ingresso na escola possamos pensar abertamente na temática negra e nas relações do negro na sociedade.

A formação de docentes também é uma barreira a se superar, grande parte dos professores da escola passaram pela universidade há bastante tempo e a formação que receberam na época não tratava de questões relacionadas à diversidade. Mesmo o MEC ofertando materiais sobre essa temática para orientar o trabalho em sala, muitos não se sentem preparados para discutir temas que consideram complexos e por isso procuram se esquivar de tais abordagens. Trabalhar a diversidade significa também dar voz, além de contribuir para o desenvolvimento de estudantes autônomos, capazes de opinar e que se reconheçam como pessoas de direitos. Práticas discriminatórias e excludentes não devem fazer parte do cotidiano escolar, precisam a todo tempo serem banidas (Sales, 2016).

### 3.4 A Constituição da Identidade negra

O Brasil tem a segunda maior população negra do mundo. Mesmo assim, as situações racistas ainda acontecem com frequência em diversas esferas da sociedade. Embora se tenha avançado com criações de leis, o racismo ainda está institucionalmente presente na cultura brasileira e a escola acaba reproduzindo-o. Construir uma identidade negra positiva em meio a desvalorização, preconceito, racismo, discriminação, presentes na sociedade, é complexo. Cabe à escola estimular o reconhecimento positivo das diferenças legitimando sua função social de promover a cidadania (Inácio, 2020).

Sendo a identidade a marca que diferencia as pessoas umas das outras, como o nome, as características físicas e a história individual, é, portanto, uma construção diária, um processo, que é estabelecido nas relações sociais entre os sujeitos. Na criança esse processo não se difere, pois, ela interage com seus pares e, conseqüentemente, produz e é produzida culturalmente conhecendo a si mesma e ao outro (Silva, 2015).

Gomes (2002, p.39), atenta à formação da identidade negra, destaca que a construção desta, enquanto realidade, está ligada às interações sociais. A autora atesta que:

A ideia que um indivíduo faz de si mesmo, de seu “eu”, é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros em decorrência de sua ação. Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas com os outros. Esse é um movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário, por isso diz respeito, também, à construção da identidade negra.

Na passagem destacada, a fala de Gomes (2002) ressalta que a identidade se faz forte a partir de um complexo movimento que envolve aspectos e relações internas em confronto com os contextos e as pessoas com as quais nos relacionamos no curso de nossa vida, imbricada e profundamente marcada pelos diálogos e pelas negociações sociais que somos capazes de estabelecer, não sendo outro o caminho que a formação de nossa identidade negra deve assumir.

A instituição escolar é vista como um espaço em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos, mas também valores, crenças, hábitos e preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade. Aos poucos, os educadores e as educadoras vêm interessando-se pelos estudos que articulam educação, cultura e relações raciais. Temas como a representação do negro nos livros didáticos, a educação de mulheres negras, relações raciais e educação infantil, entre outros, começam a ser incorporados na produção teórica educacional. Contudo, apesar desses avanços, ainda nos falta avaliar alguns aspectos e compreender as muitas variantes que envolvem a questão racial na escola (Gomes, 2002).

O procedimento de constituição da identidade negra não está, fundamentalmente, conectado aos genes, mesmo que a cor da pele negra seja bastante atuante neste processo. Ao tomar noção, construir e afirmar esta identidade, o indivíduo que se assume participante deste conjunto adota também a convenção e o amparo com os sujeitos que toleram o preconceito. A identidade negra não está no entendimento da cor da pele, mas, sim, na história em comum convvida e padecida pelos sujeitos de atributos físicos negroides diante de um contexto e paradigma sociocultural (Munanga, 2008, p. 20 *apud* Medeiros, 2019, p.129).

Admitir a negritude é um ato político, trata-se de tomar para si a história e cultura do grupo étnico, sua história, suas raízes, suas lutas, principalmente no ambiente escolar sendo importante compreender a identidade negra como uma referência que um sujeito tem, a qual se autoconhece e se constitui a partir da relação com outros sujeitos. Desse modo, vai constituindo sua identidade negra, que o fará se posicionar politicamente em torno de seu pertencimento

racial e na busca pelo reconhecimento e efetivação dos seus direitos (Silva, 1999 *apud* Gonçalves e Salgado, 2023).

Mas como a identidade negra se articula com a cultura e com a educação? Um caminho interessante para refletir sobre essa articulação seria não pensar a identidade negra como a única possível de ser construída pelos sujeitos que pertencem a esse grupo étnico/racial. Entre as múltiplas identidades sociais que os negros e as negras constroem, a identidade negra é uma delas, em que:

Nesse sentido, quando pensamos a articulação entre educação, cultura e identidade negra, falamos de processos densos, movediços e plurais, construídos pelos sujeitos sociais no decorrer da história, nas relações sociais e culturais. Processos que estão imersos na articulação entre o individual e o social, entre o passado e o presente, entre a memória e a história (Gomes, 2003, p. 171).

Porventura, um dos primeiros passos a ser dado pelas educadoras e pelos educadores que aceitam o desafio de pensar os vínculos entre educação e identidade negra seja reconhecer que qualquer intervenção pedagógica a ser feita não pode desconsiderar que, no Brasil, vivemos sob o mito da democracia racial e padecemos de um racismo ambíguo (Gomes, 2002, p.42 *apud* Marcelino, 2023).

Desde muito cedo a criança interioriza modelos a partir de informações recebidas pelo meio no qual está inserida, especialmente pela família e a escola. Com isso, o processo de construção da identidade se adapta aos padrões pré-estabelecidos socialmente, tais como valores éticos e morais bem como as crenças. A criança negra frente a essa sociedade tomada por valores brancos, muitas vezes, encontra-se carente de representatividade capaz de fazer reconhecer-se como parte dela. O primeiro contato da criança negra com a sociedade, ao sair do seio familiar é a educação infantil. Quando a escola não contribui para uma boa formação, no sentido de promover práticas antirracistas, tem por consequência na formação da criança em desenvolvimento uma construção identitária negativa, estereotipada, sem auto aceitação, fomentando a discriminação e legitimando as práticas racistas vigentes (Inácio, 2020).

Nas palavras de Gomes (2002), entendemos que no que tange a identidade, o corpo evidencia diferentes padrões estéticos e percepções de mundo. Penteados, maquiagem, pinturas corporais adquirem, dentro de grupos culturais específicos, sentidos distintos para quem os adota e significados diferenciados de uma cultura para outra. E é justamente o olhar sobre o corpo negro na escola que nos leva a considerar como professores e alunos negros e brancos lidam com dois elementos construídos culturalmente na sociedade brasileira como definidores do pertencimento étnico/racial dos sujeitos: a cor da pele e o cabelo.

Uma das referências mais evidentes e destacadas do corpo é o cabelo. Em todo e qualquer grupo étnico ele é tratado e manipulado, contudo a sua simbologia difere de uma cultura para outra. Esse caráter universal e próprio do cabelo evidencia a sua importância como símbolo identitário. A consciência da representação do corpo negro e dos sentidos da manipulação de suas diferentes partes, entre elas, o cabelo, pode ser um dos caminhos para a compreensão da identidade negra em nossa sociedade. Pode ser, também, um importante aspecto do trabalho com a questão racial na escola que por vezes passa despercebido pelos educadores (Gomes, 2003).

Diante de nossa experiência na escola percebemos que a rejeição do cabelo ou do tom de pele pode levar a uma sensação de inferioridade e de baixa autoestima contra a qual faz-se necessária a construção de diversas estratégias. Muitas vezes, essas experiências acontecem ao longo da trajetória escolar iniciando na própria educação infantil. A escola pode atuar tanto na reprodução de estereótipos sobre o negro, quanto na superação dos mesmos.

Gomes (2002, p. 49), em sua pesquisa sobre o corpo negro relata que:

O racismo, sendo um código ideológico que toma atributos biológicos como valores e significados sociais, impõe ao negro uma série de conotações negativas que o afetam social e subjetivamente. No entanto, no movimento dialético das relações sociais, a ação do racismo sobre os negros resulta em formas variadas, sutis e explícitas de reação e resistência.

Nessa circunstância, ancoradas na citação acima, podemos afirmar que o cabelo e a cor da pele, entendidos como detentores de valor e significado social, podem sair do lugar da inferioridade e ocupar o lugar da beleza negra, assumindo um sentido político e de explícita resistência. Esse é mais um dos motivos pelos quais a escola deve superar os preconceitos em relação à aparência negra. Para isso, elas terão que ser consideradas temáticas merecedoras de um lugar no currículo e nas discussões pedagógicas.

Deste modo, entre tantos pesquisadores que idealizam uma sociedade antirracista, todos têm em comum o desejo de que as crianças possam viver intensas e plenamente uma vida de criança (Pinheiro, 2018), sem racismo, preconceito ou discriminação, mas, para isso acontecer, é necessário que a escola e a família, além de assumirem seu papel, atuem em parceria, percebendo o problema e desenvolvendo possíveis soluções no sentido de as crianças compreendam e sejam capazes de elaborar novos sentidos para seu pertencimento étnico. É tarefa árdua e de acentuada abrangência social, porém necessária e urgente, visto que a luta por uma sociedade justa e igualitária é premente, imediato e urgente.

## **4 EDUCAÇÃO INFANTIL E CULTURAS: UM ENCONTRO ENTRE AS DIFERENÇAS**

Esta seção busca trazer aspectos históricos quanto ao conceito de infância, das políticas para Educação Infantil e sua relação com a infância, as quais provocaram grandes mudanças a respeito do olhar sobre a criança, além disso, traremos reflexões sobre a importância da escola e das práticas pedagógicas na formação identitária do negro e como esta pode contribuir neste processo positiva ou negativamente.

### **4.1 Algumas compreensões e conceitos sobre infância e educação infantil**

A infância é o período em que a criança se desenvolve, é a fase de descobertas do mundo, ver, ouvir, sentir, tocar. Mas ao longo da história, nem sempre foi assim, outrora não existia uma valorização da criança como indivíduo, havia crianças, mas, o tratamento e o relacionamento destas com a sociedade e seus membros é que projetava o conceito de infância em diferentes períodos.

A respeito desta problemática Oliveira (2022), ao analisar a historicidade das políticas públicas para a educação Infantil, infere que a ausência da concepção de infância como uma categoria diferenciada do adulto caracterizava o descaso, a responsabilização do Estado e a falta de preocupação com o desenvolvimento destes sujeitos, sem reconhecer a criança como cidadã, ser de direitos e cuidados. Deste modo, tanto o Estado quanto a família não tinham uma preocupação com o desenvolvimento integral da criança, uma vez que o entendimento a respeito da infância era pouco significativo e a taxa de mortalidade infantil era alta na sociedade vigente.

