



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES**

**EDUCAÇÃO INFANTIL E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS**

FERNANDA ALENCAR LIMA

**Recife
2022**

Fernanda Alencar Lima

**EDUCAÇÃO INFANTIL E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco, elaborada sob orientação da Prof.^a. Dra. Patrícia Maria Uchôa Simões e coorientação da Prof.^a. Dra. Claudilene Maria da Silva, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação, Culturas e Identidades.

Recife

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

L732e

Lima , Fernanda Alencar

Educação Infantil e relações étnico-raciais: desafios e possibilidades de práticas pedagógicas antirracistas / Fernanda Alencar Lima . - 2022.
95 f. : il.

Orientadora: Patricia Maria Uchoa Simoes.

Coorientadora: Claudilene Maria da Silva.

Inclui referências e anexo(s).

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, Recife, 2022.

1. Infâncias. 2. Educação Infantil. 3. Educação das Relações étnico-raciais. 4. Práticas pedagógicas antirracistas. I. Simoes, Patricia Maria Uchoa, orient. II. Silva, Claudilene Maria da, coorient. III. Título

CDD 370

Dedico este trabalho a minha amada sobrinha Alice, que mesmo tão jovem nessa existência é capaz de nos ensinar tanto e inspirar a lutar por nossos sonhos

AGRADECIMENTOS

Em minha colação de grau da graduação, o vice-reitor fez um discurso que me emocionou muito, no qual ele falou que em nossos diplomas tinha escrito com uma tinta invisível o nome das pessoas que contribuíram e foram essenciais em nossa jornada.

Nesse momento de conclusão desse trabalho de dissertação, reflito que novamente há muitos nomes de pessoas especiais que foram fundamentais para o caminhar desse trabalho, tornando-o, de várias formas, coletivo. Assim, aproveito esse espaço para agradecer com muito carinho:

À Deus e aos amigos espirituais por me permitirem ter força para que diante de dificuldades tenha conseguido ter perseverança e concluir essa etapa da minha vida.

Muita gratidão e amor por Eduardo Souza, meu companheiro, parceiro e confidente, que esteve me apoiando em todos os momentos, com muito carinho, cuidado e paciência para ouvir minhas aflições, angústias e vibrando por cada vitória.

Aos meus pais Iris de Alencar e Pedro Lima que sempre me incentivaram aos estudos e que mesmo distantes fisicamente vibram e comemoram por cada passo em minha jornada.

Gratidão aos meus irmãos Vanessa, Pedro e Julia por dividirem comigo uma infância e uma vida de muito afeto, companheirismo e apoio, obrigada por torcerem por mim sempre!

À minha cunhada e amiga Mariana por estar sempre disponível para me ouvir e ajudar em momentos de dificuldades, por me incentivar sempre com toda sua intensidade e afeto, e por vibrar comigo as alegrias da vida.

À Thalita, cunhada tão amada que nos presenteou com a vida de Alice, obrigada por torcer por mim sempre!

Todo agradecimento e afeto por minha sogra Socorro, que sempre esteve presente em momentos difíceis, assim como nos momentos de comemorações.

Agradeço a minha sobrinha Alice, que me inspira a lutar por meus sonhos e objetivos, assim como você tem lutado, mesmo tão jovem. Que sua infância seja tão afetuosa e especial como você é em nossas vidas!

Agradecimento às minhas colegas e meus colegas do PPGEI, em especial às amigas que caminharam essa jornada de maneira mais próxima: Flávia, Milene e Rosimere. Amigas queridas, gratidão pelos momentos que compartilhamos, pelos momentos de confiança e principalmente pelos momentos de descontração que tornaram os dias difíceis mais leves!

Agradeço às minhas amigas que a Rural me presenteou: Cristina, Celeste e Crislaine, por me incentivarem e darem apoio fundamental para a conclusão dessa pesquisa, obrigada por tanto carinho.

Agradeço às professoras do GTERÊ, em especial a professora Cris Nascimento por ter nos ajudado, indicando escolas e professoras que poderiam participar da pesquisa.

Gratidão às/aos participantes do grupo de pesquisa GPIEDUC, do qual faço parte, por todas as trocas e discussões que contribuíram para que eu tivesse outro olhar para as infâncias e as crianças.

Muito grata à professora Conceição Reis e ao professor Moisés Melo de Santana, por gentilmente aceitarem fazer parte da banca e contribuírem com este trabalho no momento da qualificação e da defesa do trabalho.

Agradeço aos professores e professoras que fazem parte do PPGECl por toda a dedicação e contribuição na construção do meu aprendizado, me fazendo refletir e melhorar cada vez mais.

Agradeço imensamente à professora Claudilene Silva por ter aceitado coorientar esse trabalho, já no meio do caminho e tanto contribuiu de maneira essencial para as reflexões realizadas na pesquisa.

Gratidão à professora Patrícia Simões, orientadora desse trabalho, por escolher me orientar e acolher as ideias, escolhas e dúvidas nesta caminhada da pesquisa, incentivando minha autonomia e criatividade, grata por sua capacidade de compreender meus momentos de dificuldades e me incentivar a ir mais longe sempre!

Agradeço muito e especialmente às professoras e professor que aceitaram participar das entrevistas, em meio a tantos compromissos (e tensões causados pela pandemia) e que tanto contribuíram para esta construção com seus depoimentos e experiências, sem os quais a pesquisa não seria possível.

E por fim agradeço a todas/os aqueles que vieram antes de mim, que tornaram possível que hoje eu estivesse aqui e àqueles que virão depois e que darão continuidade à luta contra o racismo e por infâncias que tenham o direito às diferenças.

RESUMO

A desigualdade social no Brasil revela-se na falta de garantia ao acesso a direitos básicos da humanidade, sendo um deles o acesso a uma educação de qualidade, pública e gratuita. A discussão em relação a qualidade da educação brasileira perpassa também pelo debate sobre as relações raciais na escola, visto que o racismo em suas diferentes facetas prejudica o acesso, a permanência e a construção de conhecimentos e saberes ligados ao pertencimento racial. Esta pesquisa objetivou compreender quais são as percepções de professoras que atuam em escolas de Educação Infantil sobre a construção de práticas pedagógicas antirracistas. A perspectiva teórica adotada teve como base os Novos Estudos Sociais da Infância, que compreende a infância como uma categoria estrutural da sociedade e a criança como ator social, sujeito de direitos (SARMENTO, 2005; MARCHI, 2009; PROUT, 2010; QVORTRUP, 2010; ABRAMOWICZ; MORUZZI, 2016), articulada com os estudos que discutem a educação das relações étnico-raciais (CAVALLEIRO, 1998; 2005; BENTO, 2002; CAVALLEIRO, 2005; GOMES, 2005; 2012; MUNANGA, 1999). A metodologia tem caráter qualitativo, e teve como procedimento metodológico para construção dos dados, entrevistas semiestruturadas com professoras que atuam na Educação Infantil no município do Recife. As entrevistas foram realizadas no formato remoto e a técnica de análise utilizada foi a Análise de Conteúdo. Os resultados indicam que há permanências em relação aos desafios que dificultam a efetivação da EREER em instituições de Educação Infantil já apontadas em estudos anteriores, como a falta de formação continuada específica e aprofundada e a dificuldade de implementação das políticas voltadas para a construção de currículos pensados para a EREER. Por outro lado, o estudo também revelou alguns avanços da EREER na Educação Infantil, ao mapear algumas experiências de desenvolvimento de projetos realizados, ao longo do ano, nessa modalidade de ensino.

Palavras-chave: Infâncias. Educação infantil. Educação das Relações étnico-raciais. Práticas pedagógicas antirracistas.

ABSTRACT

Social inequality in Brazil reveals itself in the no guarantee of access to basic human rights, one of which is access to quality, public and free education. The discussion regarding the quality of Brazilian education also permeates the debate on racial relations at school, since racism in its different ways impairs access permanence and the process of knowledge related to racial belonging. This research aimed to understand what the perceptions of teachers that work are in Early Childhood Education schools about the construction of anti-racist pedagogical practices. The theoretical perspective adopted based on the New Social Studies of Childhood, which understands childhood as a structural category of society and the child as a social actor, person of rights (SARMENTO, 2005; MARCHI, 2009; PROUT, 2010; QVORTRUP, 2010; ABRAMOWICZ; MORUZZI, 2016), articulated with studies that discuss the education of ethnic-racial relations (CAVALLEIRO, 1998; 2005; BENTO, 2002; GOMES, 2005; 2012; MUNANGA, 1999). The methodology has an essentially qualitative character, and the method used to construct the data was semi-structured interviews with teachers who work in Early Childhood Educations schools in Recife city. Interviews conducted were remotely and the analysis methodology used was Content Analysis. Results indicate that there are continuities in relation to the challenges that make it difficult to implement the education for ethnic-racial relations in Early Childhood Educations institutions, already pointed out in previous studies, such as the lack of specific and in-depth continuing education and the policies aimed at conception of school curriculum, designed for ethnic-racial relations education. In contrast, study also revealed possibilities for advances of education for ethnic-racial relations in Early Childhood Educations schools, by mapping some experiences in the development of projects carried out throughout the school year in this type of education.

Keywords: Childhoods. Early Childhood Education. Education for Ethnic-Racial Relations. Anti-racist pedagogical practices.

LISTA DE ABREVIATURAS/SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CEERT - Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades

CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil

CNE - Conselho Nacional de Educação

ERER - Educação das Relações Étnico-raciais

GPIEDUC - Grupo de Pesquisa Infância e Educação na Contemporaneidade

GTERÊ - Grupo de Trabalho em Educação das Relações étnico-raciais

LDB - Lei de diretrizes e bases da educação nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

SciELO - Scientific Electronic Library Online (Biblioteca Científica Eletrônica Online)

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEPPIR - Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil individual das (os) entrevistadas (os).....	50
Quadro 2 - Mapeamento das atividades citadas pelas professoras.....	70

SUMÁRIO

SUMÁRIO.....	9
APRESENTAÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1. CONTRIBUIÇÕES DOS NOVOS ESTUDOS SOCIAIS DA INFÂNCIA PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	16
1.1- Infâncias e crianças a partir do olhar dos novos estudos sociais da infância: um breve histórico	16
1.2- Limites e possibilidades dos novos estudos sociais da infância para a construção da ERER na Educação Infantil.....	20
CAPÍTULO 2- EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	24
2.1- Estudos sobre Raça, Racismo e Antirracismo na educação	24
2.2- Educação para as Relações Étnico-Raciais: alguns documentos que constituem o marco legal	28
2.3- Educação das relações étnico-raciais e as práticas pedagógicas e curriculares antirracistas na Educação Infantil.....	32
CAPÍTULO 3 - EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	37
CAPÍTULO 4. OS CAMINHOS DA PESQUISA: Procedimentos, métodos e o contexto pesquisado	44
4.1- Delineando a pesquisa: procedimentos metodológicos.....	44
4.2- Considerações éticas da pesquisa.....	48
4.3- O grupo de professoras/es participantes da pesquisa.....	49
4.4- Método de análise.....	50
CAPÍTULO 5. POR UMA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma análise dos resultados.....	54
5.1- Concepções sobre infância, criança e sobre a ERER: implicações para a prática pedagógica	54
5.2- Educação das relações étnico-raciais: conhecimentos teóricos e práticos	60
5.3- Crianças e as práticas pedagógicas antirracistas: como as professoras percebem essa interação.....	67
5.4- Os desafios e possibilidades para construção de práticas pedagógicas antirracistas percebidas pelas professoras	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	78
ANEXOS	91

APRESENTAÇÃO

A discussão sobre as relações étnico-raciais tem conquistado maior espaço nos últimos anos, em diferentes setores da sociedade, mas sobretudo no meio acadêmico. A busca pela diminuição das desigualdades raciais, a construção de relações étnico-raciais positivas e o combate ao racismo permeiam os debates sociais. Essas demandas não são de responsabilidade exclusiva das escolas, porém, esses espaços podem representar a potencialidade de contribuir para que crianças e jovens negras/os tenham a construção e fortalecimento de suas identidades, bem como colaborar para que crianças brancas consigam estabelecer relações étnico-raciais livres de preconceitos.

Sem a intenção de realizar um memorial, acredito que seja importante fazer um breve apontamento de alguns pontos da minha trajetória de vida que têm relação com o contexto da pesquisa. O interesse em pesquisar sobre as questões raciais no contexto escolar surgiu durante as aulas e participação em eventos que tive como experiência ao longo da minha graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, sobretudo, nas aulas ministradas pela professora Denise Botelho e pelo professor Moisés de Melo Santana que tratavam sobre essa discussão e despertaram em mim não só o interesse, mas também a consciência do quanto ainda havia um longo caminho para a diminuição da desigualdade racial.

Minha própria experiência em relação ao processo de construção da identidade de mulher negra não foi permeada pela valorização da negritude de forma positiva no meio familiar, ao sofrer e perceber situações de racismo e ausência de conteúdo que não fosse eurocentrado durante os anos escolares e da minha construção de identidade positiva enquanto mulher negra. Apenas ao ingressar na universidade, pude ter um olhar especial para as escolas e, sobretudo para os/as profissionais dessas instituições como uma potencialidade para a construção de uma geração de meninas e meninos empoderadas/os e conscientes de sua raça/etnia de formas positivas.

A consciência de que nem todas as crianças têm em seus ambientes familiares essa valorização e conscientização de uma forma positiva foi o que mais me estimulou a pesquisar sobre as questões raciais nos ambientes de Educação Infantil, sobretudo para os/as profissionais dessas instituições como uma potencialidade para a construção de uma geração de meninas e meninos empoderados/as e conscientes de sua raça/etnia de formas positivas.

Assim, escolhi essa temática para meu trabalho de conclusão de curso, pois, ao longo do meu primeiro contato com instituições de ensino, percebi que muitas vezes havia materiais, principalmente livros nas bibliotecas das escolas, que poderiam contribuir para uma educação antirracista, mas, estes não eram utilizados, ou apenas utilizados no mês de novembro, durante a semana da Consciência Negra.

Pesquisei em minha monografia, desenvolvida em parceria com Maria Celeste da Conceição Gama, sobre como os livros de literatura infantil afro-brasileira poderiam contribuir para reflexões sobre as identidades de crianças negras em uma turma do ensino fundamental. A pesquisa mostrou que as crianças de sete e oito anos já apresentavam um conhecimento sobre diferenças raciais e que muitas das crianças negras sentiam dificuldade em se identificar enquanto negras.

Após a conclusão da monografia, na continuidade de leituras de pesquisas e artigos sobre a temática, principalmente no âmbito do Grupo de Pesquisa Infância e Educação na Contemporaneidade (GPIEDUC)¹ do qual faço parte, percebi que o trabalho de valorização das diferentes identidades e principalmente da identidade negra precisa começar desde cedo, também nas instituições de Educação Infantil.

Os desdobramentos da pesquisa que serão apresentados neste texto relacionam-se, em um sentido mais amplo, à Educação das Relações Étnico-raciais (ERER), um campo de pesquisa que envolve as discussões sobre as relações de poder entre diferentes grupos raciais e as condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas que possam contribuir para o ensino e aprendizagens, com o objetivo de diminuir a desigualdade racial e pensar políticas de reparações, de reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros, como é apontado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004).

O campo das relações étnico-raciais também inclui em suas discussões as questões específicas relacionadas às populações indígenas, no entanto, no âmbito deste estudo, decidimos ter como foco as práticas pedagógicas e propostas educativas voltadas para as questões raciais relacionadas apenas às populações negras.

1 O Grupo de Pesquisas Infância e Educação na Contemporaneidade: estudos interdisciplinares/GPIEDUC é um grupo de pesquisa inscrito na plataforma do CNPq, em funcionamento desde 2006, na Diretoria de Pesquisas Sociais da Fundação Joaquim Nabuco. O grupo é composto por pesquisadores, estudantes, gestores educacionais, professores, alunos e egressos do PPGEI e vem desenvolvendo atividades de estudos e pesquisas em diversas temáticas relacionadas às questões das infâncias e sua educação em diferentes contextos, analisando a diversidade do modo de ser criança na contemporaneidade.

Neste contexto, as práticas pedagógicas pautadas no combate ao racismo ou antirracismo foram o objeto deste estudo, pensando as possibilidades e os desafios que este posicionamento tem para a educação das relações étnico-raciais, e considerando o papel da escola e das/os professoras/es, como ressaltado por Nilma Lino Gomes no livro *Educação Antirracista* publicado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2005:

Os (as) professores (as) não devem silenciar diante dos preconceitos e discriminações raciais. Antes, devem cumprir o seu papel de educadores (as), construindo práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano da sala de aula. Para tal é importante saber mais sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira, superar opiniões preconceituosas sobre os negros, denunciar o racismo e a discriminação racial e implementar ações afirmativas voltadas para o povo negro, ou seja, é preciso superar e romper com o mito da democracia racial. (GOMES, 2005a, p. 60)

Considera-se a perspectiva de que uma educação com base no antirracismo é necessária desde cedo em todos os espaços sociais em que as crianças circulam, incluindo os espaços escolares. As interações entre as crianças e entre essas e os adultos nas instituições de Educação Infantil são fundamentais para a construção de suas identidades e das formas de como percebem a sociedade, os outros e as diferenças (BENTO, 2002; CAVALLEIRO, 2005; GOMES, 2005a)

Nesse ponto, reside a importância das instituições de Educação Infantil, uma vez que, nesse espaço, as crianças têm a possibilidade de se construírem como sujeitos que enxergam as diferenças raciais como positivas e possam construir suas identidades de forma plural e livre de preconceitos. A construção de uma autoimagem positiva, portanto, se constitui nos espaços, na organização das rotinas, nos equipamentos culturais e nas relações entre as crianças e os adultos e entre as crianças e seus pares.

Assim, as instituições escolares de Educação Infantil têm responsabilidade social de valorizar as diferenças raciais, no sentido de lidar com estas de maneira positiva, uma vez que as identidades também são construídas e reconstruídas a partir das relações pessoais, da forma como o outro nos enxerga e nos atribui estereótipos, apelidos e características, muitas vezes fundamentados em preconceitos e no racismo (GOMES, 2005a).