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se deve à incompetência ou a falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo (Ariès, 1973, p.50). Sendo que até o fim do século XVIII, não existiam crianças caracterizadas por sua expressão particular, sendo retratadas então como homens de tamanho reduzido.

Ao tratar da concepção de infância, no período medieval, por exemplo, não existia o sentimento em relação à infância:

[...] o sentimento de infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. (Ariès, 1981, p.156 *apud* Bernartt, 2016).

Nesta passagem, o autor afirma que a sociedade medieval desconsiderava a infância, não havendo a consciência acerca do sentimento de infância, ou seja, as crianças dessa época eram vistas e percebidas pela sociedade como adultos em menor escala, não tinha uma distinção entre ser adulto e ser criança.

Vale apontar ainda que o sentimento acerca da infância que existia na pós Idade Média era apenas uma espécie de “paparicação”, onde a criança era tratada como objeto de distração para os adultos durante os primeiros anos de vida.

[...] um sentimento superficial da criança – a que chamei de “paparicação” – era reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato (Ariès, 1973, p.10).

A fala destacada na citação, expressa o sentimento de paparicação enquanto novo sentimento de infância, valorizando na criança, a partir de sua ingenuidade e graciosidade, os atributos de algo engraçado, fonte de distração e de divertimento para o adulto, que não perdurava muito, sendo rapidamente esquecida e colocada no anonimato, substituída por outra criança.

Ao longo dos séculos a educação de crianças era tida como tarefa e responsabilidade da família e em particular da mãe e de outras mulheres. De acordo com história da educação infantil, há tempos atrás a mulher realizava apenas o papel de cuidar dos trabalhos domésticos, cuidar do marido e dos filhos. Portanto, enquanto o homem exercia o trabalho fora de casa, cabia a mulher cuidar e educar os filhos em casa, situação essa que se estendeu por longos períodos da história de nossa sociedade.

A criança até então, era vista como pequenos adultos, ao passar por um período de dependência de outros para ser atendidas em suas necessidades físicas, até chegar a ajudar os adultos nas atividades cotidianas, tendo integração no meio social, porque era no convívio com os adultos e outras crianças que ela participava das tradições e aprendia as normas e regras da sua cultura.

Conforme relato de Paschoal e Machado (2009, p. 79), ao percorrer a história da Educação Infantil constatamos que ela se inicia na Europa:

Na Europa, com a transição do feudalismo para o capitalismo, em que houve a passagem do modo de produção doméstico para o sistema fabril, e consequentemente, a substituição das ferramentas pelas máquinas e a substituição da força humana pela força motriz, provocando toda uma reorganização da sociedade. O enorme impacto causado pela revolução industrial fez com que toda a classe operária se submetesse ao regime da fábrica e das máquinas. Desse modo, essa revolução possibilitou a entrada em massa da mulher no mercado de trabalho, alterando a forma da família cuidar e educar seus filhos.

A citação é clara ao destacar que a revolução industrial trouxe transformações e avanços, dentre os quais a falta de mão de obra, o que proporcionou a entrada da mulher no mercado de trabalho. E, então, a mulher passou a sair para trabalhar e precisava de alguém ou um lugar que cuidasse e educasse seus filhos.

Em princípio esse processo no Brasil inicialmente não resultou de um compromisso proposto pelo Estado, mas, da luta de mulheres operárias e da pressão dos movimentos sociais que passaram a reivindicar a constituição das creches, pois não havia onde colocar seus filhos durante o período de trabalho. A partir disso, as creches eram consideradas um espaço para cuidar de crianças, sob a perspectiva de um ambiente assistencialista (Oliveira, 2022).

Logo, a concepção de infância existia apenas numa perspectiva de cuidados básicos, sem garantias de direitos. Nos dias que correm:

As crianças pequenas, na Educação Infantil, têm o acesso ampliado devido a um histórico de lutas por direitos associado à luta das mulheres. Nos momentos mais intensos de luta pela redemocratização do país, como, por exemplo, durante o processo Constituinte na década de 1980, houve uma intensa mobilização do movimento de mulheres/feministas em prol da creche (ou Educação Infantil), entendida como um direito das crianças e das mulheres (Gomes, 2019 *apud* Oliveira, 2022).

O que podemos depreender da citação acima é que as crianças pequenas passaram a ter direitos e acesso à Educação Infantil somente no contexto das lutas das mulheres, especialmente durante o processo Constituinte nos anos finais da década de 1980 e ao redor do estabelecimento das creches, não sendo possível separar as conquistas das crianças e das mulheres em torno do acesso à educação.

Ainda, segundo Oliveira (2022), embora a atenção quanto ao direito à Educação Infantil comesse a se efetivar tardiamente no Brasil com relação a outros países, considerando que a criança foi reconhecida como cidadã somente na Constituição Federal de 1988, esse marco

universalizou que a educação das crianças pequenas e bem pequenas de 0 a 5 anos de idade fosse uma demanda social que se constitui como dever do Estado e da família, cuja responsabilização não pode mais ser negada.

Por conseguinte, a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, e constitui-se em um espaço de interação, no qual as aprendizagens significativas, desencadeadas por meio da exploração e experimentação devem ser privilegiadas, sendo o lúdico o elemento condutor do processo educativo. Dessa maneira, fica evidente o papel da educação Infantil no que se refere a construção identitária durante essa modalidade (Amaral, 2013).

#### 4.2 A criança como sujeito histórico e de direitos

Sabe-se que por muito tempo o direito e acesso à educação foi uma luta de movimentos sociais organizados por mães operárias, entretanto, a educação infantil demorou muito para ser considerada e reconhecida como parte da educação básica, pois os cuidados com a criança inicialmente eram voltados para o assistencialismo com forte viés clínico-médico e higienista e cuidados com a sua sobrevivência.

Foi a partir da Constituição Federal 1988 (CF/88), que a educação infantil, identificada neste momento como creche, passou a ser vista como um direito da criança. O artigo 205 declara que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 2016, p. 123).

Nesse contexto, surge também o Estatuto da Criança e do Adolescente, como resultado da luta de movimentos e associações sociais preocupados com o cuidado e a educação de crianças e adolescentes. Esse material regulamenta direitos infantis articulando os aspectos de saúde, trabalho, educação e moradia através do apoio dos Conselhos de Saúde e Tutelares dos municípios. Assim, de acordo com o Art. 15. do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA: A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis (Brasil, 1990).



Movimentos e lutas pela educação das crianças pequenas ganharam maior visibilidade no final do século XX, quando a LDB/96 reconheceu a educação infantil como primeira etapa da educação básica:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade. Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (Brasil, 1996 p. 25).

Outro avanço para a área foi a inclusão da educação infantil na LDB, que disciplina a educação escolar que se desenvolve, prioritariamente, por meio do ensino em instituições próprias, passando desse modo, a ser denominada como primeira etapa da educação básica e a integrar os sistemas de ensino, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Amaral, 2013).

E para nortear os profissionais da educação, em 1998 foi aprovado o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI). Este documento orienta o trabalho a ser realizado com crianças de 0 a 6 de idade. Assim,

Este documento constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras (Brasil, 1998, p. 13).

Em 2010 as Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (DCNEI) apresentaram propostas e concepções avançadas para a educação infantil, compreendendo a criança como um sujeito histórico, possuidor de direitos que, nas “interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (Brasil, 2010, p. 12).

Dentre as propostas pedagógicas privilegiadas pelo material, a diversidade ganha espaço de acordo com os seguintes aspectos:

O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação; A dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes (Brasil, 2010, p. 21).

Além disso, esse documento contempla propostas pedagógicas que dizem respeito às crianças indígenas, no sentido de garantir a autonomia das populações indígenas na adoção das formas de educação para as crianças de 0 a 5 anos, contribuindo também para a efetivação da Lei Federal 11.645/08. Dessa forma, constata-se a importância desse documento na orientação do trabalho pedagógico, garantindo educação de qualidade para crianças pequenas, sejam elas brancas, negras ou indígenas.

Essa valorização das diferenças étnicas e culturais não encontra força na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que tem por objetivo definir uma diretriz mínima para a educação em todo território nacional. Homologada em 2017, esse documento define a organização curricular da educação infantil em campos de experiência (o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação e, espaços, tempos, quantidades, relações e transformações), e estabelece os direitos de aprendizagem enquanto pilares da ação educativa, sendo eles: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar, Conhecer-se (Brasil, 2017).

A educação da primeira infância na BNCC em momento algum considera as especificidades das crianças negras, indígenas nem se diga. [...] Por isso mesmo, as crianças negras são absorvidas pela abstração de “campos de experiências” no sentido de que elas precisam se adequar à ordenação de normalidades. Educar as crianças negras é introduzi-las ao desnível perpétuo da guetização subjetiva, cujo primeiro papel é o de ressaltar a potência que o racismo exerce como espoliação racial pedagógica (Souza; Carvalho, 2022, p. 16).

De acordo com citação acima, percebemos que há invisibilidade das especificidades culturais das crianças negras na base comum curricular (BNCC) ao afirmar que essas crianças são absorvidas por uma “abstração de campos de experiências” impondo uma norma que desconsidera suas identidades e vivências, forçadas a se adequar a um padrão normativo que não reflete suas realidades e vivências, levando à internalização de estigmas e à sensação de inferioridade, resultando em uma educação que não valoriza sua cultura ou identidade.

Desta maneira, podemos verificar que a educação da criança pequena é um campo de disputas de poder, em uma sociedade que ainda projeta a criança como um “vir a ser”, quando somado ao marcador racial, ainda há ausência de temas voltados para a educação nas e para as

relações étnico-raciais na primeira infância. Logo, é preciso quebrar paradigmas, romper estereótipos e construir outros olhares para os espaços educacionais. Planejar por uma educação da criança pequena é refletir constantemente as práticas desenvolvidas e traçar caminhos que possibilitem mudanças, é urgente que as práticas pedagógicas se alicercem em processos que respeitem as variadas infâncias (Veiga e Silva, 2023).

#### 4.3 As práticas pedagógicas no contexto da diversidade cultural.

Silva Júnior (2012 *apud* Veiga e Silva, 2023), enfatiza que a diversidade que caracteriza nossa sociedade leva para a escola diferentes padrões e culturas que não podem ser ignorados. Para o referido autor a etapa da educação infantil tem como princípio o acolhimento da criança pequena, o que significa respeitar e valorizar a sua cultura e presença no mundo. Isso envolve conhecer as diferenças culturais e promover a reflexão sobre as concepções de criança e infância, compreendendo as singularidades e potencialidades de cada uma delas e contribuindo para sua formação.

Ao refletirmos sobre prática educativa temos em Freire (2005), o ideal democrático necessário às ações pedagógicas que priorizam o respeito aos educandos, defendendo que a educação se faz com o(a) outro(a) em um ato coletivo que nega toda e qualquer forma de discriminação.

Partindo da compreensão das relações étnico-raciais, as instituições educacionais devem reconhecer as diferenças e valorizar a cultura, corpo e modos de vida de cada criança, “reconhecendo o seu papel e função social” ou, ao contrário, quando se calam diante da diferença tendem a discriminar (Brasil, 2006).

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), entre os eixos norteadores das práticas pedagógicas que compõem o currículo da educação infantil, destaca-se a garantia de experiências 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”. No entanto, sabemos que o reconhecimento da diversidade não é uma tarefa simples, pois requer a valorização das diferentes culturas, ou seja, a compreensão dos caminhos da construção cultural situados na dinâmica das relações sociais e políticas que constituem nossa sociedade (Brasil, 2014).

Dessa forma, educação e cultura estão articuladas, sendo instâncias fundamentais para a socialização capazes de direcionar o modo de pensar dos diferentes sujeitos. Observa-se que

a “transmissão da cultura” nas instituições escolares é realizada por meio de crenças, hábitos e valores que são repassados às crianças nas práticas cotidianas (Forquin, 1993 *apud* Veiga e Silva, 2023).

Nesse sentido, as práticas pedagógicas desempenham um papel crucial na articulação entre educação e cultura, os educadores têm a responsabilidade de criar práticas pedagógicas que respeitem e integrem as diversidades culturais dos alunos valorizando as suas particularidades, para que as crianças desenvolvam uma compreensão crítica de si mesmas e do mundo ao seu redor, contribuindo para sua socialização e formação identitária de maneira mais rica e significativa.

As práticas pedagógicas são atribuídas como uma ação social coletiva, realizada institucionalmente, com intencionalidades explícitas e assumidas pelo conjunto da comunidade escolar. Devemos direcionar o nosso olhar para as boas práticas pedagógicas, aquelas que resultam de uma reflexão crítica do grupo, não são repetidas mecanicamente, possuem fundamento, uma finalidade construída, explicada e argumentada pelas pessoas que protagonizam o trabalho pedagógico na escola (Souza, 2009 *apud* Silva, 2015, p. 93).

Nessa passagem, ao enfatizar a necessidade de intencionalidade e reflexão crítica, percebemos que as práticas educacionais devem ser fundamentadas em discussões e construções coletivas, envolvendo toda a comunidade escolar. Isso implica que a educação não deve ser uma repetição mecânica de métodos, mas sim um processo dinâmico e adaptativo, que leva em consideração as realidades e necessidades dos alunos. A reflexão crítica, portanto, é essencial para a melhoria contínua das práticas pedagógicas, permitindo que elas se tornem mais relevantes e eficaz, enriquecendo a experiência educativa e o compromisso da comunidade escolar com a construção de uma educação de qualidade.

Além disso, as práticas pedagógicas que se comprometem com a educação das relações étnico-raciais têm na sua centralidade a compreensão da diferença e têm ofertado elementos para que as crianças desde a educação infantil construam sua identidade positivamente, bem como para a composição de uma sociedade plural, antirracista, democrática e humana (Silva, 2015).

Ademais, se apresentam como mecanismo, no qual as experiências encontram sustento para a incorporação de conteúdos que são importantes para a construção da identidade negra, pois, mostra como as crianças negras não precisam se ajustar a padrões hegemônicos e, assim, desenvolver sua autoestima de forma positiva estimulando sua relação com o outro e o mundo, pertencendo a ele e inferindo de forma positiva, em que a diversidade é estimulada (Oliveira, 2022).

Conforme sustenta Freire (2005), o(a) professor(a) atuante na educação infantil tem um papel central na elaboração e na proposição de contextos que articulem a relação da criança com as diferenças e na construção de práticas pedagógicas nas e para as relações étnico-raciais, o que nos remete para a prática pedagógica como ação transformadora e humanizadora, que deve ser exercida com rigorosidade, seriedade, amorosidade, alegria e criticidade, para que a temática das relações raciais se faça presente nas ações cotidianas.

Freire (1997), afirma este compromisso ético, e por isso mesmo político, ao pontuar que, enquanto professores e professoras participamos diretamente da formação das crianças, sendo responsáveis pelo percurso trilhado por elas, em que a qualidade da nossa prática pode inferir positivamente ou negativamente ajudando ou prejudicando-as em sua formação social.

Assim, o autor nos convida a um fazer pedagógico crítico, rigoroso, alegre e amoroso. Uma educação humanizadora atrelada à formação científica, constitui-se em um instrumento importante para uma mudança social real:

Não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindia da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje (Freire, 2005, p.142).

Freire (2005) argumenta que a educação não é apenas um ato técnico ou mecânico, mas uma experiência profundamente humana, onde as emoções e a relação interpessoal desempenham um papel fundamental para a criação de um ambiente de aprendizado acolhedor e motivador. A prática educativa, portanto, é uma intersecção entre o emocional e o racional, entre o lúdico e o técnico. Essa abordagem integrada é crucial para a formação de cidadãos críticos e conscientes, que não apenas absorvem conteúdos, mas também desenvolvem uma postura ativa e transformadora em relação ao mundo e esse equilíbrio é fundamental para a construção de uma educação que realmente possa contribuir para a transformação social e a emancipação dos indivíduos.

Para Vygotsky (1991), as interações e brincadeiras devem ser planejadas para combater qualquer forma de discriminação. Através das interações com seus pares, com os adultos, com diferentes contextos e situações, os indivíduos compartilham informações, ocorrendo assim, a construção de sua identidade e do seu aprendizado.

Trindade (2005), diz que é necessário que sejam apresentados diferentes tipos de estratégias e brinquedos na escola, pensados para serem utilizados nas brincadeiras, como por exemplo, bonecos e bonecas, a fim de questionar os tipos físicos tidos como ‘certos’. Outra

importante forma de trabalho refere-se à valorização das características fenotípicas, dentre eles o respeito ao cabelo, que ainda hoje apresenta-se como um atributo de inferioridade quando crespo ou cacheado. Nesse sentido, faz-se necessária a utilização de bonecos (as) com diferentes tons de pele, de traços e tipos de cabelo; e de imagens de diferentes etnias, que apresentem o(a) negro(a) de maneira que valorize a sua contribuição na cultura nacional e mundial, de forma equitativa aos outros saberes culturais de modo positivo.

Outra estratégia é a utilização de espelhos, por exemplo, que possibilita à criança reconhecer-se e celebrar as diferenças existentes em seu grupo. Apresentar diferentes personagens negros(as) em uma perspectiva positiva, contos e histórias que valorizam a cultura afro-brasileira e que rompam com o hábito de pensar o(a) negro(a) como sinônimo de escravizado são outras possibilidades. Deste modo, as práticas pedagógicas, devem ser intencionalmente planejadas para as crianças da educação infantil, tendo o foco de promover uma educação antirracista (Brandão; Trindade, 2010).

Portanto, a formação dos profissionais precisa oferecer a base adequada para uma atuação profissional que permita identificar o desafio pertinente e fornecer as ferramentas necessárias para que se possa promover uma educação antirracista a partir de uma melhor difusão de conteúdos e estratégias com questões relacionadas a história e a cultura africana e afro-brasileira, com a compreensão iniciada a partir da ancestralidade.

Gomes (2005), ressalta que a escola não precisa fazer isso sozinha. Atualmente, além da lei 10.639/03 e das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, existe uma produção mais consistente sobre a temática racial que deve ser incorporada como fonte de estudo individual e coletivo dos(as) educadores(as). Além disso, existe uma quantidade significativa de grupos culturais, grupos juvenis, entidades do Movimento Negro, ONG's e Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros que podem ser chamados para dialogar e trabalhar conjuntamente com as escolas e com as secretarias de educação na construção e implementação de práticas pedagógicas voltadas para a diversidade étnico-racial. Pensamos que o diálogo, a discussão, a convivência respeitosa e digna entre os segmentos sociais supracitados, entre outros, são, de um lado, formas de superação do racismo e, de outro lado, formas de construção de uma verdadeira democracia racial.

Outra recomendação, não menos importante, diz respeito ao registro e preservação da memória do trabalho coletivo desenvolvido nas escolas de educação infantil. Isso é fundamental por várias razões. A primeira delas diz respeito ao fato de que, ao se registrar ideias, planos e propostas, pode-se observá-las de um outro ponto de vista. A escrita colabora para objetivar e

fundamentar o fazer. Práticas pedagógicas que serão realizadas, se registradas podem ser lidas, comentadas, revistas e reelaboradas por quem as criou e por outros colegas. A escrita age como um guia das ações, pois o registro dos planos ordena atividades, tarefas e pessoas responsáveis, permite entrever necessidades, recursos e possíveis percalços que terão que ser enfrentados, entre outros.

Ao se registrar o que e como se desenvolvem projetos e atividades, cria-se um banco de experiências educativas, que pode ser acessado por outros colegas, consultado, disseminado e servir de inspiração para novas ideias. Por fim, o registro e a memória do trabalho permitem um novo olhar para as ações e seus resultados, de outro lugar, e esse lugar permite a reflexão sobre as opções e procedimentos, a percepção das estratégias que deram certo ou que merecem ser revistas, das dúvidas, angústias e hesitações que acompanham o fazer docente, dos resultados atingidos e das aprendizagens que todos desenvolveram (Brasil, 2014).

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÕES DOS DADOS DA PESQUISA

Nesta seção, apresentamos os dados a partir das informações colhidas no campo e, em seguida, as análises destes dados, que forneceram as respostas buscadas na pesquisa. Os dados foram produzidos com base nas entrevistas semiestruturadas realizadas com as duas professoras do CMEI pesquisado. Para a construção das entrevistas, foi elaborado um roteiro com dez perguntas abertas, tendo como foco os objetivos propostos da pesquisa. As entrevistas aconteceram no final de outubro do ano letivo de 2024, sendo gravadas e logo após transcritas para a análise.