Pesquisas realizadas no cotidiano de instituições de Educação Infantil, desde o final dos anos 1990, já denunciavam situações e discursos pautados no racismo e apontavam a falta de representatividade nos materiais pedagógicos (livros literários, brinquedos, imagens, etc.), além de destacarem a necessidade de práticas e atitudes antirracistas nesses espaços (CAVALLEIRO, 1998; OLIVEIRA, 2004; TELES, 2010; TRINIDAD, 2011).

A partir desse contexto de estudo das pesquisas anteriores, surgiu a intenção de realizar a pesquisa com o foco nas práticas pedagógicas voltadas para a EREER realizadas por professoras/es que já tem alguma experiência de trabalho de forma consciente de seu papel na luta antirracista na educação. Assim, surgiu como problemática de investigação: como professoras/es desenvolvem e percebem práticas pedagógicas que contribuem para a educação das relações étnico-raciais em instituições de Educação Infantil?

Ao longo do processo de pesquisa, foi estabelecido como objetivo geral do estudo compreender quais as percepções de professoras (es) que atuam em instituições de Educação Infantil sobre práticas pedagógicas antirracistas. Como objetivos específicos: i) analisar a partir de quais concepções as práticas pedagógicas narradas se fundamentam; ii) caracterizar quais conhecimentos teóricos e práticos as professoras mobilizam em práticas pedagógicas antirracistas; iii) identificar quais as percepções das professoras em relação a inserção das crianças em práticas pedagógicas antirracistas; iv) analisar os principais desafios e possibilidades para a construção de propostas pedagógicas antirracistas.

Considera-se que a questão racial perpassa todas as relações sociais, e, nesse sentido, as relações raciais torna-se uma categoria de análise deste projeto, assim como a categoria infância. A perspectiva teórica adotada neste estudo buscou articular os Novos Estudos Sociais da Infância, que compreende a infância como uma categoria estrutural da sociedade e a criança como ator social, sujeito de direitos (SARMENTO, 2005; MARCHI, 2009; PROUT, 2010; QVORTRUP, 2010; ABRAMOWICZ; MORUZZI, 2016), e os estudos que discutem a educação das relações étnico-raciais (CAVALLEIRO, 1998; BENTO, 2002; CAVALLEIRO, 2005; GOMES, 2005a).

O processo de construção da pesquisa encontrou em seu caminhar o contexto da pandemia causada pelo novo coronavírus, responsável pela Covid-19². Essa situação de emergência, de alcance mundial, fez com que muitas desigualdades se tornassem ainda mais evidentes e implicou muitas mudanças nas relações sociais, culturais, políticas, educacionais, entre outras.

As relações sociais na educação, principalmente entre os profissionais que atuam na Educação Infantil e as crianças precisaram ser reinventadas, uma vez que as pré-

² Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. O termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A designação reconhece que, no momento, existem surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo. <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>

escolas e creches permaneceram sem atividades presenciais como uma das medidas para tentar diminuir a transmissão do vírus.

Ainda que extremamente necessário, o fechamento das instituições de Educação Infantil representou uma ameaça ao direito à educação e ao cuidado, preceitos da Educação Infantil, visto que muitas das crianças não puderam ter acesso às atividades educacionais remotas. A ausência desses espaços também significou a perda da dimensão social das escolas e creches em um momento em que suas famílias tiveram sua vulnerabilidade econômica aumentada:

[...] o tanto de coisas que se fazem em uma escola, que não dizem respeito a apenas ao ensinar e ao aprender, mas à dimensão social da escola em um país como o Brasil, onde, para muitos setores da população, a escola é o local onde se faz a principal (ou única) refeição do dia e que não há como fazer quando ela fecha as suas portas [...]" (KOHAN, 2020, p. 5)

A crise causada pela pandemia também teve muitas implicações para os processos de pesquisa na área da Educação, diante da impossibilidade de realizar trabalho de campo nas escolas e creches. Nesse sentido, a pesquisa que será dissertada nas próximas páginas também precisou ser reestruturada, transformada e adaptada diante da crise emergencial.

O caráter do estudo é qualitativo e para a construção dos dados foram realizadas entrevistas individuais remotas com professoras/es da Educação Infantil, da Rede Municipal de Ensino do Recife, que já possuíam alguma experiência de trabalho pedagógico com a perspectiva antirracista. Para as entrevistas, foi elaborado um roteiro com a inspiração no documento *Indicadores da qualidade na educação: relações raciais na escola*, publicado pela Ação Educativa, em 2013. A sistematização e a análise dos dados foram realizadas com base na técnica de Análise do Conteúdo e fundamentada nos aportes teóricos da pesquisa.

O texto está organizado em cinco capítulos, a saber: o primeiro apresenta uma discussão sobre os Novos Estudos Sociais da Infância, buscando pontuar como esses estudos podem contribuir para a construção da EREER em creches e escolas da Educação Infantil.

No segundo capítulo, apresenta-se a discussão sobre a educação das relações étnico-raciais e as práticas antirracistas na Educação Infantil e um breve histórico dos marcos legais da EREER.

O terceiro capítulo discute os resultados das pesquisas recentes que articulam a

educação das relações étnico-raciais e pesquisas sobre Educação Infantil, com o objetivo de apresentar um panorama do campo em estudo, destacando as pesquisas que mais se aproximam da temática apresentada nessa dissertação.

O quarto capítulo descreve o caminho metodológico percorrido na pesquisa, detalhando os procedimentos, métodos e instrumentos utilizados para a construção e análise dos dados, e relatando o perfil do grupo de professoras que participaram da pesquisa.

E o quinto capítulo apresenta os resultados da pesquisa, a partir da análise do material construído ao longo da pesquisa. Por fim, são feitas as reflexões e considerações finais (e provisórias) da pesquisa.

CAPÍTULO 1. CONTRIBUIÇÕES DOS NOVOS ESTUDOS SOCIAIS DA INFÂNCIA PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Este capítulo explora o contexto histórico e social da infância e da criança, relacionado principalmente ao contexto das infâncias de crianças negras, a desigualdade entre pessoas negras e não negras que ainda interfere nos processos sociais, inclusive o escolar, e se dedica a buscar a articulação dos Novos Estudos da Infância aos Estudos sobre Educação das Relações Étnico-raciais.

Como forma de organizar melhor a linha de raciocínio percorrida no texto, o capítulo foi organizado em dois subcapítulos: o primeiro apresenta uma breve trajetória dos Novos Estudos Sociais da Infância, colocando em destaque, a Sociologia da infância; no segundo subcapítulo, é discorrido sobre os limites e contribuições dos Novos Estudos Sociais da Infância para a construção de uma educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil.

1.1- Infâncias e crianças a partir do olhar dos novos estudos sociais da infância: um breve histórico

A pesquisa contou com o olhar baseado na perspectiva que entende a infância como uma categoria estrutural da sociedade que não significa apenas uma fase ou etapa da vida humana, mas que é construída historicamente e socialmente (PROUT, 2010; SARMENTO, 2005; MARCHI, 2009; SARMENTO, 2008; QVORTRUP, 2010). A partir do olhar da Sociologia da Infância, em especial, pensaremos as crianças, como seres por inteiro, produtoras de cultura e da própria sociedade, detentoras de direitos e capazes de entender e explicar a própria realidade.

Afirmar que a infância é historicamente e socialmente construída significa compreender que ela nem sempre foi percebida tal qual a forma como era vista durante a idade moderna, ou como é entendida atualmente. Significa dizer que nem sempre existiu o sentimento de infância.

Nesse sentido, muitos pesquisadores da infância (SARMENTO, 2005; SARMENTO, 2008; MARCHI, 2009; QVORTRUP, 2010; ABRAMOWICZ; MORUZZI, 2016) destacam o pioneirismo de Philippe Ariès, ao evidenciar que a ideia de infância é construída

historicamente e socialmente, a partir de sua análise de pinturas e textos da idade média e início da idade moderna, nos quais as crianças inicialmente não eram retratadas e depois apareciam nas pinturas com as mesmas características dos adultos, apenas diferenciando em tamanho, além de relatos da época que demonstravam pouco sentimento em relação à morte precoce de muitos bebês e crianças.

Os estudos de Ariès tem relevância em relação aos estudos da infância, sobretudo, pela contribuição de sua pesquisa para evidenciar que nem sempre existiu a infância tal qual a que emergiu na modernidade, influenciando as pesquisas posteriores que vislumbram a infância historicamente construída e contribuiu para tornar a infância como uma categoria de análise dos estudos sociais.

Para Marchi (2009), os estudos do campo da Sociologia da Infância trabalham, essencialmente, a partir de duas perspectivas: a infância enquanto construção social e a criança como sujeito pleno de direitos, portanto, esses estudos tendem a contribuir para desconstruir a ideia de infância e de criança pensada na modernidade.

Inspirada pelo pensamento do sociólogo britânico Anthony Giddens, Marchi explicita o que compreende por construção, considerando que é um conceito muito utilizado pela Sociologia da Infância, mas que é importante tornar evidente o seu significado. A autora considera que a noção de construção se opõe a ideia pela qual a realidade é vista como um dado, não considerando sua heterogeneidade e mudanças ao longo do tempo. Nesse sentido, “a palavra construção remete ao mesmo tempo aos objetos das elaborações anteriores e aos processos em curso de reestruturação” (MARCHI, 2009, p. 231).

Qvortrup (2010) aponta que a Sociologia tradicional não se interessava por pesquisar e refletir sobre a infância, a não ser pela perspectiva da socialização, o que refletia a posição da criança na sociedade da época. Corroborando com essa ideia Marchi (2009) destaca as formas de atuação que, na modernidade, as instituições utilizaram para a normatização da infância por meio da socialização.

A normatização é entendida por Marchi como um conjunto prescritivo de saberes construídos a partir da Psicologia do Desenvolvimento, Pediatria, Pedagogia e outras áreas do conhecimento, com a intenção de “socializar” a criança para sua convivência no mundo dos adultos (MARCHI, 2009).

Apesar de destacar e valorizar a noção de infância enquanto construção, os autores da Sociologia da Infância não têm o objetivo de negar o seu caráter biológico, mas sim a tentativa de superação dessa dicotomia, como destacado por Marchi (2009):

A preocupação em se superar as abordagens dicotômicas

(micro/macroteóricas) nos estudos visa evitar que se estabeleça uma visão absolutizada da infância em dois sentidos opostos que geralmente encontramos cristalizados nos estudos: ou a infância é entendida como fato eterno e inquestionável (universal, natural, internamente sem conflitos) ou como uma construção absolutamente social e cultural. (MARCHI, 2009, p. 231)

Da mesma forma, Qvortrup (2010) também aponta que a infância, enquanto etapa da vida, é considerada como uma fase na vida de cada indivíduo com um começo e fim determinado. De outro modo, a infância, enquanto estrutura da sociedade, não tem um começo, nem um fim determinado, mas deve ser compreendida como uma categoria permanente da estrutura geracional de qualquer sociedade.

A concepção de infância aqui apontada, além de refletir sobre as relações intergeracionais, permite também pensar as relações intrageracionais, a partir de toda pluralidade que existe na categoria das infâncias, em especial no âmbito desse estudo, as questões relativas à raça e etnia, como um dos fatores sociais presentes na categoria geracional da infância, como assinala Sarmiento (2005):

A sociologia da infância tem vindo a assinalar a presença destas variações intrageracionais e recusa uma concepção uniformizadora da infância. Não obstante, considera, para além das diferenças e desigualdades sociais que atravessam a infância, que esta deve ser considerada, no plano analítico, também nos factores de homogeneidade, como uma categoria social do tipo geracional própria. Isso significa que se considera a infância nos factores sociais à posição de classe, ao género, à etnia, à raça, ao espaço geográfico de residência. (SARMENTO, 2005, p. 371)

Esta concepção possibilita a superação de uma ideia homogeneizada de infância, como se houvesse apenas uma possibilidade de esta ser vivenciada, sendo então pressuposto a existência de infâncias, no plural.

Se, para pensar a infância, deve-se considerar toda a pluralidade existente nessa categoria geracional, torna-se, portanto, importante que as instituições de Educação Infantil caminhem para a perspectiva de descolonização dos Estudos da Infância proposto por Abramowicz e Rodrigues (2014) que busca uma abordagem da experiência social e individual singular, que descentralize os modelos e lugares hegemônicos que monopolizam sentidos, normas, estéticas e saúde dominantes e que se constitua para além da lógica do capital.

A partir dos estudos da Sociologia da Infância houve uma demanda para que a voz da criança e a infância estivessem mais presentes nos estudos sociais, na perspectiva da infância naquilo que fosse característico dela e não com uma referência do que a criança

iria se tornar:

Essa reivindicação se refletiu em uma demanda pela concessão de visibilidade à infância e de voz às crianças, ou, para usar outra frase típica, lidar com a infância e as crianças por elas mesmas, ou seja, sem ter de necessariamente fazer referência ao seu futuro, quando se tornarem adultas. (QVORTRUP, 2010, p. 634)

Sarmiento (2005) contribui com a discussão, ao apresentar uma proposta de diferenciação do que a Sociologia da Infância considera como infância e como crianças, que também consideramos ao realizar essa pesquisa sobre práticas pedagógicas na Educação Infantil:

Por isso a sociologia da infância costuma fazer, contra a orientação aglutinante do senso comum, uma distinção semântica e conceptual entre *infância*, para significar a categoria social do tipo geracional, e *criança*, referente ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, na sua existência, para além da pertença a um grupo etário próprio, é sempre um actor social que pertence a uma classe social, a um género etc. (SARMENTO, 2005, p. 371)

Contribuindo com os estudos das infâncias e das crianças, Sonia Kramer traz apontamentos de como as crianças são pensadas a partir da concepção dos estudos sociais da Infância destacando que “as crianças são sujeitos sociais e históricos, marcados por contradições das sociedades em que vivem” (KRAMER, 2003, p.5).

A autora defende, portanto, a concepção de crianças como cidadãos que produzem cultura e são produzidas por ela, afastando-se, portanto, da ideia da criança como seres que seriam apenas o adulto em formação (KRAMER, 2003).

Qvortrup (2010) aponta que o enfoque estrutural presente na teoria da Sociologia da Infância enfatiza que as crianças estão na sociedade em uma posição subalternizada e dependentes das outras gerações, ocupando, portanto, uma posição de minoria social.

Corroborando com essa noção Corsaro (2011) aponta uma das diferenças entre as crianças e outros grupos de minorias sociais:

Ao contrário de outros grupos subordinados, as crianças não têm nenhum representante entre os sociólogos; no entanto, o trabalho de feministas e de acadêmicos sobre minorias sociais, ao menos indiretamente, chamou a atenção para o abandono das crianças. (CORSARO, 2011, p. 18)

Nesse sentido, ao considerar as crianças pelo olhar da Sociologia da Infância pode-se ponderar que as crianças negras estão em uma posição duplamente subalternizada,

visto que sofrem com as imposições adultocêntricas e com as exclusões e restrições causadas pelo racismo.

Marchi (2009) colabora com a discussão sobre o olhar que era dado para as crianças e para a infância, ao apontar que em meados do século XIX a cientificidade muito valorizada pela modernidade serviu ao propósito de legitimar discursos e valores correspondentes aos interesses da elite intelectual e política da época, nas diferentes nações.

Estudos sobre esse período são unânimes em afirmar que a cientificidade dos discursos legitimava os valores que eles contemplavam e, ao mesmo tempo, mascaravam seus objetivos políticos de integração em uma determinada ordem e moral social. Instrumento altamente plástico, a criança continha em si tanto as possibilidades negativas quanto positivas do futuro (próprias e da nação). A criança “virtuosa”, símbolo de uma família e nação idem, e a criança “viciosa”, fadada ao “mundo do crime”, passam a compor o discurso da elite intelectual e política da época, em cada nação. (MARCHI, 2009, p. 238)

A contribuição de autores que pesquisam sobre aspectos da história e a vida da população negra no Brasil, como por exemplo, o professor e antropólogo Kabengele Munanga, que analisa como, em nosso país, as populações negras e as populações indígenas eram apontadas como prejudiciais ao desenvolvimento de uma nacionalidade brasileira por intelectuais, que defendiam a eugenia, durante o período após “abolição da escravatura” (MUNANGA 1996), nos ajuda a refletir sobre a situação a qual a criança negra foi relegada. Nesse sentido, pensar sobre as infâncias vivenciadas por crianças negras, perpassa por considerar também a história de nosso país em relação a essas populações.

1.2- Limites e possibilidades dos novos estudos sociais da infância para a construção da EREER na Educação Infantil

A breve discussão acerca dos pressupostos dos Novos Estudos Sociais da Infância, demonstram que em seus primeiros escritos as questões raciais que permeiam a construção das infâncias para as populações negras não emergiram como eixo principal de análise ou foco de muitos desses estudos apresentados.

No entanto, podemos considerar que parte desses pensadores e teóricos das infâncias que pautam a questão da alteridade e diversidade inerentes às concepções de infâncias e à diferença como um dos direitos das crianças, pode contribuir para as

discussões de uma proposta de educação das relações étnico-raciais em escolas de Educação Infantil.

Um desses teóricos dos novos estudos sociais da infância é o professor e pesquisador português Manoel Sarmiento (2005) que destaca como o processo de construção da infância enquanto categoria estrutural é contínuo e implica a complexidade das interações relacionais e variações internas e externas à infância, que por sua vez produzem mudanças constantes:

A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse processo, para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou. É continuamente actualizado na prática social, nas interacções entre crianças e nas interacções entre crianças e adultos. Fazem parte do processo as variações demográficas, as relações económicas e os seus impactos diferenciados nos diferentes grupos etários e as políticas públicas, tanto quanto os dispositivos simbólicos, as práticas sociais e os estilos de vida de crianças e de adultos. A geração da infância está, por consequência, num processo contínuo de mudança, não apenas pela entrada e saída dos seus actores concretos, mas por efeito conjugado das acções internas e externas dos factores que a constroem e das dimensões de que se compõe. (SARMENTO, 2005 p. 365)

Nesse sentido, trazendo essas proposições de Sarmiento para a reflexão acerca das infâncias vivenciadas pelas crianças negras em nossa sociedade podemos refletir que uma dessas forças externas e internas às dimensões das infâncias é o racismo, que cruelmente modifica as construções e modos de viver e produzir as culturas infantis por parte das crianças negras e brancas. Ampliando a discussão acerca da diversidade e alteridade às quais as crianças estão inseridas e as reflexões defendidas pelos autores dos estudos sociais da infância, Sarmiento (2005) discorre:

As condições sociais em que vivem as crianças são o principal fator de diversidade dentro do grupo geracional. As crianças são *indivíduos* com a sua especificidade biopsicológica: ao longo da sua infância percorrem diversos subgrupos etários e varia a sua capacidade de locomoção, de expressão, de autonomia de movimento e de acção etc. Mas as crianças são também seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o género, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças. (SARMENTO, 2005, p. 371)

Podemos aprofundar a discussão retomando o que Sonia Kramer (2003) aponta como um dos desafios postos para a educação, considerando a infância e a criança, a partir

dos pressupostos relatados pelos Novos Estudos Sociais da Infância e a educação contra a barbárie, partindo da ideia de que este é um desafio de luta e combate contra o passado e presente de opressão vivenciado pela sociedade e em especial pelas crianças em seus diferentes contextos de vida:

A humanidade não resolveu problemas de aceitação e reconhecimento do outro e suas diferenças e é contra a injustiça e a desigualdade que marcam a história que precisamos direcionar nossas ações educacionais e culturais. Devemos resistir a um presente e a um passado de dor e opressão. Falo disso não por supor de modo leviano que políticas para a infância que assegurem a cultura como experiência são panacéia ou vacina. Sei que o ponto central é a urgência de transformar as condições de vida das populações e que o avanço científico e tecnológico tem servido para manter a desigualdade. (KRAMER, 2003, p. 11)

A autora defende, em seu artigo, o papel das instituições de Educação Infantil como espaços de qualidade para todos/as e, nesse sentido, as políticas pensadas para as infâncias precisam considerar esses espaços como possibilidade de construção da cidadania, de cultura e de conhecimento, considerando o direito às diferenças e a luta contra desigualdade social; a singularidade e pluralidade cultural (KRAMER, 2003).

Assim, ainda que os apontamentos de Kramer estejam mais alinhados ao viés da classe e não às questões discutidas a partir da abordagem racial, consideramos que a articulação com os Novos Estudos Sociais da Infância pode contribuir para a construção da EREER na Educação Infantil, considerando os princípios já postos por diferentes teóricos da infância, como o direito à diferença, à pluralidade, às diferentes culturas entre outros pontos.

Anete Abramowicz em alguns de seus artigos articula os Novos Estudos Sociais da Infância e os estudos sobre raça, defendendo que, para o processo de descolonização dos currículos, é necessário que sejam pautadas as questões raciais em todas as pesquisas e estudos das infâncias, articulando, assim, de maneira mais aprofundada os conceitos de infância e criança afirmados pela Sociologia da Infância e os conceitos presentes nos estudos da Educação das Relações Étnico-raciais como o direito à diferença e à pluralidade cultural (ABRAMOWICZ; RODRIGUES, 2014; ABRAMOWICZ; TEBET, 2017).

Da mesma forma, Kramer (2003) já pontuava e defendia a importância de que as políticas educacionais da infância pautarem também a necessidade da garantia do direito em relação ao acesso aos conhecimentos culturais e história dos diferentes grupos sociais e étnicos nos espaços das escolas e creches:

Escolas, pré-escolas e creches são espaços de circulação das culturas, no plural: das tradições culturais, costumes e valores dos diferentes grupos, suas trajetórias, experiências, seu saber; dos conhecimentos culturais disponíveis na história de uma dada sociedade, povo, país. O que singulariza o ser humano é essa pluralidade de experiências, de valores e saberes presentes na dança, música, na produção de objetos, nas festas civis ou religiosas, nos modos de cuidar das crianças, da terra, dos alimentos, roupas, nas trajetórias contadas pelas famílias, grupos, etnias. (KRAMER, 2003, p. 8)

Fazzi (2004), em sua pesquisa, também contribui para pensar como as crianças negras socializam e constroem culturas de pares em meio ao processo de racialização e de violências vivenciadas por preconceitos raciais e pelo racismo. O principal objetivo de sua proposta é analisar como as crianças elaboram suas próprias experiências raciais a partir dos mecanismos discriminatórios que atuam na sociedade brasileira (FAZZI, 2004).

Ainda que parte desses/as pensadores/as dos Novos Estudos Sociais da Infância, na época de seus escritos, não tenham empreendido um esforço teórico para a proposta específica de construção da EREER na Educação Infantil, buscamos destacar que as contribuições que fizeram para refletir sobre a infância e sobre as crianças, considerando suas diferenças, tornam possível essa intersecção, e pode ter uma contribuição para a continuidade dos estudos das infâncias e para os estudos sobre relações étnico-raciais nessa etapa educacional.

Se constatamos que o racismo é estrutural em nossa sociedade e muda a forma como as crianças negras vivem suas infâncias, constroem suas visões de mundo, constroem suas visões sobre suas identidades, produzem e reproduzem cultura, refletimos que a articulação com os Novos Estudos da Infância pode possibilitar considerar a criança negra em sua própria forma de existir e se organizar individualmente com as características próprias de suas infâncias, considerando a realidade que vivenciam desde o nascimento nessa estrutura permeada pelo racismo.

É preciso, para esse intento, que os conceitos relacionados ao campo das relações étnico-raciais também sejam apropriados por pensadores, teóricos, profissionais da Educação Infantil, no geral. Em uma tentativa de contribuir para esse cenário de construção da EREER na Educação Infantil, apresentamos na próxima seção alguns desses conceitos e aspectos que consideremos necessários.

CAPÍTULO 2- EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesse capítulo são apresentados e discutidos alguns conceitos relacionados ao campo da educação das relações étnico-raciais, em articulação com a Educação Infantil. Com esse objetivo apresentamos uma breve discussão dos principais marcos documentais relacionados à EREER.

2.1- Estudos sobre Raça, Racismo e Antirracismo na educação

Ainda que bastante discutido atualmente, consideramos importante problematizar sobre alguns conceitos importantes para esta pesquisa. Um destes é o conceito de raça, que, nesse texto, está em consonância com o utilizado por Nilma Lino Gomes e por Kabengele Munanga em diferentes artigos que consideram o sentido político e social do termo, uma vez que, do ponto de vista biológico não existem diferenças significativas que caracterizem diferentes raças humanas.

O termo foi apropriado pelo Movimento Negro no Brasil como forma de oposição às ideias e práticas estruturais racistas que continuam a produzir a noção de superioridade e inferioridade entre grupos, baseada em características fenotípicas. Por isso a utilização do termo também pode ser compreendida como forma de empoderamento e de fortalecimento da cultura negra. Munanga (2005-2006) colabora para essa discussão e destaca que em outros países são utilizadas formas diferentes para determinar a população negra e mestiça:

[...] sabemos todos que o conteúdo da raça é social e político. Se para o biólogo molecular ou o geneticista humano a raça não existe, ela existe na cabeça dos racistas e de suas vítimas. Seria muito difícil convencer Peter Botha e um zulu da África do Sul de que a raça negra e a raça branca não existem, pois existe um fosso sócio histórico que a genética não preenche automaticamente. Os mestiços dos Estados unidos são definidos como negros pela lei baseada numa única gota de sangue. Eles aceitaram e assumiram essa identidade racial que os une e os mobiliza politicamente em torno da luta comum para conquistar seus direitos civis na sociedade americana, embora conscientes da mistura que corre em seu sangue e também da negritude que os faz discriminados (MUNANGA, 2006, p. 52-53).

O movimento negro utiliza o termo raça no sentido social e político da palavra, uma

vez que as estruturas e pessoas racistas continuam utilizando-o de forma pejorativa e como forma de justificar seu racismo. Nesse sentido, o movimento percebeu a possibilidade de ressignificar e empoderar-se, utilizando-o como forma de luta e resistência (GOMES, 2005a; GOMES, 2017).

O termo racismo pode ser entendido de uma maneira ampla “pela negação do outro, pelo não reconhecimento pleno da condição humana àquelas e àqueles considerados diferentes em decorrência de determinadas características físicas ou heranças culturais.” (CARREIRA; SOUZA, 2013, p. 13).

O problema racial na realidade brasileira não está apenas no termo que é utilizado, como também nas atitudes racistas, que fazem parte da história de crianças e adultos negros, não apenas materializando-se nas relações interpessoais, como também se apresenta de forma institucionalizada, sendo capaz de causar ainda mais danos às crianças que estão construindo suas identidades e autoestima.

Nilma Lino Gomes (2005a) aponta que o racismo no Brasil tem uma característica peculiar histórica que é a sua negação. Negar a existência do racismo não mudará o fato de que ainda ocorre em nossa sociedade e as graves consequências que causa, mas pelo contrário, pode tornar ainda mais difícil combatê-lo, principalmente por ele fazer-se presente cotidianamente como estruturante em nossa sociedade (GOMES, 2005a).

Em dezembro de 2013, o Grupo de Trabalho das Nações Unidas sobre Afrodescendentes fez uma visita oficial ao Brasil a convite do governo a fim de contribuir com o entendimento da situação das populações negras em nosso país. A conclusão do grupo foi de que o racismo no Brasil é estrutural e institucionalizado e que permeia todas as áreas da vida das pessoas negras (BRASIL, 2013a).

Falar sobre racismo estrutural significa reconhecer que existe a discriminação racial a partir dos mecanismos elementares da sociedade que excluem e marginalizam a população negra, negando o acesso a espaços de prestígio e poder, além de manter na consciência coletiva preconceitos baseados em estereótipos racistas:

Assim, por corresponder a uma estrutura, o racismo não está apenas no plano da consciência, a estrutura é intrínseca ao inconsciente. Ele transcende o âmbito institucional, pois está na essência da sociedade e, assim, é apropriado para manter, reproduzir e recriar desigualdades e privilégios, revelando-se como mecanismo colocado para perpetuar o atual estado das coisas. (BERSANI, 2017, p. 381)

Nessa perspectiva, o racismo na educação se apresenta de forma institucional e estrutural o que aumenta as dificuldades em relação ao acesso e permanência no sistema

educacional, que contribui para perpetuar as desigualdades historicamente profundas as quais às populações negras são submetidas, e não permite que o Brasil avance na qualidade da educação de forma plena (CARREIRA; SOUZA, 2013).

Quando é falado sobre o racismo sabe-se que ele também se manifesta por meio das relações pessoais e apresenta-se de diferentes formas em cada país. No Brasil o racismo é, geralmente, pautado no preconceito de marca, ou seja, nas características fenotípicas associadas às pessoas negras. Isso remonta a própria formação da população brasileira após abolição e a forma de classificação racial adotada no Brasil, como discorre Kabengele Munanga (1999, p. 118):

No Brasil, a classificação racial dá ao mestiço uma posição e um lugar que nada tem a ver com as classificações norte-americana e sul-africana. Em primeiro lugar, trata-se de uma classificação racial cromática, ou seja, baseada na marca e na cor da pele, e não na origem ou no sangue como nos Estados Unidos e na África do Sul. Dependendo do grau de miscigenação, o mestiço brasileiro pode atravessar a linha ou a fronteira de cor e se reclassificar ou ser reclassificado na categoria “branca”.

No contexto das creches e escolas, o racismo pode se apresentar tanto de forma institucional (por meio de materiais que não representem à negritude, por exemplo), como também pode permear as relações pessoais entre as crianças e entre adultos e crianças nesses espaços. As pesquisas que confirmaram a existência do racismo nos ambientes escolares contribuíram para a construção da ideia de luta por uma educação antirracista.

Maria Aparecida Silva Bento (2002) já apontava que o combate ao racismo ou o antirracismo não pode ser considerado como um problema das pessoas negras, é necessário que as pessoas que não se identificam como negras e, portanto, usufruem de privilégios em nossa sociedade também se conscientizem do seu papel nas relações étnico-raciais. Essa conscientização pode ser a chave para a construção de uma educação antirracista como um compromisso de todos (as) que fazem parte da educação.

A ideia de defender a construção de uma educação para as relações étnico-raciais pautada no antirracismo significa dizer que é necessário pensar um projeto educacional que possibilite que todos (as) sejam inseridos (as) socialmente de forma igualitária e que seja combatida a ideia de inferioridade ou superioridade de sujeitos e grupos raciais e étnicos, sendo não apenas respeitada, mas também valorizada todas as formas de diversidade humanas (CAVALLEIRO, 2005).

A educação antirracista não deveria depender apenas da boa vontade de

professores (as) para inclusão de conteúdos que apresentem e valorizem a diversidade racial em suas aulas, conforme aponta a literatura referente a temática. Nesse sentido, faz-se necessário materiais didático-pedagógicos que possam representar a diversidade racial; materiais de apoio para que os (as) professores (as) se apropriem desse conteúdo; formação pedagógica; atualização de currículos das redes de ensino; entre outros instrumentos da educação antirracista que possam contribuir para que bebês e crianças se sintam representadas e construam suas identidades de forma positiva (SILVA JUNIOR; BENTO; CARVALHO, 2012).

A valorização dos diferentes processos identitários e de representatividade pode contribuir no combate ao racismo nas escolas, já relatados em muitas pesquisas e documentos. As creches e pré-escolas podem contribuir para o combate ao racismo e desigualdade racial, a partir do fortalecimento do complexo processo de construção das identidades/autoestima das crianças negras e do contato das crianças brancas com cultura afro-brasileira de forma positiva:

Assim, como em outros processos identitários, a identidade negra se constrói gradativamente, num movimento que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, no qual os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividades e onde se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. Geralmente este processo se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece (GOMES, 2005, p. 43).

Da mesma forma, Cavalleiro (1998) já destacava em sua pesquisa como os discursos e o silenciamento dos adultos diante de práticas e falas racistas podem contribuir para que as crianças negras tenham dificuldade de construção da autoestima e da identidade de forma positiva, além de poder favorecer que crianças brancas construam noções raciais hierarquizadas. A autora aponta como a linguagem verbal e não verbal podem representar preconceitos e discriminações em espaços que deveriam ser de estímulos à diversidade étnica e às potencialidades de cada criança.

Assim, é importante que desde a Educação Infantil sejam propostas práticas pedagógicas que não apenas incentivem o respeito à cultura negra, como também a sua valorização histórica. Esses aspectos são considerados como constituintes da educação das relações étnico-raciais e estão presentes em diferentes documentos legislativos e orientadores, publicados a partir da Lei nº 10.639/2003, que altera a LDB 9394/96 para instituir a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio (BRASIL, 2003).

A promulgação dessa Lei só se tornou possível a partir das reivindicações dos movimentos sociais negros, como destacado por Nilma Lino Gomes (2017) em seu livro Movimento Negro educador. A partir da Lei nº 10.639/03, surgiram outros documentos, pareceres e materiais que passaram a fundamentar e justificar a sua esperada efetivação. Alguns desses documentos serão apresentados a seguir.

2.2- Educação para as Relações Étnico-Raciais: alguns documentos que constituem o marco legal

A promulgação da Lei nº 10.639/03, posteriormente alterada pela Lei nº 11.645/08, representam um avanço para a educação das relações étnico-raciais, visto que após suas publicações outras medidas, orientações e pareceres foram publicados com o intuito de normatizar o que dispõe a referida Lei.

Apesar de já ter sido amplamente discutida por pessoas que estudam e pesquisam sobre a EREER, julgamos importante destacar seu conteúdo, que modificou o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para a continuação das discussões estabelecidas nesse texto:

§ Art. 26-A1. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileiras e indígenas.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileiras e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras

Entendemos, portanto, que a EREER está relacionada também às questões indígenas, ainda que não seja o foco desta pesquisa, mas, ressaltamos a importância que essas alterações tiveram para a ampliação das lutas em relação ao direito a educação das

populações negras e indígenas nos últimos anos.

A aprovação e publicação da Lei nº 10.639/03, como citado anteriormente, não aconteceu sem a luta dos movimentos sociais negros, os principais responsáveis pela sua proposta e criação. A Lei foi promulgada durante o primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, e posteriormente a sua publicação, surgiram outros documentos e pareceres que tinham o objetivo de orientar e garantir a efetivação da Educação das Relações Étnico-raciais (ERER) em todas as instituições de ensino.

Entre estes documentos destaca-se as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (2004) que teve seu texto divulgado a partir do parecer CNE/CP 003/2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE) que aponta princípios, orientações e fundamentos para o planejamento e realização de uma educação básica igualitária.

O documento apresenta três princípios: consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações educativas de combate ao racismo e a discriminações. Cada um dos princípios indica sobre quais serão os possíveis resultados a partir da sua efetivação nas instituições de ensino.

O princípio que trata da consciência política e histórica da diversidade, destacando que poderá levar “ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira” (BRASIL, 2004, p. 18).

Outro documento publicado posteriormente a Lei foi o *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes*, elaborado e publicado pelo Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2013, com forma de orientar a efetivação da Lei 10.639/03 nas instituições de ensino.

O documento é formado por orientações, princípios e fundamentos, tendo como principal finalidade o planejamento de ações buscando sistematizar as orientações contidas na legislação. O foco são as competências e responsabilidades dos sistemas de ensino, instituições educacionais, de diferentes níveis e modalidades.

Nesse texto, é possível encontrar um breve histórico do caminho que foi percorrido pela temática étnico-racial na educação, assim como as atribuições específicas a cada um dos atores para instrumentalização colaborativa na implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Também são apontadas as orientações gerais que se referem aos níveis e modalidades de ensino e as recomendações para as áreas de remanescentes de quilombos por entender que os negros brasileiros que residem nesses locais demandam ações diferenciadas para implementação da Lei (BRASIL, 2013b).