A partir dos dados evidenciados nas falas das professoras em relação a construção da identidade negra e o aspecto étnico- racial na educação infantil, elegemos três categorias para a análise dos dados: 1 Os saberes e conhecimentos acerca da legislação: o que dizem as professoras?; 2 Reflexões sobre a construção da identidade negra no ambiente escolar; 3 “Tia, eu quero o lápis cor de pele”: Compreensões docentes sobre as vivências das crianças em relação às diferenças étnico-raciais.

Contudo, em primeiro lugar serão apresentadas na figura 01, informações sobre as participantes da pesquisa: nome fictício, idade, estado civil, gênero, auto identificação, tempo de experiência e área de formação profissional.

**Figura 01:** Informações sobre as participantes da pesquisa.

Nome	Professora Dandara	Professora Esperança
Idade	entre 40 e 45 anos	entre 45 e 50 anos
Estado civil	casada	casada
Gênero	feminino	feminino
Auto identificação	parda	parda
Tempo de experiência profissional	20 anos	26 anos
Área de formação profissional	Graduação: Pedagogia Especializações: Atendimento educacional especializado AEE; Docência; Gestão escolar	Graduação: Pedagogia. Especializações: Atendimento educacional especializado AEE; Psicopedagogia institucional e clínica

**Fonte:** Elaborado pelas autoras com base nos dados da pesquisa (2024).



### 5. 1 Os saberes e conhecimentos acerca da legislação: o que dizem as professoras?

A pesquisa em torno da Educação das Relações Étnico-Raciais demanda um aprofundamento em questões muito complexas, como por exemplo, o mito da democracia racial, que estão arraigados nos discursos da sociedade e que são carregados de discriminações, preconceitos e racismo.

De acordo com Gomes (2005), o mito da democracia racial pode ser compreendido, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, conservar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial.

Silva (2011, p. 19), corrobora que:

Os estudos realizados na área revelam que as principais dificuldades na realização do trabalho da diversidade étnico-racial referem-se à existência do mito da democracia racial, à insuficiente formação acadêmica docente e, ainda, à indiferença por parte dos gestores e das políticas educacionais em abordar o tema.

Ademais, é preciso compreender que a reprodução de diversas falas como: "Todos nós somos iguais" ou "A cor da pele não importa", não contribuem para acabar com o preconceito racial. Pelo contrário, tal discurso de uma suposta igualdade reforça ainda mais estes estereótipos, além disso, adentra-se nos diversos contextos da sociedade, bem como na escola e na educação infantil.

Conforme dito anteriormente nesta pesquisa, no Brasil, os movimentos sociais tiveram grande participação na construção dos direitos fundamentais e sociais previstos na Constituição de 1988 e nas leis antirracistas, como a Lei 10.639/2003, ainda assim, percebemos que sua efetivação na prática funciona diferente.

Dando início às entrevistas, as professoras foram indagadas com a seguinte pergunta: Você já teve acesso aos documentos legais que tratam da educação das relações étnico-raciais bem como da Lei n.º 10.639/03?

Entre as duas professoras, temos como análise a fala da primeira entrevistada que, logo de início, foi extremamente sincera e reconheceu não possuir conhecimento sobre a Lei n.º 10.639/2003 dizendo *“nunca tive acesso” (narrativa oral da professora Dandara, 2024).*

Entendemos que o fato de a professora ter consciência a respeito de sua ignorância sobre um assunto pode de certa forma ser positivo, no sentido de que a mesma busque ter acesso a esse conhecimento posteriormente, tanto nas leis, quanto na literatura. Entretanto, percebemos que ainda existe um longo caminho a ser percorrido, pois, mesmo com tantos avanços conquistados, notamos essa falta de preparo e conhecimento perante a lei mesmo após duas décadas de sua implementação.

A professora Esperança, ao ser questionada sobre a mesma pergunta discorre:

*Sim. Na própria faculdade/universidade temos acesso a alguns desses documentos e fazemos bastante leitura que contemplam o que diz essas leis e como se articulam direto com a base nacional comum curricular que vem dispondo a respeito dessas questões étnico - raciais. Eles contribuem a partir do momento que eles dão um suporte, mas, acredito que é no contexto mesmo, vivenciando as situações na sala de aula que vamos trabalhando, mas, eles dão suporte para gente saber como trabalhar (narrativa oral da professora Esperança, 2024).*

Diante do que foi dito pela professora Esperança, há certas contradições no que tange a lei 10.639/23, pois, quando perguntada sobre do que trata a lei, as respostas não são precisas e demonstram contradição e desconhecimento da mesma. Diante desse fato, cabe salientar que um dos grandes impedimentos para a implantação e aplicabilidade da lei é o desconhecimento da legislação por parte dos docentes. Como se pode perceber na fala da professora, há um vago conhecimento da legislação, sua fala pode demonstrar que muitas vezes o conhecimento da Lei torna-se uma obrigação sem reflexão, o que pode representar uma resistência no seu cumprimento.

Na sequência da entrevista esclarecemos um pouco para a professora Dandara do que se tratava a lei e em seguida perguntamos: Em relação a sua prática, existe a preocupação no cumprimento do proposto na Lei destacada? Como?

Ela relatou:

*Não trabalhei em si a lei, quando chega no período da data, trabalho o tema e utilizo a sequência que já vem diretamente da Semec (narrativa oral da Professora Dandara, 2024).*

Araújo (2022), diz que não basta apenas discutir a questão étnico-racial em momentos isolados na escola e em datas específicas do calendário, como o 20 de novembro, dia da consciência negra, é preciso que sejam realizadas práticas pedagógicas que promovam cotidianamente e de diversas maneiras no âmbito escolar os valores antirracistas.

Sobre as mesmas questões a professora Esperança respondeu que:

*Sim. Cada vez mais tenho buscado, pois, é uma questão que está bem afluada e tem sido bastante discutida. O povo negro, que se considera negro, tem lutado bastante para ter esse espaço e cada vez mais acredito que eles estão conseguindo e nós estamos apoiando o movimento a partir do momento que trabalhamos o respeito à essa cultura.*

Além disso ela relata que:

*A nossa prática ela é pautada na base nacional comum curricular que prevê o respeito ao outro com relações às diferenças e nesse contexto os conteúdos já são organizados de forma a contemplar a questão do respeito ao outro no que se pode caracterizar como cor, raça, racismo e isso tudo a gente tenta contemplar porque o público é diversificado, os negros estão inseridos no contexto da sala de aula e então a bncc vem trazendo isso e a gente procura transformar de acordo com o que é trabalhado na sala de maneira a contemplar todo o público que está ali (narrativa oral da Professora Esperança, 2024).*

Ao refletirmos sobre as palavras das professoras, fica evidente que esse conhecimento da legislação para a educação étnico-racial acaba sendo muito superficial, não tendo um aprofundamento no que de fato se faz urgente de ser explorado nas instituições escolares.

Essa superficialidade, segundo Gomes (2013), está condicionada à ideia de que tal conhecimento pode ficar restrito ao indivíduo negro, não sendo reconhecido como uma das principais questões a serem trabalhadas por todos os professores.

Os discursos das entrevistas confirmam a necessidade de se pensar em uma reeducação para as relações étnico-raciais a fim de que os professores sejam, em primeiro lugar, despertados para a importância de se lidar com essa questão em sala e, depois, estejam melhor preparados para fazê-lo onde a lei 10.639/03 seja de fato praticada de maneira significativa.

## 5.2 Reflexões sobre a construção da identidade negra no ambiente escolar.

No desenvolvimento da nossa pesquisa tivemos consciência de que as propostas pedagógicas, por si só, não têm o poder de provocar mudanças profundas na mentalidade na sociedade brasileira. Porém, acreditamos que no cotidiano, as pequenas ações podem provocar grandes transformações e fazer a diferença.

A partir das reflexões proporcionadas e expressadas nos depoimentos das professoras, se passou ao momento dos questionamentos acerca das atividades realizadas por elas em suas práticas e um dos questionamentos foi: No planejamento de suas aulas, você procura promover o debate e a reflexão sobre as relações étnico-raciais? Se sim, de que forma? E qual é a frequência do debate? Diante deste questionamento, a professora Dandara apresentou a seguinte resposta:

*Costumo usar histórias, usar fantoche, procuro usar no período mais próximo, sigo a sequência, por que cada semana vem uma sequência da Semec, procuro trazer atividades com música e às vezes costumo usar muito a história do patinho feio trago o filme para retratar as diferenças (narrativa oral da professora Dandara, 2024).*

A partir do que coloca a professora, percebemos que a questão da discussão étnico-racial em suas práticas ainda se apresenta de forma pontual, vinculado a uma data comemorativa notando-se que diante dessa questão ainda há poucos registros sobre a temática em suas práticas.

Nestas circunstâncias, os Centros Municipais de Educação Infantil podem ser vistos como grandes aliados na integração dessa luta, necessitando, porém, de mais ações para se proporcionar experiências e atividades que contemplem as variadas culturas e etnias.

No que se refere a professora Esperança, ao ser perguntada acerca da mesma questão, ela respondeu da seguinte forma:

*Sim, inclusive tem bastante leituras de livros paradidáticos que vem trazendo sobre isso e a partir dessas leituras promovo a roda de conversas, também realizo atividades que são propostas na formação que a gente participa da Semec através das sequências didáticas vem trabalhando isso aí (narrativa oral da professora Esperança, 2024).*

Além disso, a professora menciona uma atividade que considerou ter contribuído positivamente para a educação das relações étnicos raciais:

*Um exemplo de atividade seria exatamente as rodas de conversa que a criança tenta se perceber como igual promovendo um diálogo onde as outras vão perceber que aquele que é tido como “diferente” na verdade não é diferente é igual a ela, o que caracteriza cada pessoa como única, então, a gente tenta trabalhar, com práticas como por exemplo, de levar espelho para sala de aula para cada um se perceber como é, estabelecer características promovendo uma comparação entre um e outro tentando colocar sempre pra eles a ideia de que por não sermos iguais não dá brecha que ninguém seja tratado diferente, todos somos diferentes mas ao mesmo tempo todos somos iguais. Não são as nossas características físicas que vão definir o respeito que vamos ter um pelo outro (narrativa oral da professora Esperança, 2024).*

Nesse sentido, de acordo com as falas das professoras, encontramos um movimento em relação a professora Esperança, embora que ainda pontual, é mais presente a discussão sobre as relações étnico-raciais em suas atividades, porém, percebemos nas duas falas que as professoras ainda se encontram muito centralizadas nas datas comemorativas e nas sequências didáticas que vem diretamente da Semec.

Nesse viés, Segundo Freire (1987), "só através da práxis autêntica que, não sendo "blábláblá", nem ativismo, mas ação e reflexão, é possível fazê-lo." Ainda na visão de Freire (1987, p. 42) "A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressores-oprimidos".

Diante da citação entendemos que este é um dos grandes desafios de uma educação humanizadora. O conhecimento só é válido se for utilizado como forma de intervenção e transformação da realidade, caso contrário, estaríamos nos conformando com a situação opressora na qual estamos imersos, seja opressão econômica, cultural ou étnico-racial.

Em um dos momentos de nossas observações, a professora Esperança realizou uma aula dialogada, retomando os conteúdos da semana da consciência negra antes de adentrar ao novo assunto.

Devido alguns acontecimentos pertinentes observados, a professora levou o livro "*Na minha escola todo mundo é igual*" da autora Rossana Ramos para discussão com a turma. O livro aborda de maneira geral a inclusão, mas, a professora adaptou para a temática da semana. No primeiro momento ela solicitou que a turma lembrasse do que se tratava o livro, depois convidou duas crianças de características físicas diferentes (uma menina preta e um menino branco) para que fosse à frente e solicitou aos colegas que falassem as diferenças e semelhanças entre elas.

Alguns dos pontos falado pela turma foram: cor do cabelo, da pele, dos olhos e diante das respostas foi promovido um debate sobre igualdade de direitos e a importância das diferenças de cada ser humano, que devemos sempre tratar o outro com respeito independente de suas diferenças, inclusive, a professora trouxe um exemplo dentro da própria sala de aula de uma das alunas que é gêmea e que mesmo sendo gêmea, ela possui características diferentes do irmão, mas todos possuem direitos iguais e devem ser tratados com respeito. Após o diálogo a professora realizou uma socialização com a turma e solicitou que todos segurassem um na mão do outro e formassem um círculo na sequência falou uma frase que tinha na última página do livro "Aqui vai um belo conselho, que só leva um segundo: quem não respeita o outro, não tem lugar neste mundo."

A partir da prática realizada pela professora, percebemos que ela trouxe uma aula dialogada e de forma ativa, a partir da leitura do livro, promoveu um diálogo com a turma proporcionando a participação de todos, pois, conforme o pensamento de Freire (1987), os homens são seres inacabados e se educam em comunhão por meio do diálogo:

Não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado também educa (Freire, 1987, p. 78).

A partir da citação compreendemos que para Freire o aluno não é um depósito que deve ser preenchido pelo professor, cada um, juntos pode aprender e descobrir novas dimensões e possibilidades na realidade da vida, pois o educador é somente o mediador no processo de ensino-aprendizagem e aprende junto com seu aluno.

Pela observação que realizamos na turma notamos que todas as crianças aparentemente se dão bem e se respeitam, o fator cor da pele não interfere na boa interação delas. Contudo, alguns termos ainda precisam ser esclarecidos e trabalhados para que as crianças de fato aprendam, como por exemplo, em comparar a cor da criança branca com a "cor de pele" como se a cor dela fosse o padrão e os termos "marronzinha", "escurinha" ao se referirem aos colegas pretos, são pontos que observamos que precisam ser mais trabalhados no cotidiano escolar, mesmo que aparentemente a turma se respeite, é necessário quebrar esses termos que ainda permeiam dentro do ambiente escolar.

Por isso, as questões pertinentes às relações étnico-raciais necessitam de um diálogo constante na educação infantil e independente da presença de crianças negras para serem trabalhadas. É necessário que as práticas positivas aconteçam o tempo todo, não podem estar limitadas somente ao mês de novembro, como sendo o único período a serem trabalhadas, pois, a partir do momento que essa tomada de consciência permeia os espaços institucionais, novas premissas são nutridas nas práticas educativas.

Nesse viés, Gomes (2003), apresenta a ideia de que a identidade negra se constitui através da construção social, histórica e culturalmente vivida, sendo formada pelos aspectos experimentados diariamente em todos os espaços sociais. Dessa forma, a instituição educacional, como um desses espaços, desempenha um papel importante na aceitação que a criança tem em relação ao seu pertencimento racial.

Além das questões abordadas sobre o planejamento das aulas, realizamos um outro questionamento referente aos materiais disponíveis na escola: Existem na escola materiais disponíveis que ajudam na sua formação/estudos e práticas relacionadas às questões raciais e educação? Quais?

A partir do questionamento, obtivemos as seguintes respostas:

*Sim, existem muitos materiais que são confeccionados pela coordenadora pedagógica, muitos livros são separados e têm os dias pra pegar, porque passa por todas as turmas e é feito um rodízio. Uso os materiais, pois, na educação infantil as crianças absorvem mais vendo, então, uso muito o fantoche, conto uma história ou musiquinha, porque percebo que eles aprendem mais (narrativa oral da professora Dandara, 2024).*

*Sim, tem os livros, a gente procura trazer materiais audiovisuais para eles, principalmente a questão do visual a gente traz muitos filmes e na formação também colocam bastante links de vídeos que vem contemplando essa questão e a gente faz de acordo com o que tem. Na verdade, na escola a gente não tem acesso porque a escola não dispõe muito, a gente vai atrás. Visto que tem que trabalhar de acordo com o que está na sequência didática e elas sempre estão dando sugestões na formação (narrativa oral da professora Esperança, 2024).*

Diante das respostas das professoras e de acordo com os momentos de observação, percebemos que no CMEI há materiais para se trabalhar a história e a cultura afro-brasileira, contudo, a maioria deles são produzidos pela coordenadora pedagógica. Observamos também que os materiais confeccionados pela pedagoga ficam mais tempo parados nos armários da coordenação e são pouco utilizados nas salas de aula. Conforme o que as professoras já relataram sobre trabalhar o tema, elas costumam falar dele somente na data mais próxima as datas comemorativas ou quando é pedido na sequência didática, inclusive ainda oferecem os desenhos para as crianças pintarem tornando a prática limitada a um só modelo de atividade. Nesse viés, percebemos que o esforço maior de criar, produzir materiais e trabalhar o tema, é maior por parte da pedagoga do que das docentes.

Nesse sentido, é importante trazer mais contribuições para se trabalhar o tema e pensar em mais práticas para serem desenvolvidas em sala de aula, como troca de experiências entre as professoras e o pensar junto de atividades para o desenvolvimento e construção das relações étnico-raciais contribuindo para o fortalecimento da identidade negra.

### 5.3 “Tia, eu quero o lápis cor de pele”: Compreensões docentes sobre as vivências das crianças em relação às diferenças étnico-raciais.

Nesta terceira parte buscaremos relatar através das falas das professoras como elas percebem no cotidiano da sala de aula e da escola as interações e comportamentos das crianças frente às diferenças étnico-raciais.

Propiciar discussões no ambiente escolar é essencial, quando se considera que a escola é porta de entrada para as primeiras relações de socialização entre criança/adultos e

criança/criança. A experiência escolar amplia e intensifica a socialização da criança: "Interagindo com outros, a criança aprenderá atitudes, opiniões, valores a respeito da sociedade ampla e, mais especificamente, do espaço de inserção de seu grupo social" (Cavalleiro 2006, *apud* Cordeiro e Barreto, 2019).

Para compreender esse contexto perguntamos às professoras como elas percebiam que seus alunos lidavam cotidianamente nos mais variados momentos com temas ligados às questões étnico-raciais?

A professora Dandara relatou dessa forma:

*Percebo que os alunos rejeitam bonecos e brinquedos de cores escuras, os fantoches são um exemplo, que eles escolhem de outra cor, mas não pegam o de cor escura, nas atividades de pintura não escolhem a cor escura, a coleção preta é menos gasta na sala de aula, quase não é feita a ponta (narrativa oral da professora Dandara, 2024).*

A professora Esperança discorre que:

*Às vezes tem algum embate em sala, principalmente porque a forma como a gente tenta ensinar na escola, não é a forma que eles são ensinados em casa. Não é a forma como eles vêm lá fora e então às vezes eles chegam com falas preconceituosas, de alguma forma denotando racismo velado e aí a gente tem que trabalhar isso. Um exemplo de uma situação que aconteceu na sala ano passado foi a construção de um cartaz coletivo e uma das crianças pediu um lápis de cor dizendo: "Tia, eu quero um cor de pele" e eu questionei, mas, que pele? Que cor de pele você quer? Porque existe pele de várias cores. A criança tava definindo cor de pele com aquela cor rosinha e eu disse não, que essa cor não pode ser definida como cor de pele, cor de pele pode ser qualquer cor e fui mostrar pra eles os diferentes tipos de cor que poderia caracterizar a pele e nessa situação, tinha até uma criança morena na sala e por fim disse você vai pintar da cor que é a sua pele e mandei ela pegar (narrativa oral da professora Esperança, 2024).*

A resposta da professora Dandara nos deixou completamente impactadas, pois, de acordo com essa situação, conseguimos constatar infelizmente que o preconceito também permeia as crianças da educação infantil. Além disso, não ficou claro para nós em seu discurso durante a entrevista se foi ou vem sendo realizado algum tipo de ação para de fato sanar essas questões visto que em sua turma há uma grande quantidade de crianças pretas.

Acreditamos que situações como essas deveriam ser um momento oportuno para a professora refletir sobre como o brincar com bonecos ou fantoches de diversas culturas e identidades, pode contribuir para relações positivas entre a corporeidade e a representatividade, como processos em construção nas e por meio das crianças promovendo, dessa maneira, reflexões sobre a intolerância e o preconceito.



A respeito dessa problemática, Cavalleiro, 2006, p.79 (*apud* Cordeiro e Barreto, 2019), diz que:

A não discussão de questões como essa pode levar a criança tanto negra quanto branca a considerar que a não interferência do professor diante de preconceitos e discriminações significa a aceitação dele. O que é aceitável para o professor, principalmente na Educação Infantil, pode ser entendido pela criança como uma verdade absoluta, inferindo assim em sua construção tanto identitária, quanto social e afetiva. Ademais a dificuldade de lidar com as tensões provocadas pelas questões raciais parece dar às professoras a ilusão de que ignorar é o melhor a fazer assim, o “abafamento” surge como uma opção para que o problema desapareça do convívio em sala de aula.

Consoante a isso Gomes (2005), diz que nenhuma criança nasce preconceituosa. Ela aprende a sê-lo. Todos nós cumprimos uma longa trajetória de socialização que se inicia na família, vizinhança, escola, igreja, círculo de amigos e se prolonga até a inserção em instituições enquanto profissionais ou atuando em comunidades e movimentos sociais e políticos. Sendo assim, podemos considerar que os primeiros julgamentos raciais apresentados pelas crianças são frutos do seu contato com o mundo adulto.