O texto da Lei nº 10.369/03 é mais direcionado para estabelecimentos de ensino de

ensino fundamental e médio, no entanto, vários estudos apontaram o quanto essa discussão acerca da qualidade das relações étnico-raciais é importante que ocorra já nas instituições da Educação Infantil (CAVALLEIRO, 1998; OLIVEIRA, 2004; TELES, 2010; TRINIDAD, 2011), sobretudo, em relação à necessidade de representatividade negra nos materiais e de práticas e atitudes antirracistas, para além das denúncias de racismo no ambiente de Educação Infantil já destacadas por estas e outras autoras e autores.

As discussões em torno do conteúdo da Lei nº 10.639/03 também favoreceram a publicação de livros e orientações para o ensino da História e Cultura afro-brasileira específicas para a Educação Infantil.

Um destes textos é a publicação *Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*, organizada por Maria Aparecida Silva Bento (2012), com a contribuição de diferentes pesquisadoras/es da área, e que tem como principal proposta:

“[...] o presente texto propõe uma perspectiva mais analítica, abrangente, reflexiva sobre a temática da primeira infância, vista pelo ângulo da diversidade racial e da responsabilidade da política educacional infantil, na sua valorização e na promoção da igualdade racial”. (BENTO, 2012, p.7)

Com diferentes artigos publicados por autoras/es da área, o documento pode se tornar uma ferramenta importante para a construção de práticas pedagógicas que promovam a EREER na Educação Infantil, bem como apontar alguns conceitos importantes e os principais desafios que podem ser enfrentados no caminho para essa educação mais igualitária.

Outro material é o documento *Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial*, publicado em 2012, que foi coordenado por representantes do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT) e pelo Instituto Avisa Lá – Formação Continuada de Educadores, publicado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) que se propõe a apresentar elementos conceituais articulados com experiências práticas de promoção da igualdade racial na Educação Infantil.

As crianças devem ter garantido o direito a uma educação pública de qualidade e a discussão acerca da qualidade da educação no Brasil perpassa também pela qualidade das relações étnico-raciais que ocorrem nas instituições de Educação Infantil. Essa afirmativa faz parte do documento *Indicadores da qualidade na educação: relações raciais na educação* (MEC, 2013) que argumenta, entre outros pontos, sobre a necessidade de buscar a superação de situações de racismo, preconceito e discriminação racial nas

escolas, além de se buscar contribuir para a efetivação das práticas antirracistas ao longo do processo educativo.

O documento foi pensado para que a comunidade escolar possa se basear em seu conteúdo para avaliar como às relações raciais se apresentam em suas escolas e creches e para o planejamento de ações que contribuam para a qualidade dessas relações:

Essa é uma das principais contribuições da publicação Indicadores de Qualidade na Educação – Relações raciais na escola. Trata-se de um instrumento que permite à comunidade escolar avaliar suas práticas, ao tempo em que descobre novos caminhos para construção de uma educação com a marca da igualdade racial. Essa metodologia participativa orientou a própria elaboração dos indicadores, desenvolvidos por meio de amplo trabalho coletivo por iniciativa da organização não governamental Ação Educativa. (CARREIRA; SOUZA, 2013).

Apesar dos avanços em relação a EREER destacados por esses documentos e materiais, nos últimos três anos têm ocorrido pressões da onda dita conservadora que podem influenciar também nas políticas curriculares e, conseqüentemente, nas práticas pedagógicas dificultando a ampliação e efetivação da educação antirracista. Um exemplo é o movimento que se intitula *Escola sem partido* e esteve presente nos encontros de discussão para a construção do texto final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC teve dois documentos anteriores à versão final, nos dois documentos apareciam os termos relacionados às relações étnico-raciais nas orientações curriculares da etapa da Educação Infantil. No entanto, em um levantamento realizado em 2018 foi verificado que na versão final os termos foram retirados do documento após a pressão realizada por representantes do movimento conservador, sendo os trechos alterados para tratar apenas de diversidade e diferenças no geral, considerando apenas o respeito e não a sua valorização (SIMÕES; RESNICK; LIMA, 2020).

A ideia de apresentar esse breve contexto da EREER, a partir de alguns dos documentos publicados para sua orientação não foi o de realizar uma análise documental extensa e sistemática, mas o objetivo foi o de apresentar um panorama de como já existem diferentes documentos oficiais e materiais que orientam e normatizam a EREER, desde a Educação Infantil.

Como forma de aprofundar a discussão apresentada no espaço dessa dissertação, no próximo subtópico, são apresentadas algumas questões relacionadas às práticas pedagógicas antirracistas e a construção do currículo que pensa a EREER, em especial na Educação Infantil.

2.3- Educação das relações étnico-raciais e as práticas pedagógicas e curriculares antirracistas na Educação Infantil

A educação das relações étnico-raciais é um campo de pesquisa em consolidação que vem aprofundando suas discussões nos últimos anos. Desse modo, trazemos a definição de Nilma Lino Gomes sobre relações étnico-raciais com a intenção de contribuir na compreensão de como esse campo se articula para a análise de quais os conhecimentos teóricos e práticos que as/os professoras/es mobilizam ao construir o planejamento e a realização de atividades voltadas para a EREER:

Todo esse processo e a própria existência da Lei nº 10.639/03 se localizam em um campo mais complexo e tenso, isto é, o contexto das relações étnico-raciais. Mas, afinal, o que queremos dizer com o termo “relações étnico-raciais” ao pensarmos em projetos, políticas e práticas voltadas para a implementação da Lei nº 10.639/03, enquanto uma alteração da Lei nº 9394/96 – LDB? São relações imersas na alteridade e construídas historicamente nos contextos de poder e das hierarquias raciais brasileiras, nos quais a raça opera como forma de classificação social, demarcação de diferenças e interpretação política e identitária. Trata-se, portanto, de relações construídas no processo histórico, social, político, econômico e cultural. (GOMES, 2010, p. 22)

Partimos, então, da ideia de que a EREER pode contribuir para a construção de um ensino que diminua a desigualdade racial, que reconheça e valorize a cultura e história das populações negras no Brasil, dessa forma, contribuindo para o combate ao racismo e as desigualdades sociais nas instituições de ensino e que este também é um dos caminhos para alcançar uma educação de qualidade que inclua, respeite e valorize à todas/os em suas diferenças (CARREIRA; SOUZA, 2013).

Dentro do campo da EREER, as práticas pedagógicas que contribuem para a valorização da história e cultura negra, seu reconhecimento e as atividades realizadas no âmbito escolar que visem combater o racismo e diminuir a desigualdade racial serão identificadas no texto como práticas pedagógicas antirracistas ou práticas pedagógicas para a EREER.

Estas práticas podem contribuir para uma mudança estrutural nas propostas curriculares e no cotidiano de escolas e creches. Entretanto, é importante que façam parte de atividades feitas ao longo do ano todo, planejadas e/ou realizadas de forma mais sistemática, contrapondo a ideia de realizá-las apenas em momentos específicos do ano, como na semana da Consciência Negra, por exemplo (BRASIL, 2004).

Acerca da mudança estrutural das propostas curriculares a partir da Lei nº 10,639/03, Gomes (2012) reflete-se que a aprovação da Lei representa um caminho para a ruptura epistemológica e curricular, a partir do momento em que legitima a necessidade de falarmos sobre as questões raciais nos espaços educacionais. No entanto, essa mudança, assim como tudo o que envolve as questões curriculares, não é livre de tensão ou conflito:

Não há nenhuma “harmonia” e nem “quietude” e tampouco “passividade” quando encaramos, de fato, que as diferentes culturas e os sujeitos que as produzem devem ter o direito de dialogar e interferir na produção de novos projetos curriculares, educativos e de sociedade. Esse “outro” deverá ter o direito à livre expressão da sua fala e de suas opiniões. Tudo isso diz respeito ao reconhecimento da nossa igualdade enquanto seres humanos e sujeitos de direitos e da nossa diferença como sujeitos singulares em gênero, raça, idade, nível socioeconômico e tantos outros. Refere-se também aos conflitos, choques geracionais e entendimento das situações-limite vivenciadas pelos estudantes das nossas escolas, sobretudo aquelas voltadas para os segmentos empobrecidos da nossa população. (GOMES, 2012, p. 105)

Faz-se necessário refletir e dialogar acerca das questões curriculares voltadas para a construção da EREER especificamente para a Educação Infantil. Essa discussão perpassa também pelos diálogos e divergências que envolvem a construção de propostas curriculares nessa etapa educacional. Assim, concordamos com Trinidad (2012) quando afirma que, quando refletimos sobre os currículos na Educação Infantil, é preciso considerar a criança como um agente de direitos, que tem sua história e cultura própria, sendo, portanto, o centro de todo planejamento:

Sob esse aspecto, as aprendizagens e as experiências pedagógicas que vão resultar no currículo necessitam ser envolventes e repletas de sentido. Para aprender, as crianças devem ter seus desejos, suas vidas, suas histórias e suas culturas consideradas. Para que isso ocorra, o currículo, necessariamente, precisa estar articulado às práticas culturais dos grupos sociais dos quais são membros as diferentes crianças que frequentam o espaço de educação infantil. A criança, sob esse ponto de vista, é o centro do planejamento curricular. (TRINIDAD, 2012, p. 121)

Uma das questões apontadas para que se desenvolvam práticas pedagógicas que contribuam para a EREER na Educação Infantil são àquelas que têm por objetivo favorecer o desenvolvimento e/ou o fortalecimento da identificação étnico-racial das crianças pequenas, em especial das crianças negras, isso porque a identidade e autoestima dessas

é, na maioria das vezes, atravessada pela perversidade do racismo, ao qual todos/as nós estamos submetidos/as como aponta Bento (2012):

As vozes dos adultos, seja a mãe, o pai, a professora, estão influenciadas pelo que eles são, como se sentem como brancas (os), negras (os), mulheres, homens, como sentem e enxergam o outro, pelo que lêem, pela sua trajetória de vida. Esse pensar e sentir (que sempre caminham juntos) vai chegar à criança, influenciando seu processo de identificação. (BENTO, 2012, p.113)

Os apontamentos de Bento (2012) também ressaltam o papel importante que os adultos, representados no contexto das instituições de Educação Infantil pelos (as) professores (as) têm em relação ao processo de construção das identidades das crianças.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas que combatam o racismo ou práticas pedagógicas antirracistas podem contribuir para que esse processo de identificação e construção da autoestima das crianças negras possam ocorrer de maneira mais saudável e respeitosa.

Concordamos com Cavalleiro (2001) quando aponta que para essa construção faz-se necessário uma série de estratégias, mas, também é importante o desenvolvimento da criticidade por parte dos profissionais da Educação Infantil:

No cotidiano escolar, a educação anti-racista visa à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados. Nela, estereótipos e idéias preconcebidas, estejam onde estiverem (meios de comunicação, material didático e de apoio, corpo discente, docente etc), precisam ser duramente criticados e banidos. É um caminho que conduz à valorização da igualdade nas relações. E, para isso, o olhar crítico é a ferramenta mestra. (CAVALLEIRO, 2001, p 150)

A construção da educação para o antirracismo também implica diferentes aspectos que estão atrelados ao processo de desconstrução da perspectiva eurocêntrica acerca do conhecimento e do mundo e, nesse sentido, a descolonização dos currículos não ocorrerá sem conflitos e negociações que precisarão ser superados por toda a rede que constrói a educação (GOMES, 2012).

Podemos ampliar a discussão acerca dos currículos com o que aponta Antonio Flávio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva (1999) ao discorrer acerca das relações de poder que envolvem o processo de construção dos currículos atrelado também, às questões culturais, destacando-se o quanto essas relações são complexas:

Se existe uma noção central a teorização educacional e curricular crítica é a de poder. É a visão de que a educação e o currículo estão

profundamente implicados em relações de poder que dá a teorização educacional crítica seu caráter fundamentalmente político. Isto não quer dizer que a conceituação daquilo que constitui o poder, no contexto da educação e do currículo, seja uma questão facilmente resolvida. (MOREIRA; SILVA, 1999, p. 28)

Planejar atividades que contribuam para a construção da EREER pode representar um desafio, visto todas as complexidades que esse processo envolve, incluindo nessa complexidade o racismo estrutural. No entanto, conhecer e se apropriar de documentos orientadores voltados para essas práticas pode contribuir de maneira decisiva para o sucesso desse propósito.

Nesse sentido, recuperamos a proposta de dois eixos para a promoção de práticas voltadas para EREER na Educação Infantil que são apresentados no documento: *Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial*, coordenado por Hédio Silva Junior, Maria Aparecida Silva Bento e Sílvia Pereira de Carvalho e publicado pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, em 2012. São eles: identidade afro-brasileira e patrimônio cultural. Em relação a identidade afro-brasileira e construção de uma autoimagem positiva o documento descreve:

Segundo pesquisas, a discriminação e a formação do pensamento racial começam muito cedo, ao contrário do que pensa o senso comum. As crianças percebem as diferenças físicas, principalmente a cor da pele e o tipo de cabelo. Se as crianças negras receberem mensagens positivas dos adultos e de seus pares acerca de seus atributos físicos e demais potencialidades, aprenderão a se sentir bem consigo. De outro lado, se as crianças brancas aprendem que seus atributos físicos e culturais não são os melhores nem os únicos a serem valorizados, os dois grupos aprenderão a considerar as diferenças como parte da convivência saudável. (SILVA JUNIOR; BENTO; CARVALHO, 2012, p. 29)

Já em relação ao eixo relacionado ao patrimônio cultural afro-brasileiro que também deve fundamentar as práticas pedagógicas para a EREER na Educação Infantil, estando presentes em atividades ao longo do ano, sequências didáticas, projetos, livros infantis, brincadeiras, músicas e materiais, é justificado no documento como:

As influências africanas estão na linguagem, na comida, na religião, na música, nas brincadeiras, nas artes visuais, nas festas, etc. No entanto, sabemos que a valorização e o reconhecimento dessas heranças não têm o mesmo peso do passado europeu. As matrizes indígenas e africanas são muitas vezes consideradas inferiores, menos sofisticadas e ficam relegadas a segundo plano. O valor e a importância desse patrimônio cultural devem ser considerados pelas unidades escolares e precisam ser incluídos entre os temas

trabalhados na Educação Infantil no dia a dia. A proposta é de que esse eixo possa incluir as manifestações presentes nas comunidades e que, desse modo, as crianças sintam-se valorizadas à medida que os saberes locais adentrem os espaços educacionais como produção de bens civilizatórios e produto de diferentes grupos. (SILVA JUNIOR; BENTO; CARVALHO, 2012, p. 31)

Para além de apresentar justificativas, fundamentação e conhecimentos teóricos, o documento também divulga experiências e sugestões práticas reais, pautadas em práticas promotoras da igualdade racial, considerando os princípios da Educação Infantil, podendo ser considerado como mais uma das ferramentas para a construção da EREER nessa etapa educacional.

Pensar a educação das relações étnico-raciais e, conseqüentemente, as práticas antirracistas perpassa por pensar sobre as políticas e legislação da educação, pensar o currículo, refletir sobre a formação de professores, sobre as construções de materiais, entre outros aspectos que têm sido foco de pesquisas acadêmicas anteriores a nossa, e que nos inspiram e ajudam a ampliar as discussões e perceber em quais pontos houve avanços e acerca de quais pontos ainda é necessário refletir. Assim, na próxima seção apresentamos um mapeamento acerca dos estudos que buscaram pesquisar sobre a construção da EREER na Educação Infantil.

CAPÍTULO 3 - EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo tem como objetivo refletir sobre a produção acadêmica recente, apresentando pesquisas e estudos que tiveram como temática as relações étnico-raciais nas creches, centros e escolas de Educação Infantil. Este levantamento não teve o propósito de ser exaustivo ou sistemático, mas sim, a intenção de contextualizar como a temática tem sido pesquisada nos últimos anos, considerando que este trabalho poderá ter uma possível contribuição para a continuidade dos estudos nesta área, partindo do que já foi realizado.

O levantamento foi realizado a partir de consultas em uma das principais bases de dados científicos online do país: Scientific Electronic Library Online (Biblioteca Científica Eletrônica Online – Scielo Brazil)³ e também a partir de consultas de dissertações e teses na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁴.

Considerou-se importante a realização de um mapeamento destas produções acadêmicas que tenham se interessado por questões raciais e infâncias, buscando perceber em quais áreas do conhecimento estes artigos estão publicados, quais os objetos e questões de estudo, as metodologias e os principais resultados e conclusões.

Nesse sentido percebeu-se que a centralidade das pesquisas encontradas nos acervos consultados na plataforma Scielo está na área da Educação e os estudos foram publicados, em maioria, a partir do ano de 2006, podendo indicar um interesse maior dessa área de pesquisa a partir das lutas do movimento negro que culminaram com a aprovação da Lei 10.639/03 e dos documentos e orientações posteriores a ele, já abordados nesse texto.

A maioria dos estudos teve como foco as práticas pedagógicas e ações dos/as professores e professoras nas creches e escolas de educação infantil relacionadas com questões raciais e/ou sobre racismo. Estas pesquisas, em geral, buscaram analisar como as práticas pedagógicas podem produzir e/ou revelar a questão racial em instituições de Educação Infantil. Estes trabalhos fundamentaram-se do ponto de vista teórico, em sua maioria, nos estudos sobre a infância e estudos sobre as relações raciais no Brasil

3 Os descritores pesquisados na plataforma Scielo foram: Educação Infantil; Creche; Raça/etnia; Negro/negra; Racismo; Raciais; Infância.

4 O levantamento realizado na BDTD foi desenvolvido a partir de algumas indicações realizadas pela professora coorientadora dessa pesquisa, por já conhecer alguns dos trabalhos das/os autoras/es pesquisadas/os que poderiam contribuir para a ampliação do levantamento bibliográfico.

(OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2010; SANTIAGO, 2015; CRUZ, 2014; MOTTA; PAULA, 2019).

Representativo destas pesquisas é o trabalho de Flavia Motta e Claudemir de Paula (2019). Nessa pesquisa, os autores analisaram como as questões raciais influenciavam nas práticas pedagógicas das professoras/es de uma escola de educação infantil. A coleta de dados incluiu observação de campo em turmas do jardim 1 e 2 (com crianças de 4 e 5 anos), além de análise do Projeto Político Pedagógico e de outros materiais escritos.

A análise foi feita a partir dos Estudos Sociais da Infância dialogando com autores que discutem as questões raciais e com a análise do discurso pautada em Bakhtin. Os resultados indicaram que na instituição havia atividades de acordo com a temática, mas que essas atividades eram pautadas no âmbito da diferença no geral e não especificamente das relações raciais. Motta e Paula também destacaram em sua análise que a diferença racial estava presente em várias falas e situações na escola, no entanto há trabalhos que buscaram analisar as repercussões ou mudanças provocadas de forma velada, ressaltando a importância de tornar as ações antirracistas mais explícitas no cotidiano da escola.

As questões raciais e a infância também estão presentes como objeto de estudo de trabalhos que buscaram analisar as repercussões ou mudanças provocadas pela aprovação da Lei nº 10.639/2003 nas escolas, ao tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira nas instituições de ensino.

Nesse sentido, o estudo de Silva e Souza (2013) representa uma dessas pesquisas ao apresentar os resultados de um trabalho de campo realizado em uma escola de Educação Infantil em Porto Alegre.

Os autores mostraram no trabalho uma análise sobre um projeto relacionado com a temática e materiais como livros de literatura que apresentam a valorização de diferentes aspectos de africanidades. Porém, ainda que os autores tenham registrado esses materiais na escola, concluíram que a temática ou o conteúdo da Lei 10.639 não passou a ter centralidade, ainda que tenham sido incorporados nas práticas pedagógicas.

Um dos métodos de pesquisa mais utilizados nos trabalhos levantados é a abordagem etnográfica, que permite uma aproximação maior com os sujeitos da pesquisa e uma captura aprofundada das falas das crianças e de todos que fazem parte do universo educacional. Nesse sentido, a abordagem etnográfica é especialmente encontrada nas pesquisas com crianças de zero (0) a três (3) anos, pois suas expressões muitas vezes não são verbais.

O trabalho de Flávio Santiago (2015) representa as pesquisas realizadas a partir da coleta de dados com abordagem etnográfica. O autor procurou compreender a violência do

processo de racialização sobre as culturas infantis. As observações foram realizadas com crianças de três anos e utilizou como base teórica a Sociologia da Infância.

Os resultados indicaram que na instituição existia uma reprodução dos preconceitos raciais e uma legitimação das hierarquizações raciais por parte de alguns adultos do campo estudado. O autor analisou ainda, que as crianças pequenas reconhecem esses preconceitos e desenvolvem mecanismos de resistência ao tratamento baseado no racismo.

Outros estudos encontrados têm como foco as políticas de educação infantil, que incluem: políticas de acesso à creche; políticas de avaliação da educação infantil; políticas da diferença e diversidade; e políticas públicas para infância na América Latina e em outros países do mundo. Estas pesquisas, ainda que não tenham uma relação mais direta com a temática desse projeto contribuem para mostrar um panorama das questões políticas que perpassam a Educação Infantil e as questões relacionadas ao campo da diversidade e diferença.

Uma dessas pesquisas foi realizada por Abramowicz e Tebet (2017) que fizeram uma análise das políticas públicas relativas aos temas do campo teórico denominado de “diferenças”. As autoras realizaram uma pesquisa bibliográfica ao analisarem alguns documentos normativos da Educação Infantil. Concluíram que é necessária uma política de Educação Infantil pautada na Infância como experiência.

Essa breve análise dos artigos encontrados na plataforma Scielo, com destaque de alguns estudos demonstra como o campo de pesquisa que articula as Infâncias e as relações étnico-raciais no contexto brasileiro têm se ampliado, motivado principalmente pela consciência em relação ao racismo estrutural presente em nossa sociedade e, conseqüentemente, em nossas escolas e creches.

Como destacado no início do capítulo a maioria das pesquisas sobre infância e questões raciais foi publicada após o ano de 2006. É possível relacionar esse aumento no número de pesquisas acerca da temática em função da aprovação da Lei 10.639/03; da criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão-SECADI, em 2004 e de todos os documentos, pareceres e políticas de promoção da igualdade racial e diminuição das desigualdades que foram implementadas ao longo do governo presidente Luiz Inácio Lula da Silva e continuados durante o mandato da presidenta Dilma Rousseff, impulsionados pelas discussões e reivindicações dos movimentos sociais, em especial do Movimento Negro.

As pesquisas e estudos analisados que utilizaram como campo de pesquisa os dados empíricos de escolas e creches apontaram para constantes situações de racismo

em relação à população infantil negra, seja representada pelas relações entre pares, entre crianças e adultos, ou mesmo na invisibilidade de práticas pedagógicas e materiais que valorizam as culturas afro-brasileiras.

No entanto, ainda que a centralidade do foco das pesquisas tenha sido as práticas pedagógicas, foram encontrados poucos estudos que tenham analisado as concepções que os/as professores e professoras têm acerca das questões raciais e das situações de racismo nas escolas e creches.

Em relação as dissertações e teses levantadas na BDTD, que serão apresentadas a seguir, destacamos que o objetivo principal foi o de realizar um mapeamento dessas pesquisas que têm relevância para o estudo da Educação das Relações Étnico-raciais. Acreditamos que refletir sobre elas poderia ampliar o levantamento das pesquisas na área e contribuir para a reestruturação do trabalho.

Uma das pesquisas mais antigas em relação ao racismo presente em escolas de Educação Infantil é o trabalho de Eliane Cavalleiro (1998), em sua dissertação do mestrado, que já denunciava as situações de racismo no cotidiano de pré-escolas da cidade de São Paulo. A pesquisa procurou compreender o processo de socialização e o conhecimento das diferenças étnicas no espaço pré-escolar e no grupo familiar.

Cavalleiro (1998) realizou uma pesquisa de campo a partir de observações sistemáticas do cotidiano de uma pré-escola, além de entrevistar professoras/es, e conduzir diálogos com as crianças e com as famílias. As principais conclusões de seu trabalho indicaram uma distribuição desigual de contato físico entre as professoras e as crianças negras e brancas. As crianças brancas também eram mais incentivadas a realizar atividades, mais elogiadas e menos punidas. O destaque da autora foi para o silêncio, tanto nas escolas, como nas famílias em relação ao racismo sofrido pelas crianças negras.

O estudo de Flávia Damião (2007) teve como principal objetivo de pesquisa investigar como e quais experiências são produzidas e partilhadas por um grupo de crianças afrodescendentes no Arraial do Retiro em Salvador. O grupo contou com crianças com idades entre 3 a 9 anos.

A metodologia da pesquisa foi a de encontros com o grupo e a utilização de diferentes estratégias metodológicas como contação de histórias, desenhos, fotografias e dinâmicas, além de observações no campo de estudo. A partir da pesquisa a autora pode perceber que há uma diversidade de formas de viver a primeira infância no bairro Arraial do Retiro em Salvador, assim como destacou a participação ativa das crianças na dinâmica da comunidade, produzindo e trocando experiências, entre pares e entre outros grupos geracionais.

Acerca dos modos de ver de professoras, Lucimar Rosa Dias (2012) também apresentou um artigo que foi um recorte da sua tese de doutorado e que teve como principal objetivo compreender os modos pelos quais professoras da primeira infância se apropriaram de conhecimentos adquiridos em cursos de formação continuada que tinham por objetivo estimular a inclusão de práticas pedagógicas que tratassem da diversidade étnico-racial.

A pesquisa foi realizada a partir de entrevistas semiestruturadas com gestoras, e com 10 profissionais (professoras e monitoras) de escolas de Educação Infantil das cidades de Campo Grande- MS e de Campinas- SP, além de serem analisados documentos sobre os cursos de formação continuada sobre diversidade étnico-racial.

As principais conclusões foram de que a maioria das professoras entrevistadas percebem a discriminação racial no seu cotidiano escolar, mas que afirmam precisarem de oportunidades de formação sobre a temática. A maioria delas relatou maior segurança para a construção de práticas de combate ao racismo, após as formações por dominarem conhecimentos e argumentos, o que revela a importância dos cursos. As professoras também passaram a cobrar a compra de materiais e brinquedos com diversidade étnico-racial.

Outra pesquisa relevante na área da EREER foi a pesquisa de Cristina Teodoro Trinidad que teve como objetivo principal compreender se e como as crianças em idade pré-escolar compreendem a identificação étnico-racial e foi realizada com crianças de idade entre 4 e 5 anos na cidade de São Paulo, publicada em 2011. A abordagem metodológica utilizada foi a etnográfica, tendo realizado observações participantes, conversas informais, além de contação de histórias pelas crianças e análise documental.

A fundamentação teórica teve como base as teorias acerca da identificação étnico-racial, que consideram a raça como construção social; a proposta sócio-histórica da psicologia, e a concepção de infância e criança propostas pela sociologia da infância. Nos resultados a pesquisadora destacou que as crianças demonstram conhecer e empregar categorias étnico-raciais, no entanto não utilizam critérios associados à cor ou raça para definir suas escolhas nas brincadeiras e interações.

Mighian Danae Ferreira Nunes (2017) em sua tese de doutorado, apresenta resultados construídos a partir de uma pesquisa etnográfica realizada em 2015 na escola Malê Debalê localizada em Itapuã, Salvador- BA. A autora observou as interações de crianças (4-5 anos) em suas relações entre pares, com crianças mais velhas e com adultos.

A pesquisadora apontou que, embora as crianças negras estejam inseridas em um território em que as culturas negras são vivenciadas por elas, tanto os meninos como as

meninas, são submetidos à normas de raça e gênero/sexo, e de imposições pela idade. A autora percebeu nas interações uma cobrança para que as meninas negras demonstrassem maior controle de suas emoções e para os meninos negros um reforço de um padrão de masculinidade, marcado pela ideia de deveriam ser maus ou perigosos. Ainda assim, Nunes destaca que houve crianças que fizeram frente a esses modelos de feminino e masculino.

As pesquisas sobre a construção da EREER também focaram na ação de professores/as. Uma delas foi realizada por Claudilene Silva (2009) que, em sua dissertação do mestrado, objetivou analisar o processo de construção da identidade étnico-racial de professoras negras e sua influência na emergência de práticas curriculares de enfrentamento do racismo no espaço escolar. Embora não tenha focalizado a educação infantil, aporta contribuições para nossas reflexões. A metodologia utilizada foi o método biográfico e incluiu na etapa do trabalho de campo, questionários de identificação e entrevistas realizadas com 10 professoras da Rede Municipal de Recife.

Os achados da pesquisa de Silva (2009) evidenciaram a relação entre o processo de construção da identidade étnico-racial e o processo de mobilização para mudanças em suas práticas docentes. A pesquisa também apontou para a necessidade da proposição de formação específica na qual a temática possa ser discutida e estudada, a partir das referências positivas sobre a história e cultura da população negra.

Dos seis (6) trabalhos analisados a partir da BDTD, consideramos que a maioria teve como participantes da pesquisa as crianças negras e usaram como principal método de pesquisa o estudo etnográfico, realizando observações participantes no campo em estudo, rodas de conversas com as crianças, utilização de desenhos, entrevistas com professoras e outros profissionais da educação, entre outras técnicas.

Acreditamos que dois trabalhos têm maior proximidade com a pesquisa aqui apresentada: o trabalho de Lucimar Dias (2012) que teve como foco as práticas pedagógicas com o objetivo de analisar como as professoras se apropriaram de conhecimentos adquiridos em cursos de formação continuada que tinham por objetivo estimular a inclusão de práticas pedagógicas que tratassem da diversidade étnico-racial; e o trabalho de Claudilene Silva (2009) que objetivou analisar o processo de construção da identidade étnico-racial de professoras negras e sua influência na emergência de práticas curriculares de enfrentamento do racismo no espaço escolar.

A proximidade desses dois trabalhos com a presente pesquisa se dá porque também focaram em ouvir professoras e professores buscando compreender as potencialidades para a construção da EREER, entretanto, o principal diferencial de nossa pesquisa é que a

investigação foi realizada apenas com professoras/es que atuam na Educação Infantil, considerando no processo de pesquisa as especificidades dessa etapa educacional. Nesse sentido, o trabalho de pesquisa apresentado nessa dissertação, poderá contribuir para a ampliação das discussões realizadas anteriormente, porém, com o foco da construção da EREER na Educação Infantil, especificamente.

Outro diferencial do estudo é que pode contribuir para as discussões sobre a temática é em razão de ter como uma de suas inspirações para a metodologia da pesquisa os Indicadores da qualidade das relações raciais, e por trazer reflexões a partir das concepções das/os professoras/es, que atuam em instituições da Educação Infantil e já têm alguma experiência com a EREER.

A contribuição da nossa pesquisa também está no mapeamento das atividades realizadas pelas professoras entrevistadas e na identificação das interações das crianças com as práticas da EREER, a partir da percepção das/os professoras/es participantes das entrevistas.

O processo de pesquisa teve como contexto a realidade da pandemia e de isolamento social o que significou algumas adaptações e ajustes na pesquisa, como, por exemplo, a impossibilidade de observação no campo, e também a impossibilidade de realização de grupo focais com os profissionais e de rodas de diálogos com as crianças, pensadas inicialmente no projeto. No entanto, também representou a possibilidade de um vislumbre do panorama atual mesmo que não generalizado, visto que, esta situação é muito recente e causa impactos em todos os sentidos para o fazer pedagógico no geral e, conseqüentemente, para a continuidade das práticas pedagógicas da EREER. Na próxima seção será apresentada o percurso metodológico da pesquisa.

CAPÍTULO 4. OS CAMINHOS DA PESQUISA: Procedimentos, métodos e o contexto pesquisado

Nesta seção, são apresentados de forma detalhada os processos e procedimentos da pesquisa percorridos neste trabalho. O objetivo do capítulo é apresentar também as dificuldades e adaptações realizadas ao longo do caminho.

Assim, o primeiro tópico relata os procedimentos de registro dos dados; no segundo tópico, são apresentados os aspectos éticos observados ao longo da pesquisa; o terceiro tópico apresenta as/os participantes da pesquisa; por fim, o quarto tópico, discute os pressupostos da Análise de Conteúdo e os caminhos percorridos acerca da organização e análise dos dados registrados.

4.1- Delineando a pesquisa: procedimentos metodológicos

A natureza dessa pesquisa é de caráter essencialmente qualitativo, visto que o problema em foco não poderia ser apenas quantificável, ainda que alguns dados quantitativos tenham contribuído para contextualizar o objeto estudado do ponto de vista histórico e social. Nesse sentido, é retomado o que coloca Minayo (1994) ao apontar que a pesquisa qualitativa pode contribuir para revelar com maior profundidade as relações e processos do universo pesquisado:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares [...] ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994, p. 21)

Ao longo do processo de construção da pesquisa, nos deparamos com a pandemia causada pelo novo coronavírus que impactou diferentes aspectos da vida de todos. O processo da pesquisa não foi diferente e também teve seu percurso reconstruído em razão das implicações da pandemia, um evento global que deixou suas marcas na história da humanidade. Nesse sentido, retomamos o que aponta Minayo (1994) acerca de uma das características das pesquisas em Ciências Sociais:

O objeto das Ciências Sociais é *histórico*. Isto significa que as sociedades humanas existem num determinado espaço cuja

formação social e configuração são específicas. Vivem o presente marcado pelo passado e projetado para o futuro, num embate constante entre o que está dado e o que está sendo construído. Portanto, a provisoriedade, o dinamismo e a especificidade são características fundamentais de qualquer questão social. Por isso, também, as crises têm reflexo tanto no desenvolvimento como na decadência de teorias sociais. (MINAYO, 1994, p. 13)

Dessa maneira, o projeto de pesquisa, que inicialmente foi pensado e que incluía a realização de grupos focais com professoras, observações das atividades e rodas de conversas com as crianças em creches e escolas de Educação Infantil, precisou ser repensado, considerando a necessidade de distanciamento físico social e permanência do fechamento das escolas e creches para atividades presenciais durante o período de construção do projeto e do registro dos dados.

Foi necessário, portanto, ajustar o foco do estudo e pensar em procedimentos metodológicos que poderiam ser realizados no contexto atual, mas sempre nos orientando pela fundamentação teórica da pesquisa e pelo objetivo principal pensado no projeto da pesquisa que era compreender quais as percepções de professoras que atuam em escolas de Educação Infantil sobre práticas pedagógicas antirracistas.

Dessa forma, diante do contexto, o instrumento escolhido para a construção dos dados foi a entrevista semiestruturada, por permitir que as entrevistadas pudessem ter liberdade em seus depoimentos sem que as respostas se distanciassem dos objetivos do estudo:

Podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos 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. (TRIVINÓS, 1987, p. 146)

Decidimos, portanto, realizar entrevistas semiestruturadas com professoras que já tivessem alguma experiência em práticas pedagógicas antirracistas, visto que a intenção da pesquisa não era apontar se as professoras realizam tais práticas ou não, mas sim aprofundar o conhecimento sobre suas percepções, concepções e práticas a partir do registro das falas dessas professoras.

Definimos um roteiro com perguntas orientadoras para as entrevistas (anexo 1), com base nos objetivos da pesquisa e nos aportes teóricos do trabalho, em especial, os Indicadores da qualidade da educação: relações étnico-raciais, já citado nos capítulos anteriores, um documento que tem como proposta a formação de grupos entre os diferentes

sujeitos das comunidades escolares para que perguntas e textos sejam discutidos e planos de ações possam ser traçados.

O documento tem sete dimensões: 1. Relacionamentos e atitudes; 2. Currículo e prática pedagógica; 3. Recursos e materiais didáticos; 4. Acompanhamento, permanência e sucesso dos/das estudantes na escola; 5. A atuação das/dos profissionais de educação; 6. Gestão democrática; 7. Para além da escola. Cada uma dessas dimensões possui um conjunto de indicadores que apresentam um pequeno texto explicativo e algumas perguntas que têm o objetivo de estimular o debate e avaliação que a comunidade escolar poderá realizar para a construção de um plano de ação.