Portanto, diante desse tipo de situação entendemos que o professor não pode se manter neutro e nem deixar certas situações serem reproduzidas, acreditamos que o diálogo e a discussão se fazem necessários em qualquer oportunidade e no cotidiano da educação infantil.

Na situação relatada pela professora Esperança a solicitação da criança, assim como a de outras crianças, até hoje não provoca estranhamento para a maioria das pessoas, que continuam a identificar o lápis de cor rosada ou bege como lápis cor de pele. Tratar essa questão numa pesquisa de conclusão de curso pode contribuir para fomentar a reflexão em especial para os futuros professores que de certa forma já estão mais sensíveis e atentos às questões raciais.

Percebemos que a professora Esperança utilizou uma boa explicação com a criança durante a atividade explicando que existem vários tipos de cor de pele e não somente a cor rosada, contudo, conforme Munanga (2005), por diferentes ocasiões, inconscientemente, o professor traz para a sala de aula modelos já postos e acordados em sociedade. Em diversos momentos ouvimos a própria professora ao se referir às crianças negras utilizar termos como “moreninha” ou “mais escura” ao invés de negra ou preta. Porém, ao se referir dessa forma acaba reforçando o pressuposto do embranquecimento e a negação da identidade racial, criando uma fuga para o enfrentamento dos conflitos vivenciados.

Entendemos que este posicionamento de insegurança da professora está fortemente ligado à forma estrutural sobre a qual a sociedade foi se constituindo, com normas e valores pré-estabelecidos que tendem a valorizar a branquitude. A desconstrução de algo que foi naturalizado por muitos séculos torna-se uma tarefa árdua, porém necessária. Compreendemos

que esta luta não se concretiza somente com as mudanças e responsabilidades assumidas pelos profissionais da educação, entretanto estes são os sujeitos que fazem parte do processo da construção identitária.

O último questionamento realizado para as professoras durante a entrevista foi: Como você analisa as interações de seus alunos? Já percebeu ou percebe a existência de conflitos raciais entre as crianças nas diferentes práticas realizadas nos espaços e tempos da escola?

A professora Dandara fez a seguinte afirmação:

*Tem duas crianças na sala agora que são meio moreninhas e os alunos não querem sentar do lado delas, por diversas vezes eu faço a modificação de lugar na sala para evitar uma situação de constrangimento, já teve o caso de uma criança falar pra mãe que não queria ser amiga da coleguinha porque ela era pretinha, nessa idade as crianças se expressam bastante, falam o que pensa, o que escuta em casa e o que aprenderam (narrativa oral da professora Dandara, 2024).*

Em sua narrativa, ao dizer que algumas crianças não querem aproximação com as colegas negras, devido à cor de pele, sinaliza para a necessidade de compreensão do modo como as crianças estão sendo socializadas. Consideramos muito pertinente que nos primeiros anos escolares a socialização seja trabalhada com as crianças, é interessante conversar com elas sobre a importância das relações pessoais, seja com adultos ou outras crianças, com base no respeito, promovendo, deste modo, interações saudáveis que somem positivamente para as mesmas.

Quando a professora relata o distanciamento das crianças em relação as colegas, entendemos que em algum momento de sua vida ela teve algum tipo de referência negativa sobre a questão, muitas vezes reproduzindo comportamentos da própria família, daí a necessidade de a escola proporcionar conhecimentos e oferecer uma educação antirracista.

Além disso, a fala da professora Dandara revela um aspecto importante sobre como a linguagem e as percepções raciais se manifestam no ambiente escolar. Ao se referir as crianças como "meio moreninhas", essa expressão, ainda que não intencional, pode reforçar estigmas raciais, pois a maneira como descreve a criança, também pode contribuir para a construção do racismo. A linguagem que usamos molda as interações sociais, e, nesse caso, a escolha de palavras pode ter um efeito negativo sobre a autoestima e a percepção de identidade das crianças, pois, o racismo pode se manifestar de forma sutil, muitas vezes nas palavras e atitudes cotidianas, mesmo quando não é intencional. É fundamental promover uma reflexão sobre a linguagem, encorajando educadores a se tornarem mais conscientes das implicações de suas palavras e a trabalharem ativamente para um ambiente escolar mais respeitoso.

A professora Dandara ainda nos relatou que este fato foi passado a direção e coordenação da escola e diante disso umas das atitudes tomadas foi a conversa com a família da criança e posteriormente apresentação de palestras na escola.

É importante salientar que fora a semana da consciência negra nos momentos em que estivemos na turma da professora Dandara percebemos que não existia presença de elementos que mostrassem a Lei 10.639 sendo aplicada, em nenhum momento das observações realizadas se ouviu ou se observou algum plano que trabalhasse a História e Cultura Afro-brasileira ou situações em que essa prática ocorresse. Isso nos mostra cada vez mais a necessidade de ações que sejam trabalhadas no cotidiano e não apenas quando ocorrem eventos ou situações pontuais.

Respondendo ao mesmo questionamento a professora Esperança relata que:

*Esse ano não tô percebendo muito, percebi mais no ano passado que a gente tinha uma presença maior de crianças de cor escura, mas esse ano praticamente não tive conflitos em sala de aula com relação a isso e algumas vezes no contexto da escola a gente ver as crianças mesmo falar de cabelo, falar da cor e já até existe toda uma mudança de se perceber a criança, como a questão do cabelo maluco, já se trabalha a cultura africana, mostrando o tipo de cabelo, hoje você ver que as pessoas não tem mais vergonha de mostrar o cabelo os "Black Power" já se aceitam mais e isso vem sendo bem trabalhado na escola (narrativa oral da professora Esperança, 2024).*

Em sua resposta, a professora demonstrou suas convicções sobre o assunto. De início, ela revelou que não percebeu muitos conflitos este ano, mas, na sequência diz que em outros momentos e espaços fora da sua sala de aula acontecem situações. Isso, nos demonstra a fragilidade na percepção de situações de discriminação que ocorrem cotidianamente na sociedade e também no ambiente educacional como também da negação do racismo. Além do mais, nos leva a crer que assim como a professora Dandara muitas das ações só acontecem no momento dos conflitos ou de datas específicas.

Apesar de muitas falas e ações da professora serem positivas, acreditamos que ainda falta a incorporação da questão do trabalho com a representatividade no cotidiano das aulas. Assim, é importante que seja realizada reflexão no espaço educacional, já que esta é a primeira experiência coletiva das crianças, contribuindo com a formação de suas identidades e percepção de mundo.

A respeito desta questão, Dias 2007 (*apud* Santana e Nogueira, 2023), aponta outras abordagens que podem ser trabalhadas no cotidiano da instituição educacional. Primeiramente, é preciso ter coragem para lidar com a temática, o que implica tornar visíveis as questões de raça, cor e etnia, sendo este um dos compromissos fundamentais para que a luta antirracista se constitua como prática. Esse princípio para ser efetivado com êxito, exige a desconstrução da

ideia de trabalhar com as crianças somente em datas comemorativas. A abordagem requer vivências de experiências que apresentem a valorização do patrimônio cultural afro-brasileiro, seja através de jogos, brincadeiras, músicas e as diferentes linguagens artísticas, em todo o planejamento.

Neste sentido, as práticas relacionadas às questões raciais não podem estar limitadas ao mês de novembro, como sendo o único período a ser trabalhado. O seu desenvolvimento precisa acontecer o tempo todo, desde as discussões provocadas por situações cotidianas e corriqueiras vivenciadas, como o caso relatado pelas professoras, até às questões trazidas a partir do planejamento.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa foi impulsionada por nossa curiosidade de entender em que medida a discussão sobre a questão étnico-racial ocorre na etapa da educação infantil. No ato de desvelá-la, o contexto da pesquisa ocorreu em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), no qual realizamos observações e entrevistas semiestruturadas com duas docentes.

A partir das respostas obtidas no campo percebemos que ocorrem algumas práticas pedagógicas que contemplam a educação das relações étnico-raciais, porém em diversas situações elas se mostram fragilizadas diante de alguns conceitos e concepções que ainda não foram superados. Durante a pesquisa constatamos que, ao mesmo tempo em que as professoras percebiam situações de conflitos, o mito da democracia racial se mostrou muito forte em suas narrativas como o suposto “tratamento igualitário” oferecido a todas as crianças.

Para superarmos o racismo na escola é preciso desconstruir conceitos que se encontram impregnados no imaginário de cada pessoa dessa escola, bem como da sociedade, cabendo enfatizar que o trabalho tem que começar pela escola, visto que, se escola obtiver êxito nessa tarefa, possivelmente refletirá na sociedade. Existem muitos estereótipos relacionados à inferioridade que estão ligados aos negros, inclusive nos livros didáticos e isso leva ao desenvolvimento de preconceitos tanto nas crianças e jovens negras como nas não negras e também uma baixa autoestima nessas pessoas.

Diante do que foi dito pelas professoras, percebemos que ainda há muitas contradições e desconhecimento no que tange a lei 10.639/23. A prática pedagógica construída pelas professoras revelou a importância de trabalhar a temática antirracista na escola. Os desafios encontrados para implementação dos conteúdos definidos pela Lei 10.639/03 nas escolas de grande parte do país, ainda não estão presentes no cotidiano. Portanto, entendemos que discutir esta temática e fomentar práticas pedagógicas que desconstroem atitudes racistas são necessárias para potencializar uma educação libertadora.

A partir das falas das professoras constatamos que a questão étnico-racial, ainda se mostra, de forma, pouco discutida e problematizada no contexto da sala de aula. Percebemos ainda, que as professoras estão mais preocupadas em seguir uma sequência didática e muitas vezes se acomodam e esperam sugestões dadas pela coordenação pedagógica no que se refere aos recursos pedagógicos, materiais e brinquedos que visam trabalhar a educação das relações étnico-raciais no espaço-tempo da escola.

Pensamos que para minimizar este problema é importante que universidades adequem a formação inicial dos professores, em todos os níveis, mas, principalmente, para a educação infantil. É preciso também que as Secretarias de Educação proporcionem cada vez mais reflexão e conhecimento sobre o assunto em suas formações continuadas. Aliado a isso, para que os avanços se tornem cada vez mais constantes é necessário que haja investimentos na aquisição de materiais diversificados a serem utilizados nas atividades propostas.