A partir da leitura e do estudo dos indicadores, pudemos pensar as questões orientadoras do roteiro, adaptando para o formato remoto das entrevistas e considerando as questões específicas pertinentes ao objeto em estudo, diante do contexto da pandemia e da necessidade de distanciamento social.

Para identificar as possíveis candidatas a serem entrevistadas começamos buscando contato por e-mail com o Grupo de Trabalho em Educação das Relações étnico-raciais- GTERÊ⁵ e utilizando a carta de apresentação (anexo 2). Também convidamos algumas professoras que já conhecíamos a partir da participação no grupo do GPIEDUC. A princípio, esses contatos não resultaram em candidatas e a professora Claudilene Maria da Silva, coorientadora desta pesquisa foi quem nos indicou a primeira professora que aceitou participar da entrevista.

Após as primeiras entrevistas perguntávamos se a entrevistada conhecia outra professora que também trabalhasse na perspectiva da EREER e assim conseguimos o contato de mais duas professoras. Também recebemos o retorno do GTERÊ indicando o contato da gestora de um centro municipal de Educação Infantil (CMEI) que realizava um projeto fundamentado na EREER em que todas/os professoras/es participavam. Assim ela nos indicou o contato de seis professoras (es) da equipe do CMEI. Também por meio de uma participante do GPIEDUC foi possível receber o contato de duas outras professoras.

Tentamos entrar em contato com todas as (os) possíveis entrevistadas (os) e, ao final, conseguimos o retorno inicial de 9 professoras e 1 professor. Destes 10 contatos, uma das professoras só respondeu o contato inicial e não deu retorno aos contatos posteriores. Realizamos, portanto, 9 entrevistas com 8 professoras e 1 professor. As entrevistas

5 O GTERÊ é um grupo de trabalho da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer do município de Recife que foi criado em 2006 com o objetivo de fomentar a implementação da Lei 10.639/2003 nos currículos escolares nos diferentes níveis de ensino por meio de formações continuadas, palestras e outras ações desenvolvidas pelo grupo. Fonte das informações: (SILVA, 2009)

duraram em média 50 minutos e foram realizadas pela plataforma do google meet, por ser considerado mais acessível para todas/os participantes e os áudios foram gravados com o aparelho celular.

O processo de coleta e registro dos dados de maneira remota implica algumas questões que serão brevemente comentadas nesse texto como forma de contextualizar o percurso da construção da pesquisa. As entrevistas ocorreram com as professoras em suas residências, por meio de vídeo chamada, nos horários e dias disponibilizados por elas. No entanto, ao realizar uma das entrevistas a professora entrevistada estava com muita dificuldade em relação à internet que resultou em quedas na conexão e falhas no áudio⁶. Assim, a gravação de áudio ficou impossibilitada de ser transcrita, e não pode fazer parte das análises da pesquisa.

Como as entrevistas presenciais podem receber interferências, essas situações também ocorreram ao utilizar a versão remota das entrevistas, talvez ampliadas em razão do momento de pandemia como, por exemplo: mensagens recebidas pelas professoras; aparelhos de televisão ligados por outros membros das famílias; latidos de cachorros; e a necessidade de atenção de filhos e filhas, situações corriqueiras do cotidiano das professoras quando estão em seus ambientes residenciais.

Essas situações não impediram que as entrevistas fossem realizadas, mas, em duas das entrevistas, é possível que tenham contribuído para que as professoras dessem respostas mais curtas, possivelmente, preocupadas em resolver as demandas da família que estavam ao seu redor no momento das entrevistas.

Todo o contato com as professoras foi realizado de forma remota, por meio de ligação telefônica, e-mail e mensagens no aplicativo do whatsapp para contato inicial, convite para participar da pesquisa, apresentação dos objetivos da pesquisa, envio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE (anexo 3), combinação dos dias e horários das entrevistas, e envio do link para a chamada de vídeo.

No momento inicial de todas as entrevistas, procurei me apresentar e convidei as professoras a fazerem o mesmo, com a intenção de que se sentissem mais confortáveis para iniciar a conversa. Em algumas entrevistas, as professoras iniciaram demonstrando certa inibição e, ao longo da conversa, passaram a demonstrar maior confiança e naturalidade, apresentando (na maioria dos casos) depoimentos mais detalhados em relação a cada tópico do roteiro.

⁶ Além dos problemas com a gravação da entrevista, a professora também não enviou o TCLE assinado, mesmo após vários contatos em tentativas de que isso ocorresse.

Todas as entrevistadas trouxeram contribuições para a pesquisa e todo o conteúdo dos depoimentos foram transcritos em sua integralidade, sendo posteriormente organizados e sistematizados conforme descrito no quarto subtópico, que trata acerca do método de análises dos registros.

4.2- Considerações éticas da pesquisa

O processo de pesquisa na área social envolve diferentes sujeitos e esta relação precisa estar respaldada por cuidados éticos, uma vez que o processo de construção e análise dos dados não pode representar riscos aos participantes, sejam eles do ponto de vista físico, psicológico ou emocional.

Nesse sentido, a resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 510/2016 dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais (CHS) e contribui para que seja possível refletir sobre quais riscos os sujeitos de nossas pesquisas poderão enfrentar e como evitá-los. Entre os princípios apontados neste documento, destaca-se:

VI - garantia de assentimento ou consentimento dos participantes das pesquisas, esclarecidos sobre seu sentido e implicações;

VII - garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz;

Dessa forma, foi utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) no qual constavam os objetivos da pesquisa, bem como todos os direitos que as participantes tinham, como, por exemplo, o direito a desistir da participação a qualquer momento e da garantia de anonimato e confidencialidade de todas as informações que possam identificá-los.

O TCLE foi enviado por e-mail para as entrevistadas, após o primeiro contato e explicado para as professoras participantes da pesquisa no momento inicial das entrevistas. Algumas das participantes fizeram perguntas e tiraram dúvidas. Todos os termos foram enviados assinados após as entrevistas terem sido realizadas.

Assegurar o anonimato para todos (as) participantes da pesquisa, é uma forma de garantir que não sofram nenhuma consequência negativa por decorrência de suas participações nas entrevistas. Assim, para cada professora participante da pesquisa foi

atribuído um nome fictício inspirado por personagens de livros de literatura afro-brasileira e africana⁷.

Ainda que a coleta dos dados tenha sido realizada exclusivamente com a participação de adultos (professoras/es), em algumas das falas, as professoras fizeram referência a alguns de suas e seus estudantes, dessa forma, foi assegurado a não identificação dessas crianças, sendo atribuído nomes fictícios para elas também, inspirados em livros de literatura infantil afro-brasileira.

4.3- O grupo de professoras/es participantes da pesquisa

As participantes da pesquisa foram professoras (es) de turmas de Educação Infantil de diferentes creches e escolas da rede municipal de Recife que contribuíram com a pesquisa por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas por meio remoto.

Após as primeiras entrevistas as professoras indicaram outras professoras de turmas da Educação Infantil reconhecidas por elas como profissionais que já realizavam algum trabalho em relação ao antirracismo.

Todas as/os participantes são professoras/es da rede pública do município de Recife, embora também sejam professoras/es de outras redes e/ou outros municípios. Ao início de cada entrevista pedimos que as professoras falassem um pouco sobre si mesmas de forma livre, como uma apresentação para conhecer um pouco do perfil dos (as) participantes.

Participaram, assim, sete professoras e um professor que trabalham na rede, todas/os possuem formação em pedagogia e pós-graduação em diferentes áreas como: coordenação e gestão escolar; Educação Infantil; e Educação Especial. Para algumas das professoras, a primeira formação foi o magistério, depois completando a formação com o curso de pedagogia.

O tempo de experiência como professoras da Educação Infantil varia de 2 anos até 25 anos. As turmas nas quais as professoras trabalham são: grupo I, grupo II, grupo III, grupo IV e grupo V, em creches/escolas e CMEI. Muitas das professoras citaram como principal fonte de formação continuada relacionada a EREER o grupo GTERÊ que promove formações relacionadas à essa temática na rede municipal de Recife.

Como a pesquisa não utilizou como método para construção dos dados a narrativa,

⁷ Os nomes inspiradores foram dos livros: *Hibisco roxo* de Chimamanda Ngozi Adichie; *Torto arado* escrito por Itamar Vieira Junior; *Fique comigo* de Ayòbámi Adébáyò; e *A garota que não se calou* escrito por Abi Daré.

a identidade e informações mais pessoais das (os) participantes do estudo, no entanto, optamos por organizar as informações mais gerais acerca do perfil individual das (os) professoras (es) no quadro a seguir para melhor visualização:

Quadro 1- Perfil individual das (os) entrevistadas (os)

Professoras (es)	Formação	Tempo de experiência	Etapa da Educação em que atua
Professora Adunni	Pedagogia	30 anos	Grupo 5
Professor Akin	Pedagogia, especialização em psicopedagogia, mestrado em Educação e doutorando em antropologia	10 anos	Grupo 5
Professora Amaka	Pedagogia e especialização em Educação Especial	15 anos	Grupo 2
Professora Belonísia	Pedagogia, especialização em coordenação e gestão pedagógica e graduanda em Letras	15 anos	Grupo 5
Professora Bibiana	Pedagogia e especialização em Ed. Infantil	24 anos	Grupo 1
Professora Enitan	Pedagogia, especialização em Educação Infantil e em Psicologia da Educação	13 anos	Grupo 2
Professora Kambili	Pedagogia e especialização em psicopedagogia	10 anos	Grupo 3
Professora Khadija	Pedagogia	10 anos	Grupo 4

Fonte: elaboração própria

4.4- Método de análise

Após a transcrição das entrevistas, utilizamos os princípios da Análise de Conteúdo propostos por Bardin para organização e análise dos registros, partindo da compreensão de que essa metodologia também permite a interpretação do que não está totalmente aparente nos discursos e conteúdos analisados:

Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absolve e causiona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem. Tarefa paciente de “desocultação”, responde a esta atitude de voyeur de que o analista não ousa confessar-se e justifica a sua preocupação, honesta, de rigor científico. (BARDIN, 2011, P. 15):

Bardin (2011) orienta que o processo de análise do conteúdo precisa seguir algumas etapas importantes: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A autora aponta para a necessidade, durante a fase da pré-análise o/a pesquisador/a, de realizar a seleção, a leitura flutuante, a organização dos documentos, a identificação das ideias iniciais e elaboração de hipóteses, a referenciação e elaboração de indicadores (BARDIN, 2011).

Corroborando com os estudos para a realização da etapa da pré-análise, trazemos também as contribuições de Maria Laura Puglisi Barbosa Franco (2021), apontando a fase da pré-análise como importante para a elaboração do plano de análise:

A pré-análise é a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um conjunto de buscas iniciais, de intuições, de primeiros contatos com os materiais, mas tem por objetivo sistematizar os “preâmbulos” a serem incorporados quando da constituição de um esquema preciso para o desenvolvimento das operações sucessivas e com vistas à elaboração de um plano de análise. (FRANCO, 2021, p. 45)

A etapa da exploração do material é descrita por Bardin (2011) como a segunda etapa para o processo de análise de conteúdo. Essa fase envolve o tratamento dos dados, que, segundo a autora, significa codificar, ou seja, a transformação dos dados iniciais, que serão recortados, enumerados, agregados e classificados para que seja possível ao/a pesquisador/a construir uma representação do conteúdo (BARDIN, 2011).

Durante a etapa da exploração do material, é realizada a categorização que, de acordo com Franco, pode ser considerada “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (FRANCO, 2021, p. 53).

Para a etapa de elaboração das categorias são especificadas duas possibilidades por Franco (2021): 1. As categorias que são criadas a priori, ou seja, pré-definidas em função dos objetivos da pesquisa; 2. As categorias que não são definidas a priori, mas que emergem dos discursos, ou do conteúdo presente nos dados analisados, à luz da teoria. Durante o processo de exploração do material coletado nas entrevistas, optamos por

construir as temáticas e as categorias, a partir do conteúdo que emergiu dos dados. Esse exercício implica alguns pressupostos, como apontado por Franco (2011):

Nesse processo, inicia-se pela descrição do significado e do sentido atribuído por parte dos respondentes, salientando-se todas as nuances observadas. Prossegue-se com a classificação das convergências e respectivas divergências. Feito isto com algumas respostas (uma amostra), começa-se a criar um código para a leitura (sempre aberto a novas categorias) dos demais respondentes. As categorias vão sendo criadas à medida que surgem nas respostas, para depois serem interpretadas à luz das teorias explicativas. Em outras palavras, o conteúdo, que emerge do discurso, é comparado com algum tipo de teoria. Infere-se, pois, das diferentes “falas”, diferentes concepções de mundo, de sociedade, de escola, de indivíduo, etc. (FRANCO, 2021, p. 55)

Nesse sentido, foram definidas a partir da leitura das transcrições das entrevistas, da organização dos textos e com base nos objetivos da pesquisa e no referencial teórico, as temáticas como unidade de significação e partir das temáticas algumas categorias de análise que foram identificadas nas entrevistas. A análise por temas foi definida, a partir da concepção apresentada por Bardin (2011, p. 135):

Na verdade, o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. O texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadores de significações isoláveis.

A primeira temática que emergiu a partir da leitura foi *concepções presentes nas falas das professoras*. Faz parte dessa temática, as principais concepções observadas nas falas das professoras acerca da infância, crianças e sobre as práticas pedagógicas antirracistas.

A segunda temática definida foi *conhecimento teórico e prático sobre educação das relações étnico-raciais*. Nessa temática, as seguintes categorias foram observadas: quais os documentos e materiais teóricos foram/são consultados pelas professoras; exemplos de atividades e práticas pedagógicas antirracistas realizadas; produções culturais; contribuições das formações já vivenciadas pelas professoras que acreditam terem contribuído para ampliar suas práticas.

A terceira temática foi acerca da *percepção das professoras em relação a inserção das crianças em práticas pedagógicas antirracistas* e as categorias foram: a interação das

crianças em relação a materiais e conteúdos sobre cultura e história africana e afro-brasileira; mudanças percebidas a partir da interação com práticas antirracistas.

A última temática foram sobre os *desafios e possibilidades para a construção de práticas pedagógicas antirracistas* e as categorias incluíram: as estratégias e materiais utilizados para as práticas que contribuam para educação das relações étnico-raciais; principais desafios percebidos pelas professoras para a construção de uma educação das relações étnico-raciais; e as estratégias, recursos utilizados e principais desafios/dificuldades percebidos durante as atividades remotas em razão da pandemia.

Bardin (2011) aponta, por fim, para a terceira fase da análise de conteúdo que é o trabalho propriamente com os resultados que já foram selecionados, organizados e codificados. Nessa fase são identificados os resultados mais significativos da pesquisa e realizadas as interpretações e inferências pelo/a pesquisador/a.

Durante o processo de análise, as temáticas e categorias que emergiram das leituras das entrevistas foram definidas, organizadas e destacadas em formato de um quadro com o objetivo de auxiliar na construção e escrita do texto da análise. Durante a construção do quadro, outras categorias surgiram e foram incluídas no estudo. Os resultados são apresentados a seguir.

CAPÍTULO 5. POR UMA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma análise dos resultados

Este capítulo apresenta a análise dos achados da pesquisa a partir dos registros obtidos nas entrevistas realizadas com professoras da Educação Infantil da rede pública de Recife. A discussão se baseia nos aportes teóricos que fundamentaram o estudo, percorridos ao longo dos capítulos anteriores. Ainda que todas as temáticas e categorias da análise articulem-se, cada uma delas está organizada em subcapítulos para possibilitar uma melhor visualização das questões discutidas no trabalho.

A análise dos depoimentos das professoras a partir da técnica de Análise do Conteúdo implica no processo de sistematização e organização, considerando todos os elementos presentes no material coletado. Dessa forma, foi realizada a leitura e releitura das transcrições das entrevistas e, a partir disso, as temáticas e as categorias de análise foram sendo identificadas na etapa correspondente à categorização (BARDIN, 2011; FRANCO, 2021).

A primeira seção apresenta a identificação das concepções presentes nas falas das professoras em relação às práticas para a educação das relações étnico-raciais (ERER); a segunda seção discorre acerca dos conhecimentos da educação das relações étnico-raciais, a partir das falas das professoras; a terceira apresenta a percepção das professoras em relação a inserção das crianças em práticas pedagógicas antirracistas; e a quarta seção discute os desafios e possibilidades para construção de práticas pedagógicas antirracistas.

5.1- Concepções sobre infância, criança e sobre a ERER: implicações para a prática pedagógica

Nos depoimentos das/es professoras/es, foram identificadas concepções que norteiam o trabalho pedagógico. Na organização do texto, essas concepções se tornaram diferentes categorias de análise da mesma temática apresentada no capítulo anterior, mas se articulam em alguns dos depoimentos das professoras.

Ainda que, em alguns momentos, as/os professoras/es possam não estar tão conscientes ou reflexivas/os a respeito de suas práticas pedagógicas, trazemos a reflexão

de que, subjacentes a essas práticas, há concepções explícitas ou implícitas que definem o trabalho pedagógico das professoras. Refletimos ainda, que essas concepções podem estar relacionadas a suas histórias de vida, aos seus estudos, ao imaginário coletivo disseminado pelas diferentes estruturas da sociedade, entre outras crenças e valores:

Refletir sobre os valores que estão por detrás de práticas como as que citamos anteriormente nos leva a pensar que não basta apenas lermos o documento de “Pluralidade Cultural”, ou analisarmos o material didático, ou discutirmos sobre as questões curriculares presentes na escola se não tocarmos de maneira séria no campo dos valores, das representações sobre o negro, que professores (as) e alunos (as) negros, mestiços e brancos possuem. Esses valores nunca estão sozinhos. Eles, na maioria das vezes, são acompanhados de práticas que precisam ser revistas para construirmos princípios éticos e realizarmos um trabalho sério e competente com a diversidade étnico-racial na escola. É preciso abrir esse debate e tocar com força nessa questão tão delicada. (GOMES, 2005b, p. 150)

Os depoimentos das/es professoras/es revelaram diferentes concepções de infância e de criança e diversas formas de percepção sobre o trabalho voltado para a EREER. As concepções de infância e criança também podem exercer influência na maneira como as professoras planejam e direcionam suas práticas em relação a todo conteúdo e todas as situações que ocorrem na sala de aula. Portanto, em relação a EREER essas concepções também podem influenciar as práticas, em especial, nas atividades realizadas em espaços da Educação Infantil. Nesse sentido, o trecho a seguir é exemplificativo no que se refere a concepção de criança presente na fala de uma das entrevistadas:

Aí, eu acho que o professor tem um papel muito forte na sociedade de mudança. Ele muda.... eu acho que o professor muda até pensamento, então assim, de uma criança. A criança tá sendo formada, então, eu sou... como que eu posso dizer? Eu sou o modelador dali, eu modelo aquela criança, que com o tempo ela vem crescendo. (Enitan)

É importante considerar que as crianças têm suas próprias formas de pensar, de agir e de existir no mundo, não apenas reproduzem, mas também produzem cultura. A ideia de que os adultos (representado no depoimento como o professor) seriam os modeladores das crianças é ancorada na concepção de que as crianças seriam como páginas em branco, oposta a concepção de criança proposta pelos novos estudos sociais da infância que consideram as crianças como participantes ativos na construção da sociedade e da cultura (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2004; 2005; 2008; 2013; QVORTRUP, 2010; PROUT, 2010;).

Por outro lado, sobre esse mesmo trecho da entrevista da professora Enitan, podemos refletir também sobre a importância do papel das (os) professoras (es) para a construção do conhecimento e do pensamento crítico das crianças, percebida e destacada por ela em sua fala. Nesse sentido, o seu posicionamento político e social diante das desigualdades sociais e raciais torna-se ainda mais essencial.

Ao mesmo tempo que a concepção de criança pode definir formas de realizar da EREER, no sentido de que é preciso considerar o conhecimento de mundo que as crianças já construíram, suas percepções, vontades e pensamentos para que as atividades planejadas e realizadas façam sentido para elas, também é possível refletir sobre o papel do professor como alguém capaz de contribuir para a formação e desenvolvimento das crianças, e que portanto, pode ser importante na efetivação da EREER, sobretudo na Educação Infantil.

Podemos destacar também, um trecho do depoimento de outra professora que, em certa medida, contrapõe-se à fala analisada anteriormente, no sentido de que a entrevistada aponta que, em muitos momentos, é necessário que os professoras não orientem todas as atividades na perspectiva pedagógica, abrindo espaço para que as crianças sejam protagonistas da construção do seu conhecimento, como vemos no trecho do depoimento destacado a seguir:

E também.... eu faço a política da não pedagogização de tudo, o prazer de ouvir uma boa história, usufruir... abrir os ouvidos e escutar a história, escutar as músicas também [...]. Eu sempre digo: as crianças sempre estão abertas àquele espaço, aquele espaço é delas, elas que são protagonistas daquele fazer, a gente está ali só para mediar e para ser parceiro delas, quem faz a coisa acontecer são as crianças. (Belonísia)

Planejar e realizar atividades, a partir dessa perspectiva, pode contribuir para que o interesse das crianças por elementos da cultura africana e afro-brasileira seja ainda maior, por parte delas, ao serem consideradas como protagonistas da construção de seu saber, partindo das suas experiências e vivências, e, contando com a mediação do/a professor/a que tenham o posicionamento político e social pautado na perspectiva da EREER (DIP; TEBET, 2019).

Ao narrar sobre suas experiências de trabalho voltadas para a EREER, algumas das entrevistadas enfatizaram que, muitas vezes, focalizam suas práticas na ideia de que somos todos iguais, defendendo que, diante disso, precisamos aceitar as diferenças, quando sabemos a importância que também estas diferenças sejam valorizadas para que

exista o combate às desigualdades. Percebemos a indicação disso na fala de uma das professoras ao comentar sobre como planeja suas atividades voltadas para a educação das relações étnico-raciais:

É... livros, os livros temáticos, que tragam princesas negras, para que eles possam se identificar também, para que outras crianças possam ter uma aceitação normal, como deve ser. Porque a gente as vezes diz assim: é normal, como se fosse algo que a gente, né..... mas a sociedade tem que aceitar de uma forma natural que somos.... todos iguais. (Khadija)

Nesse caso, podemos nos ver diante de algo que contradiz o que acontece na prática em nossa sociedade: apesar de sermos iguais do ponto de vista biológico humano, é inegável que alguns grupos sociais usufruem de privilégios na sociedade, ao passo que outros grupos são excluídos, pautados por suas características físicas e/ou culturais (GOMES, 2003). Apesar dessa desigualdade amplamente confirmada em números, muitas pessoas ainda acreditam e defendem que não existe racismo no Brasil. E essa ideia é baseada, em partes, no mito da democracia racial:

Trata-se realmente de um mito porque a mistura não produziu a declarada democracia racial, como é demonstrado pelas inúmeras desigualdades sociais e raciais que o próprio mito ajuda a dissimular, dificultando até a formação da consciência e da identidade política dos membros dos grupos oprimidos. (MUNANGA, 1996, p. 190)

Por outro lado, essa mesma fala da professora também nos remete a refletir sobre o papel dos professores quando narra que busca por personagens negras nos livros de literatura selecionados para suas aulas para que as crianças possam se identificar com estas personagens de uma forma positiva, nesse sentido, concordamos com Bento (2012) ao apontar que os professores não são os responsáveis por resolver equívocos relacionados a construção das identidades das crianças, mas, podem sim proporcionar ambientes favoráveis para que as crianças negras e brancas possam produzir novas identificações saudáveis.

Historicamente, a exclusão social das populações negras e indígenas, apontada nos índices de desigualdades sociais e raciais no Brasil, é causada, sobretudo, pelo racismo estrutural. Negar essa realidade pode contribuir para a dificuldade de construção da EREER nas aulas, sem aprofundar o trabalho acerca da cultura afro-brasileira, mantendo-se, muitas vezes, de forma inconsciente todas as contribuições que esse trabalho poderia

proporcionar. Nesse sentido, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* indicam:

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente. (BRASIL, 2004, p. 14)

Contribuindo para essa discussão, destacamos um trecho da fala de outra professora que aponta a necessidade da superação de ideias pautadas em preconceitos para que a EREER possa ser efetivada nas creches e escolas, como podemos perceber no trecho a seguir, ao comentar sobre práticas e projetos relacionados a cultura afro-brasileira, mais especificamente a capoeira, realizados na unidade escolar onde trabalha e falou sobre a percepção que tem de que alguns profissionais demonstram resistência em realizar atividades voltadas para a EREER:

E aí eu como professora posso não ser do grupo de capoeira, não ser de grupo de capoeira nenhum. Eu só preciso entender que ela existiu, que ela existe e que ela vai existir, pra me representar, pra representar a minha herança histórica. Eu não preciso ser da capoeira, mas muitos de nós acreditam, pelos seus conceitos e suas ideologias, que se identificar com a capoeira, é se identificar por uma coisa ruim, porque foi baseado no seu conceito. [...] E a expressão cultural tem esse papel, tem esse papel de dar a importância ao indivíduo, né? Com a sua ancestralidade e com a sua história, trazendo pra ele a importância da identidade pessoal. (Adunni)

Podemos refletir, a partir dessa fala, acerca da necessidade de superar preconceitos enraizados que fazem com que alguns professores e professoras ainda acreditem que se identificar com a capoeira poderia ser algo ruim, sabemos que essas concepções são fruto do racismo estrutural que fundamenta nossa sociedade, e se o que se aproxima da cultura negra continuar a ser desvalorizado e, muitas vezes criminalizado, torna-se difícil favorecer a construção de identidades negras positivas. Em contrapartida, defendemos, que é possível existir uma mudança social que torne a cultura afro-brasileira respeitada e valorizada e que contribua para a construção e fortalecimento das identidades, pois, como afirma Bento (2012):

Por força do racismo, as gerações que nos antecederam, viveram, às vezes mais intensamente que nós, violentos processos de discriminação e exclusão, e estão marcadas por essa vivência. Por outro lado, identidade não é só aquilo que permanece, que atravessa as gerações; também é o movimento, o que muda, a surpresa de todo o dia (BENTO, p. 113, 2012).

Também é possível refletir a partir desse depoimento para um dos caminhos possibilitados pela EREER que é o de fortalecer as construções identitárias das crianças, por meio do contato e da valorização de elementos da cultura afro-brasileira, visto que, muitas das dificuldades vivenciadas pelas professoras ao tentarem implementar a EREER nos espaços escolares onde trabalham passam pela resistência de seus pares, pautadas, sobretudo em concepções negativas em relação a cultura negra resultado da hierarquização e desigualdade racial presentes em nosso país, como apontado por Gomes (2003):

No caso do negro brasileiro, a classificação e a hierarquização racial hoje existentes, construídas na efervescência das relações sociais e no contexto da escravidão e do racismo, passaram a regular as relações entre negros e brancos como mais uma lógica desenvolvida no interior da nossa sociedade. Uma vez constituídas, são introjetadas nos indivíduos negros e brancos pela cultura. Somos educados pelo meio sociocultural a enxergar certas diferenças, as quais fazem parte de um sistema de representações construído socialmente por meio de tensões, conflitos, acordos e negociações sociais. (GOMES, 2003, p. 76)

Também influenciado pelo racismo estrutural e pela hierarquização e desigualdade racial de nossa sociedade, é possível refletir acerca das forças que atuam sobre o currículo e as práticas pedagógicas da Educação Infantil vivenciadas diariamente nos espaços educacionais:

Essas forças vão desde o poder dos grupos e classes dominantes corporificado no Estado - uma fonte central de poder em uma educação estatalmente controlada- quanto nos inúmeros atos cotidianos nas escolas e sala de aula que são expressões sutis e complexas de importantes relações de poder (MOREIRA; SILVA, 1999, p. 30)

Alguns exemplos de atos cotidianos que demonstram e reafirmam relações de poder nas salas de aulas são as escolhas dos conteúdos que muitas vezes não apresentam elementos relacionados a cultura afro-brasileira, por exemplo, a falta de imagens de pessoas pretas nos espaços das escolas e creches. Dessa forma, o silenciamento diante de situações de racismo no ambiente escolar, já debatido nas pesquisas, entre outros.

Corroborando com a discussão acerca de como as crianças já tem algumas construções acerca do mundo em que vivem, destacamos o trecho do depoimento de outra professora sobre como percebe a afirmação de que crianças pequenas não tem preconceito:

E a gente pensa assim: criança não tem preconceito não, criança pequena não tem preconceito não, mas tem! É um preconceito já instalado que já vem de casa, vem enraizado e a gente tem todo esse trabalho em sala de aula para ver se quebra, né? (Kambili)

Vivendo em uma sociedade onde o racismo estrutural permeia suas vivências, as crianças também podem reproduzir situações de preconceito e de racismo nas relações com outras crianças ou com adultos, uma vez que as culturas infantis não existem apartadas das culturas adultas:

Um aspecto importante a ser destacado é que as culturas infantis não são independentes das culturas adultas, das relações de poder, das opressões e desigualdades presentes na sociedade, de modo que elementos como racismo, opressão de classe, homofobia, machismo também podem estar presentes nas inúmeras relações produzidas pelas crianças. (SANTIAGO, p. 33, 2015)

Cavalleiro (2001) ao discorrer sobre sua pesquisa em uma escola de Educação Infantil, investigando o racismo e a falta de representatividade da cultura negra nas atividades escolares, também registrou o racismo reproduzido no cotidiano escolar através de práticas e discursos verbais e não verbais, por profissionais da escola e também por algumas crianças em suas interações.

Assim, o trabalho da EREER nas creches, escolas e centros de Educação Infantil pode contribuir, nesse sentido, para a desconstrução dessas reproduções, revelando a importância da construção das propostas pedagógicas que favoreçam práticas antirracistas.

5.2- Educação das relações étnico-raciais: conhecimentos teóricos e práticos

As ações das/os professoras/es realizadas no espaço escolar e das creches, sendo planejadas ou não, podem estar pautadas nas experiências teóricas e práticas vivenciadas anteriormente por elas/eles ao longo do exercício da sua profissão. Nesse subtópico foram destacadas algumas das falas das entrevistadas que remetem a esses conhecimentos

adquiridos por elas, ao longo de formações iniciais e continuadas, estudos pessoais e coletivos sobre relações étnico-raciais, que são acionados no planejamento e na realização de atividades voltadas para a EREER.

Iniciamos destacando que algumas das professoras entrevistadas expressaram a percepção de que as atividades e práticas pedagógicas antirracistas realizadas por elas, ocorrerem ao longo de todo o ano letivo, fazendo parte do planejamento, em alguns momentos como assunto principal e, em outros momentos, permeando diferentes temas e atividades, como destacado na fala da professora a seguir:

Depois da necessidade da gente trabalhar isso de forma consciente, eu venho colocando nos meus planejamentos diários, as questões étnico-raciais, nas pequenas coisas. Tipo: vou produzir uma ficha de estudo, então se tiver imagem de crianças eu vou procurar imagem de criança que representa a minha turma. Porque a minha turma é de maioria negra, entendeu? [...] E tenho o conteúdo, a partir daquele conteúdo, eu vou pensar no planejamento, vou pensar nas atividades, na estratégia, na metodologia, que aborde o tema [...]. Em alguns momentos ele vai ser principal e em outros não. Mas ele vai estar presente na configuração da minha atividade. (Adunni)

Esta percepção indica que as entrevistadas que destacaram esse aspecto em relação a sua prática voltada para a EREER, apropriaram-se da ideia de que é preciso incluir diariamente, ao longo de todo o ano letivo, em suas atividades também as contribuições históricas e culturais afro-brasileiras e africanas, presentes na Lei 10.639/03 e nos documentos orientadores decorrentes, com o objetivo de “ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira” (BRASIL, 2004).

Podemos refletir que a apropriação dessa orientação presente nos documentos oficiais é importante para que as atividades relacionadas a EREER não fiquem limitadas a momentos específicos do ano, como o mês de novembro, quando é comemorado o dia da Consciência Negra. Refletimos que essa data é, sim, importante para o combate à desigualdade racial e pode proporcionar um momento de reflexão mais aprofundado nesse período, mas as ações nas instituições de Educação Infantil não devem se limitar a ocorrerem apenas nessa data.

Este destaque também aponta para a ideia de que a EREER pode ser constituída como um dos princípios norteadores das atividades, ocorrendo ao longo de todo o período do ano letivo como apontado na Lei 10639/03, e para que essa orientação se efetive não é suficiente as práticas resultantes de improvisos, é importante que as ações voltadas para a

ERER sejam planejadas para que se tenha sucesso no enfrentamento de concepções e práticas racistas e discriminatórias (BRASIL, 2004).

Pesquisas anteriores também ressaltaram a importância do planejamento para a efetivação de construção de novas relações étnico-raciais nos espaços escolares, como indica Cavalleiro (1998):

Não seria demasiado supor que a ausência desse tema no planejamento escolar impede a promoção de boas relações étnicas. O silêncio que envolve essa temática nas diversas instituições sociais favorece que se entenda a diferença como desigualdade e os negros como sinônimos de desigual e inferior. (CAVALLEIRO, 1998, p. 26)

O trabalho de Claudilene Silva (2009) também já apontava para a importância do planejamento como um dos instrumentos essenciais para que as práticas pedagógicas voltadas para a ERER sejam efetivadas.

Nesse sentido, algumas das professoras destacaram que as instituições onde trabalham realizam projetos voltados para ERER, que funcionam como um tipo de planejamento coletivo, com a participação da comunidade escolar. Estes projetos acontecem ao longo do ano e são intensificados no mês de novembro, como forma de culminância das atividades vivenciadas, ao longo do ano, envolvendo todas as turmas e também o planejamento de compra de materiais didáticos, organização e estudo de materiais de teóricos, entre outras estratégias:

É um projeto da creche, ele não é um projeto marcado para o mês de novembro, que ainda tem isso, né? É um projeto contínuo. Então nós somos de uma comunidade de maioria mestiça e negra, não há motivo para a gente ignorar essa situação. As compras de materiais didáticos são focadas nisso já, porque já é focado no projeto. (Amaka)

Esta fala aponta para a contribuição que um projeto envolvendo toda comunidade escolar pode representar, ao motivar que professoras (es) planejem atividades conjuntas, socializem experiências, materiais e ideias que possam construir propostas pedagógicas na perspectiva antirracista. O projeto pode basear toda a estrutura dos planejamentos e mesmo a compra dos materiais que serão utilizados ao longo do ano.

Durante os depoimentos, todas as professoras recordaram algumas das atividades realizadas por elas no âmbito da ERER. Dentre as atividades destacadas, a realização de leituras com livros infantis que trazem personagens negras/os esteve muito presente nos

depoimentos das professoras, assim como a musicalização, como aponta o trecho do depoimento a seguir:

É, tem um trabalho na escola... no CMEI a gente tem um projeto, inclusive chamado Griot⁸. Então a gente traz literaturas, que trazem como personagens principais pessoas negras, crianças negras, entendeu? É nessa perspectiva assim.... músicas, a gente traz musicalização.... é.... tem uma que eu acho muito legal que é: o normal é ser diferente, que assim, trata a diferença, não apenas da cor de pele, de altura.... é.... do jeito de ser, entendeu? (Khadija)

As crianças negras podem se beneficiar dessas atividades e materiais, pois estes trazem a possibilidade de que elas se reconheçam nas imagens, construam e fortaleçam suas percepções de si mesmas e sua autoestima, assim como as atividades da ERER também contribuem para que as crianças brancas desenvolvam maior compreensão e valorização das diferenças, menos pautadas em preconceitos. Corroborando com esse apontamento, trazemos o pensamento de Cavalleiro (2005):

No cotidiano escolar, a educação anti-racista visa à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados. Nela, estereótipos e ideias preconcebidas, estejam onde estiverem (meios de comunicação, material didático e de apoio, corpo discente, docente etc.), precisam ser duramente criticados e banidos. É um caminho que conduz à valorização da igualdade nas relações. E para isso, o olhar crítico é a ferramenta mestra (CAVALLEIRO, 2005, p. 150).