Além disso, acreditamos que ouvir as crianças e conhecer de perto seus conceitos, seus olhares sobre o assunto se mostra de grande importância para que os adultos que atuam junto às crianças nas instituições de educação infantil se mostrem mais alertas para a questão. As narrativas aqui descritas nos deixaram claros indícios de que as crianças têm o que dizer sobre o tema logo, podemos e devemos, conhecer quais são as visões e os sentimentos construídos por crianças negras e brancas em uma sociedade estruturalmente racista. A partir dessas escutas será possível pensar e propor mudanças.

Consideramos também que as crianças começam a apresentar novas referências a partir das vivências propostas na escola. Em se tratando das crianças negras elas precisam ver várias crianças como elas ocupando os contos de fadas, as novelas, as propagandas, os filmes, os personagens de desenhos infantis, crianças parecidas com elas. Logo, a representatividade precisa ser trabalhada no cotidiano escolar.

Cabe à escola colaborar para a formação da criança, especialmente no que se refere a sua identidade, buscando organizar tempos, espaços, relações e experiências formativas que permitam a apropriação efetiva de conhecimentos que vão além daqueles que já são presentes no cotidiano delas.

Este trabalho cooperou para nossa formação, enquanto futuras pedagogas, porque nos fez refletir acerca de uma temática extremamente importante. Nos levou a entender o quanto importante é discutir este assunto desde a base, que é a educação infantil. Almejamos com esta pesquisa poder contribuir, e até mesmo incentivar discussões acerca deste tema tão importante e que através deste trabalho, os discentes bem como os cursos de pedagogia possam refletir e empenhar-se ainda mais na construção de espaços cada vez mais inclusivos e antirracistas.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. L. de. **Racismo estrutural**. São Paulo, SP: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ALVES, C. C. de S. **O racismo na escola e o combate com ações pedagógicas**. 2012. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira/PB, 2012.
- AMARAL, A. C. T. do. **A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na educação infantil**. 2013. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.
- AMARAL, S. P. do. **História do negro no Brasil** / Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Salvador: Centro de Estudos Afro Orientais, 2011.
- ARAÚJO, J. R. V de. **Infância negra e a discussão étnico-racial no espaço da educação infantil**. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal de Pernambuco. Caruaru, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/44872/4/TCC%20J%C3%A9ssica%20Rafaela.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2024.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara, 1973.
- BRANDÃO, A. P; TRINDADE, A. L da. **Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres**. - Rio de Janeiro, RJ: Fundação Roberto Marinho, 2010. Disponível em: <https://petpedufba.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/05/modosbrincar-web-corrigida.pdf>. Acesso em: 27 set. 2024.
- BRASIL. Decreto nº 65.810, de 8 de dezembro de 1969. **Promulga a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1950-1969/D65810.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D65810.html). Acesso em: 14 ago. 2024.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Brasília, 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 10 out. 2024.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** — Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf). Acesso em: 01 out. 2024.
- BRASIL. **Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 04 mai. 2024.
- BRASIL: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes\\_etnicoraciais.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf). Acesso em: 05 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&category\\_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 11 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil**. Brasília: MEC/SECAD, UFSCar, 2014. Disponível: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/09/Hist%C3%B3ria-e-cultura-africana-e-afro-brasileira-na-educac%C3%A7%C3%A3o-infantil-livro-do-professor.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2024.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 8 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em 10 jan. 2024.

BRENNAND, E. J. de G; MEDEIROS, J. W. de M; FIGUEIREDO, M. do A. C. de. **Metodologia científica na educação a distância**. João Pessoa, PB: Editora Universitária da UFPB, 2012.

CORDEIRO, K de O S; BARRETO, D. C. Tem gente marrom, e tem quem é cor de pele?: relação entre pares na educação infantil. **Repecult - Revista Ensaios e Pesquisas em Educação e Cultura**, v. 4, p. 113-129, 2019.

DANDARA. **Entrevista I**. [out. 2024]. Entrevistadoras: Keliane dos Santos Silva e Laiane Carolina da Silva Pires. Teresina/PI, 2024.

ESPERANÇA. **Entrevista II**. [out. 2024]. Entrevistadoras: Keliane dos Santos Silva e Laiane Carolina da Silva Pires. Teresina/PI, 2024.

FRANCO, M. A. S. **Observatório da prática docente**: um espaço para compreensão/transformação da prática docente. Projeto de pesquisa e Relatório de Pesquisa Capes/CNPQ. São Paulo. 2007; 2011b; 2013. Disponível em: <<http://goo.gl/y9Ysy2>>. Acesso em: 11 set. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 8 ed. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GIDDENS, A. **Sociologia**. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.



GIL, A. C, 1946- **Como elaborar projetos de pesquisa/Antônio Carlos Gil**. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, N. L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**. Nº 21. Set/Out/Nov/Dez. 2002 Minas Gerais. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/D7N3t6rSxDjmrXrHf5nTC7r/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 04 jun. 2024.

GOMES, N. L. Educação e Identidade Negra. **Aletria: Revista De Estudos De Literatura**, n.9, p.38–47. 2002. Disponível em:<https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/17912>. Acesso em: 28 set. 2024.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Revista Educação e Pesquisa**, v.29, n.1, p. 167-182, São Paulo. jan./jun. 2003. Disponível em:< <https://www.scielo.br/j/e p/a/sGzxY8WTnyQQbwjG5nSQpK/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 05 jun. 2024.

GOMES, N. L. et al. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal**, v. 10639, n. 03, p. 39-62, 2005. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2024.

GOMES, N. L.; JESUS, R. E. de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. Editora UFPR. Disponível em:<https://www.scielo.br/j/er/a/QFdpZntn6nBHWpXbmd4YNQf/>. Acesso em: 08 jun. 2024.

GOULART, I.B; BREGUNCI, M das G de C. Interacionismo simbólico: uma perspectiva psicossociológica. **Em aberto**, n. 48, p. 50-61, 1990. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2112/1851> Acesso em: 01 Out. 2024.

INÁCIO, L. **Construção da identidade negra positiva na educação infantil**: representações da cultura afro-brasileira no ambiente escolar. 78 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2020. Disponível em:< [https://repositorio.ufpb.br/jsp/ui/handle/123456789/17775?locale=pt\\_BR](https://repositorio.ufpb.br/jsp/ui/handle/123456789/17775?locale=pt_BR)>. Acesso em: 10 Mar. 2024.

LESSA, S. C. do N. **A diversidade étnico-racial e a lei 10.639/03**: práticas, discursos e desafios : um estudo de caso na Escola Municipal de Lavras Novas – MG. 2015. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2015. Disponível em:<<https://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/6125>>. Acesso em: 30 mai. 2024.

LIMA, E.F et al. (Ed.). **Ensaio sobre racismo: pensamentos de fronteira**. Balão Editorial, 2019.

MARCELINO, B. M.S. **Experiências narrativas de vida-formação de professoras negras da educação infantil em uma instituição filantrópica no bairro da paz, Salvador – BA**. 122 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade do Estado da Bahia- UNEB.

Salvador- BA, 2023. Disponível em:< <https://www.cdi.uneb.br/site/?cat=trabalhos-academicos=ppgeduc>>. Acesso em: 05 abr. 2024.

MEDEIROS, M. F. **Práticas pedagógicas e relações étnico-raciais: uma análise da construção da identidade negra da criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de João Pessoa.** 270 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba - UFPB. João Pessoa-PB, 2019. Disponível em: [https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/19133/1/Maria\\_Fabr%C3%ADcia\\_De\\_Medeiros\\_Tese.pdf](https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/19133/1/Maria_Fabr%C3%ADcia_De_Medeiros_Tese.pdf). Acesso em: 10 fev. 2024.

MELLO, S.A. **Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural.** Perspectiva, v. 25, n. 01, p. 83-104, 2007.

MINAYO, M.C.de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 26. ed. — Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MUNANGA, K. **Superando o Racismo na Escola.** Brasília: Ministério da Educação, 2005.

MUNANGA, K. **Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia.** Cadernos PENESB-5. Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira – Niterói, EdUFF, 2010.

OLIVEIRA, A, P, de. **Práticas pedagógicas na educação infantil e relações étnico-raciais: um estudo sobre possibilidades da construção positiva da identidade negra no CREI.** 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) - Universidade Federal da Paraíba - UFPB, João Pessoa-PB, 2022. Disponível em:< [https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/25662?locale=pt\\_BR](https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/25662?locale=pt_BR)>. Acesso em: 10 abr. 2024.

PAIXÃO, M. **A Dialética do Bom Aluno: relações raciais e o sistema educacional brasileiro.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.

PASCHOAL, J. D; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, p.78-95, mar.2009. disponível em: [file:///C:/Users/user/Downloads/lcoutinho,+art05\\_33%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/lcoutinho,+art05_33%20(1).pdf). Acesso em 08 ago. 2024.

PINHEIRO, N.R. **Estudos sobre relações étnico raciais entre crianças e práticas pedagógicas na educação infantil.** Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão social, Educação e Desenvolvimento regional) - Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2018. Disponível em:< <https://repositorio.ivc.br/handle/123456789/946>>. Acesso em: 09 abr. 2024.

RIBEIRO, D. **Pequeno Manual Antirracista.** São Paulo: 1ª Companhia das Letras, 2019.

SALES S. de F. V. **Os Desafios de implantação efetiva da Lei 10639/2003 em escolas.** Trabalho de conclusão de curso (Especialização: Gênero e Diversidade na Escola) - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte- MG, 2016. Disponível em:< <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/33149/1/c%C3%B3pia%20tcc%20-%20PDF.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2024.

SALGADO, J. T; GONÇALVES, P. W. B. O Racismo e a Criança Negra na Educação Infantil. **Revista Letra Magna.** v.19 n.33. São Paulo, 2023. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/magna/article/view/2289>. Acesso em: 15 dez. 2023.

SANTANA, C. S. A.; NOGUEIRA, I. da S. C. Concepções e práticas pedagógicas de professoras de educação infantil diante da educação para as relações étnico-raciais. **Zero-a-seis**. Florianópolis v. 25, p. 157-181, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/90728>. Acesso 05 set. 2024.

SANTOS, S. A. dos. **A Lei Nº 10.639/03 como fruto da luta Anti-Racista do Movimento Negro. In: BRASIL**. Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade 2005. Disponível em: [http://prona.campo.mec.gov.br/imagens/pdf/bib\\_vol\\_ume2\\_educacao\\_antirracista\\_caminhos\\_abertos\\_pela\\_lei\\_federal\\_10639\\_2003.pdf](http://prona.campo.mec.gov.br/imagens/pdf/bib_vol_ume2_educacao_antirracista_caminhos_abertos_pela_lei_federal_10639_2003.pdf).

SILVA, N. N. da. A diversidade cultural como princípio educativo. **Paidéia** r. do cur. de ped. da Fac. de Ci. Hum., Soc. e da Saú., Univ. Fumec Belo Horizonte Ano 8 n. 11 p. 13-29 jul./dez. 2011. Disponível em: <https://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/1307>. Acesso em: 22 dez. 2024.

SILVA, T. R da. **Criança e negra**: o direito à afirmação da identidade negra na educação infantil. 2015. 223f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba - Centro de Educação. João Pessoa- PB, 2015.

SILVA, A.T. da. **O processo de constituição da identidade negra**: reflexões sobre o papel da escola. 45 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia Bilíngue) – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás: - Aparecida de Goiânia-Go, 2021.

SOUZA, E.de L; CARVALHO, A. F de. Cadê a criança negra que estava aqui? Da visibilidade seletiva ao apagamento da criança negra na BNCC. **Debates em Educação**. Maceió, v. 14, n. especial. 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12655/9647>. Acesso em: 29 set. 2022.

TRIVINOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TRINDADE, A. L. **Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil**. Valores Civilizatórios na Educação: Salto para o Futuro. Rio de Janeiro: Tv Escola/MEC, Boletim 22, nov. 2005.

VEIGA A. A. S. de; SILVA, M. R. P da. Relações raciais e a creche: um ensaio sobre a formação da identidade negra e a prática educativa. **Zero-a-seis**. Florianópolis, v. 25, n. 47, p. 41-63, jan/jun, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/90785>. Acesso em 10 set. 2024.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Editora Ltda. 4ª edição brasileira. São Paulo - SP 1991.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: NARRATIVAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS DE UM CMEI EM TERESINA/PI**. Nesta pesquisa, pretendemos **“Compreender a partir de práticas pedagógicas escolares voltadas para as relações étnico-raciais, os impactos na construção da identidade negra em crianças de uma escola pública no município de Teresina- PI; Conhecer o entendimento dos professores sobre a lei 10639/03; Caracterizar elementos trabalhados em práticas pedagógicas com crianças que possam contribuir na construção da identidade negra e de pertença à história e cultura afrodescendente; Identificar as compreensões docentes sobre como a criança vivencia as diferenças étnico-raciais a partir das práticas pedagógicas realizadas”**.

Para participar deste estudo o Sr (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. O Sr. (a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr. (a) é atendido (a). As pesquisadoras tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O (a) Sr (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar. Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são mínimos, porém o participante pode se expor a constrangimento durante a realização da entrevista. Para que isso não ocorra, você (participante) será convidado (a) a um local adequado, confortável e reservado para responder os questionamentos da pesquisa. Se você aceitar participar, contribuirá para a **conscientização de todos envolvidos direta ou indiretamente com a educação das crianças pequenas sobre a importância do respeito as individualidades e assim ajudando a elucidar os processos de construção da identidade negra, tomando como base as memórias e corporeidades negras e evidenciar como se desenvolvem os processos de criação e ensino/aprendizagem, bem como a compreensão das formas como os aprendizes se desenvolvem a partir das ensinagens proporcionadas nas práticas pedagógicas produzidas pelas professoras.**

Os principais fatores que possivelmente podem pôr em risco a execução da pesquisa, assim como o pleno atingimento de seus objetivos podem ser expressos a partir de dois aspectos. O primeiro aspecto diz respeito ao não acesso a grupos, escolas e pessoas envolvidas aos interesses objetivos do projeto, ou seja, que mestres/as e professores/as apresentem resistências em se envolver e contribuir nas e com as pesquisas. O segundo aspecto se reporta aos possíveis problemas relacionados a constrangimento durante a realização da entrevista e em relação ao uso de imagens, vozes e áudios envolvendo as pessoas identificadas e que, porventura, se sentam ofendidas ou expostas, provocando possíveis processos no sentido de se retirar tais imagens.

A respeito dos aspectos citados, providências serão tomadas como forma de evitar suas manifestações. No primeiro caso, serão estabelecidas medidas quanto ao contato prévio e permissão ao acesso aos espaços de práticas, assim como autorização prévia das pessoas envolvidas.

Para evitar possíveis constrangimentos por parte dos/as participantes durante as entrevistas, cada participante será convidado/a um local adequado, confortável, e reservado para responder aos questionamentos da pesquisa, com atenção a possíveis sinais verbais e não verbais de desconforto, com parada imediata da entrevista para descanso e esclarecer sobre a liberdade do/a participante para não responder questões constrangedoras garantindo que a entrevista será suspensa imediatamente ao perceber algum risco ou danos à saúde da pessoa participante da pesquisa.

Em relação às gravações de voz e registros em fotos ou vídeos, mediante a técnica da entrevista, os riscos aos participantes são a invasão de privacidade, caso sejam propostas questões relacionadas a situações sensíveis, tais como atos ilegais, violência, sexualidade; desconforto ao lembrar ou revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados; atentado à integridade subjetiva da pessoa entrevistada caso haja a divulgação de dados confidenciais e sejam revelados registros de áudio, imagem ou vídeo de forma indevida e fora dos trâmites e protocolos de arquivamento de dados da pesquisa; cansaço e desinteresse caso se tome em demasia o tempo da pessoas entrevistada.

Para minimizar os riscos aos participantes relacionados às gravações de voz e registros em fotos, serão tomadas medidas para evitar desconfortos, garantindo local reservado e a não violação e a integridade dos documentos/dados/registros da pesquisa. Além disso, será assegurada a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou grupos/instituições. Finalmente, além da garantia de que sempre serão respeitados os valores culturais, sociais,

morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes das pessoas entrevistadas, será garantido que as pessoas da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano, resultante e no decorrer da execução da entrevista, previsto ou não neste termo de consentimento, tenha direito à assistência integral.

Os/as possíveis participantes da pesquisa, após incursões prévias em grupos e instituições escolares, para identificação de pessoas que se adequem aos propósitos da pesquisa em tela, serão convidados/as a participar, durante conversa inicial, de forma direta e, preferencialmente, em seus locais de desenvolvimento das práticas de interesse do estudo, sendo apresentados/as à pesquisa, informados/as acerca de sua adequação e potencial participação, riscos e garantias, bem como dos resultados esperados e seus impactos sociais, culturais e educacionais nas comunidades em que atuam, a partir do que serão convidadas a colaborar com o estudo. Nas sessões de entrevistas, os/as participantes serão convidados/as a se dirigirem a um local acolhedor, confortável e privado.

A conversa inicial, conduzida de maneira cordial, educada e simpática e com o uso do tom de voz e vocabulário adequados, versará sobre as apresentações pessoais, explicações minuciosas acerca da pesquisa e de que forma será a participação da pessoa na pesquisa, garantindo a liberdade do/a participante em interromper sua participação caso deseje e expor quanto à possibilidade em recusar a responder a qualquer pergunta, bem como ter assegurada sua confidencialidade e privacidade. Durante as entrevistas serão feitas perguntas abertas e objetivas, somente relacionadas à pesquisa em tela, sempre com o cuidado de explicar possíveis dúvidas e retomar alguma questão que entenda como não contemplada, atentando a qualquer sinal verbal e não verbal de desconforto ou cansaço da pessoa entrevistada, para possíveis paradas e/ou conclusão da sessão de entrevista.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo/as pesquisador/as responsáveis, na Universidade Estadual do Piauí e a outra será fornecida ao Sr. (a). Todas as páginas deste Termo de consentimento encontram-se rubricadas pelo/as pesquisador/as responsáveis e pelo (a) participantes da pesquisa. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o/as pesquisador/as responsável por um período de 12 (doze) meses, e após esse tempo serão destruídos. Os/as pesquisadores/as tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Deste modo, os direitos dos participantes de pesquisa são:

- 1) Receber as informações do estudo de forma clara;
- 2) Ter oportunidade de esclarecer dúvidas;
- 3) Ter o tempo que for necessário para a tomada de uma decisão autônoma;
- 4) Ter liberdade de recusa em participar do estudo sem prejuízos;
- 5) Ter liberdade de retirar o seu consentimento a qualquer fase da pesquisa;
- 6) Ter assegurada a confidencialidade dos seus dados;
- 7) Receber uma via do TCLE (assinada e rubricada pelo participante da pesquisa e pelo pesquisador).

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Assinatura do/a participante/responsável legal

---

Assinaturas das pesquisadoras

## **APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA**

Prezada

Diante da necessidade de informações sobre a pesquisa de campo para nosso Trabalho de conclusão de curso – TCC, gostaria da sua participação na pesquisa intitulada “**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: NARRATIVAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS DE UM CMEI EM TERESINA/PI**” fornecendo dados que irão complementar e enriquecer o referido levantamento. Espero contar com sua participação e agradecemos antecipadamente.

### **IDENTIFICAÇÃO**

Nome:

Idade:

Estado civil:

Gênero:

Como se declara em relação a sua cor:

Tempo de atuação no Magistério:

Área de formação/ Grau de escolaridade:

### **ROTEIRO**

1. Você já teve acesso aos documentos legais que tratam da educação das relações étnico-raciais? Como teve acesso a eles?
2. Quais as contribuições desses documentos no contexto das aulas na educação infantil?
3. Partindo do pressuposto que a Lei 10.639/2003 trata-se de um marco importante para a educação e para o povo negro, você considera que os/as professores/as têm buscado efetivar em suas práticas o previsto por ela? Justifique.



4. Em relação a sua prática, existe a preocupação no cumprimento do proposto na BNRE destacada? Como?
5. No planejamento de suas aulas, você procura promover o debate e a reflexão sobre as relações étnico-raciais? Se sim, de que forma? E qual é a frequência do debate?
6. Existem na escola materiais disponíveis que ajudam na sua formação/estudos e práticas relacionadas às questões raciais e educação? Quais?
7. Você já teve oportunidade de utilizá-los? Se sim, o que lhe motivou a busca-los?
8. Quais práticas pedagógicas você realiza com a turma que considera contribuir positivamente para a educação das relações étnico-raciais? Por quê?
9. De modo geral, como você percebe que seus alunos lidam cotidianamente nos mais variados momentos com questões ligadas às questões étnico-raciais?
10. Como você analisa as interações de seus alunos? Já percebeu ou percebe a existência de conflitos raciais entre as crianças nas diferentes práticas realizadas nos espaços e tempos da escola?