Para contribuir com a discussão acerca da importância da participação de pessoas negras e brancos na construção de relações étnico-raciais menos desiguais e mais equilibradas, recuperamos os apontamentos de Bento (2002) que ressaltam a necessidade de que as pessoas brancas também participem ativamente dessas discussões para que a desigualdade racial não permaneça como algo que é aparentemente um problema exclusivo das pessoas negras, mas sim, como um problema da sociedade como um todo, visto que, o racismo influencia e prejudica todos os aspectos da sociedade, incluindo a educação.

Acreditamos que também é possível discutir acerca de um ponto recorrente em alguns dos depoimentos: a ideia de que é normal ser diferente e de que o trabalho para a

⁸ Os *griots* são contadores de história, cantores, poetas e musicistas da África Ocidental. São muito importantes para o compartilhamento de conhecimentos dentro das culturas de diferentes países africanos, utilizando a tradição oral. Informações disponíveis em: <https://www.mawon.org/post/griots-os-guardi%C3%B5es-das-palavras>.

ERER pode ser baseado apenas no respeito às diversidades de modo geral: respeitar pessoas magras, gordas, altas, baixas, etc. Pensamos que essa perspectiva precisa ser ampliada a partir de dois pontos: o primeiro deles é que ao colocar as características negras como o que é diferente pode significar afirmar que estas são características de alguém que está fora dos padrões “normais” e contribuir para uma dificuldade de pertencimento entre as crianças negras:

A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver. (CANDAUI, 2011, p. 241)

As diferenças fenotípicas entre as pessoas apenas têm significado do ponto de vista da construção social que as transformaram em desigualdades sociais e raciais, no caso das características consideradas mais relacionadas às pessoas negras e brancas foram hierarquizadas por conta do racismo que fundamentou e fundamenta nosso país que são construídas socialmente.

Resgatamos o que é orientado nas diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais, no que se refere as ações educativas de combate ao racismo e a discriminações “condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças;”. Por esta razão, o segundo ponto que pode contribuir para ampliar o trabalho nas instituições de Educação Infantil, a partir da perspectiva das diferenças, é justamente o direito à diferença, o que possibilitará que estas sejam valorizadas e não como algo a ser superado:

Por essa perspectiva, a ascensão das políticas de identidade, nos mais diferentes contextos mundiais, visa à garantia dos direitos humanos na sua radicalidade: o direito à diferença. Dessa forma, não contrapõe igualdade e diferença, mas sim promove a articulação entre as duas noções, possibilitando que todos sejamos iguais nas nossas diferenças. (SILVA, 2016, p. 24)

Nesse sentido, ressaltamos que a construção de uma educação das relações étnico-raciais implica a necessidade de pensar um projeto educacional que possibilite que todos (as) sejam inseridos socialmente de forma igualitária e que seja combatida a ideia de inferioridade ou superioridade de sujeitos e grupos raciais e étnicos, sendo não apenas

respeitada, mas também valorizada todas as formas de diversidade humana (CAVALLEIRO, 2005).

Entretanto, mesmo que a valorização da diversidade e das diferenças sejam os princípios dos projetos e atividades, é necessário considerar as características e orientações específicas da EREER presente nos documentos que a fundamentam, já discorridos ao longo do texto, para que as atividades possam pautar especificamente a cultura e história afro-brasileira e africana.

O processo de formação continuada que deve ser ofertado pelas redes de ensino, pode contribuir para que as professoras/es se apropriem dessas orientações para a efetivação da EREER, que muitas vezes não puderam ser aprofundadas na formação inicial.

A questão das formações continuadas relacionadas a EREER esteve presente de forma recorrente nos depoimentos das/os professoras/es. Em algumas das falas, há a indicação de formações continuadas que foram vivenciadas pelas professoras ao longo da sua experiência, sendo estas apontadas como fundamentais para se sentirem mais seguras ao desenvolver as práticas de valorização da cultura afro-brasileira e de combate ao racismo, como apontado no trecho a seguir:

Então a formação é de extrema importância para a vida do professor e que vai influenciar sua prática, né? Influencia a prática do professor, porque quando ele pensar em um livro, quando ele pensar em uma música, quando ele pensar em alguma outra atividade, a formação vai embasar essa prática, a leitura vai trazer uma reflexão sobre o que ela escolher, não vai se dar no vazio, na verdade nada se dá no vazio, né? (Belonísia)

A percepção expressa nesse trecho de que as formações são capazes de preparar melhor as professoras para a realização das práticas revelam a importância das formações. No depoimento, a professora afirma que se sente mais segura ao selecionar os livros e materiais que irá utilizar nas atividades propostas para as crianças, enfatizando o quanto conquistou essa segurança, a partir das formações que vivenciou ao longo de sua experiência profissional.

Refletimos que as formações continuadas específicas acerca da EREER são um caminho possível para que as mudanças nas práticas ocorram de uma maneira efetiva, visto que esse depoimento revela o quanto significou para essas professoras o processo formativo. Podemos caminhar um pouco mais e refletir que essa mudança nas práticas impulsionados pelas formações pode ser um caminho transformador e libertário capaz de

modificar as concepções negativas que algumas pessoas ainda possam ter relacionadas as culturas africanas e afro-brasileiras.

No entanto, além de citarem as formações e cursos que participaram e que contribuíram para suas práticas, algumas das professoras também expressaram sentir que as formações atuais sobre a EREER não têm sido suficientes e demonstraram sentir uma necessidade de ampliação e aprofundamento das formações e apontaram algumas possibilidades de quais tipos de formações e outras estratégias acreditam que poderiam contribuir ainda mais:

A gente não tem tempo de estudo, a gente não tem tempo de estudo no serviço também. A gente sabe que a Lei existe, que tem que ser aplicada, a gente lê a Lei, mas a gente não consegue se aprofundar, entendesse? É uma falha do sistema, essa questão de formação, ou quando a gente tem uma formação, tipo a gente vai ter uma formação agora, mas aí eles pincelam o conteúdo, pincelam o assunto e a gente não tem mais, a próxima formação já é outro tema, tais entendendo? Então são essas questões que atrapalham, que deveria... é.... acaba atrapalhando nesse processo, acho que deveria ter mais momentos de estudo para poder se aprofundar, entendeu? Assim, dos marcos, da questão histórica, porque quando a gente conhece a história a gente trabalha melhor (Khadija)

A inquietação dessa professora aponta para uma estratégia formativa que pode ser a indicação de uma das maneiras de ampliação da formação para a educação das relações étnico-raciais, que são as formações mais aprofundadas ou cursos de extensão que possibilitem que as/os professoras/es se sintam mais preparados para a construção e realização dessas propostas. Essa ideia de formação já foi indicada em outras pesquisas como a realizada por Silva (2009) ao destacar as possibilidades encontradas, a partir de seu estudo, de como as formações continuadas específicas para EREER poderiam ser instituídas na rede de ensino de Recife:

Por sua vez, as Redes e Instituições de Ensino necessitam encontrar formas de contribuir mais efetivamente nesse processo, universalizando a formação temática específica para todos os seus profissionais. Disponibilizar subsídios e material didático, oferecer cursos de formação específica e acompanhamento sistemático, incluir esse debate em todos os momentos de planejamento e de estudo das professoras e professores, enfim, transformar o debate sobre relações étnico-raciais em rotina nos seus espaços de discussão parece-nos ser um caminho. (SILVA, 2009, p. 138)

A ideia de realização de encontros formativos específicos, e/ou momentos de socialização de vivências no ambiente das escolas e creches, de forma sistemática e contínua também pode ser um caminho que amplie a efetivação da EREER especificamente na Educação Infantil, visto que, como um direito, sua garantia deve ser favorecida pelas redes de ensino. Ainda que algumas pessoas possam afirmar que essa política de formação é difícil de ser realizada na prática, destacamos que a ideia de formações contínuas e mais aprofundadas já ocorre na rede municipal de Recife em relação a garantia da ludicidade na Educação Infantil, por exemplo.

A garantia do brincar como um direito das crianças tem sido amplamente difundida e aprofundada ao longo dos últimos anos na política de ensino do município de Recife, e assim, faz parte das formações continuadas realizadas ao longo do ano. Como um dos princípios da Educação Infantil, também são realizados projetos que contam com materiais e formações específicas para a efetivação do brincar nas creches e escolas.

Dessa forma, pontuamos que se a rede conseguiu favorecer a efetivação desse direito, também é possível favorecer o direito à diferença e à diversidade, a partir da efetivação da EREER, utilizando por exemplo os campos de experiência presentes na BNCC para a Educação Infantil. Refletimos que o racismo institucional pode estar atuando para que o mesmo não ocorra com a EREER, que também é um direito das crianças e precisa ser implementado em todos os âmbitos da política de educação da rede.

5.3- Crianças e as práticas pedagógicas antirracistas: como as professoras percebem essa interação

Nesta terceira seção, são apresentadas as percepções das professoras em relação à inserção das crianças em práticas pedagógicas antirracistas. O objetivo foi de identificar nas falas das professoras a realização de atividades que tenham por objetivo a valorização da cultura, o reconhecimento histórico ou a representatividade da população negra, com o foco em identificar de que forma percebem as interações que as crianças têm em relação a essas práticas.

Durante as entrevistas sempre que perguntadas sobre como eram as interações das crianças com as propostas de atividades relacionadas a EREER, a maioria das professoras narrou que as crianças pequenas em geral estão sempre muito curiosas e interessadas em

tudo o que é levado por elas durante as aulas e que não é diferente quando se trata de materiais voltados para ERER:

É porque, criança pequena ela tá, como eu disse, sedenta, né? Por qualquer coisa [...] Depois de uma semana de aula, eles já sabem que vai ter esse processo, sentou, já tá lá esperando o que eu vou trazer. Quando eu vou iniciar a aula, que faço a agenda do que a gente vai fazer no dia, pronto, as vezes.... eles já ficam dizendo: *Bora tia, cadê? A surpresa, ou então cadê o... a senhora trouxe o que pra gente hoje...* Então, tipo o que eu quero dizer: chego com o material de trabalho, vou mostrar, eles estão esperando, eles estão sedentos, eles estão aguardando, entendesse? Então é sempre positivo, nunca levei nada, nunca abordei nada pra eles, nunca comecei uma aula [*e eles rejeitaram*], é muito difícil isso acontecer com educação infantil, porque eles estão ali pra isso. (Adunni)

Complementando o depoimento anterior, uma das professoras também ressaltou que as crianças demonstram interesse em quase tudo o que é apresentado por ela nas atividades de Educação Infantil e acrescentou sobre a importância de levar materiais e atividades que façam parte da educação das relações étnico-raciais continuamente ao longo do ano com o objetivo de também despertar o interesse delas pela cultura afro-brasileira:

Olha, a gente não pode gostar daquilo que a gente não conhece. A primeira coisa, né? Então eu não posso gostar de música africana, se eu não conheço, né? (Bibiana)

Conforme explicitado ao longo do trabalho, consideramos que apenas apresentar músicas de origem africana, não será suficiente para a construção da ERER, mas, é importante destacar que, de fato, nem todas as crianças têm acesso a músicas, vídeos, imagens, instrumentos musicais, etc. relacionadas com elementos africanos e afro-brasileiros, nesse sentido, para muitas delas o espaço das escolas e creches será o primeiro lugar onde entrarão em contato com esse conteúdo e isso poderá contribuir para que desenvolvam interesse pela cultura e história africana e afro-brasileira desde pequenos, que poderiam não ter em outros espaços.

No depoimento de outra professora, destacou-se o seu relato acerca de uma das atividades que recordava ter feito em relação à ERER. A atividade narrada pela professora foi a construção de um painel com várias crianças de diferentes raças e etnias e também um espelho grande que ficava ao lado do painel em sua sala de aula, com o objetivo de que as crianças pudessem observar as imagens de crianças com diferentes características

e também a sua própria imagem. A professora narrou, então, a reação de uma das crianças ao se olhar no espelho, após a atividade com o painel:

E aquela criança em especial, não tinha chegado ainda.... e eu sempre de olho nela, não tinha chegado ainda naquele cartaz [...] E a estagiária disse: professora, fulaninha tá lá no cartaz. Então eu saí, cheguei devagarinho, fui fazer uma outra atividade, fui fazer uma outra coisa e fiquei observando, né? E foi muito lindo! Ela tinha uma dificuldade de... assim.... de expressão oral, ela não falava tanto, essa criança, mas ela, aquele dia, disse muita coisa. Porque ela se tocava... ela se abraçava, ela tocava o rostinho dela e o rostinho da foto da criança, e nisso ela ficou lá curtindo esse momento dela de se olhar no espelho, de se olhar no cartaz, mas assim não foi uma coisa rápida, foi quase 15 a 20 minutos [...] Eu sei que eu terminei dezembro com o cartaz, depois a gente remodelou ele, não sei quantas vezes. Ficou outubro, novembro e dezembro todo com o cartaz e essa criança, ela começou também... não pelo cartaz, mas assim, a partir daquela atividade, ela... eu a percebi interagindo mais, sabe? Eu a percebi mais na roda, eu percebi como se ela tivesse.... de alguma forma se encontrado naquele momento e daquela troca dela. Foi muito bonito! (Belonísia)

O relato dessa professora demonstra o quanto as atividades da EREER têm a potencialidade de contribuir para o desenvolvimento da identificação e autoestima das crianças ao apontar a necessidade de que todos os materiais presentes nas escolas e creches apresentem as diferenças e todas as crianças possam se identificar (GOMES, 2005).

Ainda sobre esse relato um outro ponto pode ser destacado que é a iniciativa e autonomia das crianças em relação a como e em qual momento vão interagir com as atividades ou materiais que são propostos pelos adultos da escola ou creche. A professora relatou que já esperava há algum tempo que aquela criança interagisse com o painel, porém, apenas no momento em que ela se sentiu confiante ou segura, ocorreu a aproximação e interação com a atividade, no tempo da criança, conforme a sua necessidade ou vontade.

Podemos destacar, ainda sobre esse relato, como é importante que os/as professores/as, bem como os/as profissionais de apoio escolar que estão em contato direto e diário com as crianças em creches e escolas de Educação Infantil tenham atenção e sensibilidade para observar, acolher, respeitar e encorajar as crianças em todas as suas ações, especialmente, em relação àquelas que as levem de encontro ao seu processo de identificação e pertencimento étnico-racial. Nesse sentido, uma proposta pedagógica

voltada para a Educação Infantil, no geral, e para a EREER, em especial, pode ter como ponto de partida a sensibilidade, a empatia e a conexão com as crianças.

Quando pensamos sobre as políticas de ensino para a Educação Infantil, precisamos considerar que um dos princípios básicos para essa política é o cuidar e o educar. E nesse sentido, uma das possibilidades para a construção da EREER é já planejar o cuidar e o educar considerando as questões referentes a EREER.

Para que isso seja possível é necessário um conjunto de ações e estratégias, que também incluem a formação específica e a experiência já vivenciada, que pode inclusive ser compartilhada entre pares.

Assim, a partir da leitura das entrevistas, também foi possível realizar um breve mapeamento das atividades que as professoras citaram em seus relatos como atividades que fazem parte da EREER, são atividades que identificamos como aquelas que tenham por objetivo a valorização e o reconhecimento histórico da cultura afro-brasileira. Esse mapeamento foi organizado no quadro a seguir:

Quadro 2 - Mapeamento das atividades citadas pelas professoras

Atividades	Tema/assunto trabalhado	Conteúdo relacionado a Educação infantil
<ul style="list-style-type: none"> • Sequência didática, incluindo leitura com livros: Menina bonita do laço de fita; Baobás; O cabelo de Lelê. • Momento de pesquisa de personalidades negras no Brasil e no mundo. • Autorretrato, usando o espelho. Culminância produzindo um pôster, com um buraco para o rosto, com os cabelos cacheados para ser fotografado. 	Ancestralidade Identidade negra Cultura africana e afro-brasileira	Identificação Autoestima Contato com livros Contato com a cultura
<ul style="list-style-type: none"> • Atividade com um cartaz no qual havia diferentes imagens representando crianças negras; indígenas; orientais; brancas, para observação. O tema era dia das crianças. Colocação de um espelho grande para que as crianças pudessem observar sua própria imagem. 	Dia das crianças Identidade pessoal	Identificação Diferenças Autoestima
<ul style="list-style-type: none"> • Sequência didática incluindo leitura com o livro: O cabelo de Lelê. Apresentação de vídeos com a história. Observação da diferença entre os cabelos das crianças na turma. Fez a silhueta do rosto de Lelê e depois com papel crepom colaram os cachinhos do cabelo de Lelê. 	Ancestralidade Identidade negra Cultura afro-brasileira	Identificação Autoestima Contato com livros Contato com a cultura

<ul style="list-style-type: none"> • Atividades com cantigas e brincadeiras de origem africana. 	Ancestralidade Cultura africana e afro-brasileira	Contato com a cultura Musicalização Vivência do lúdico
<ul style="list-style-type: none"> • Projeto da unidade realizado ao longo do ano que incluiu leitura dos livros como <i>Menina Bonita do laço de fita</i>; <i>Cabelo de Lelé</i> e outros. • Atividades realizadas de forma lúdica sobre a história de África e indígenas. • Atividades com instrumentos musicais de origem africana e indígena. • Atividades com vídeos sobre cultura africana. • Realização de oficinas de penteados, de contação de histórias e de turbantes com a participação das famílias. 	Ancestralidade Cultura africana e afro-brasileira Identidade negra	Identificação Autoestima Contato com livros Contato com a cultura Musicalização Vivência do lúdico
<ul style="list-style-type: none"> • Sequência didática incluindo leitura com livros que traziam a questão das diferenças. • Atividades com músicas e danças de origem africana. • Apresentação envolvendo penteados com tranças e turbantes. 	Ancestralidade Cultura africana e afro-brasileira Identidade negra	Diferenças Contato com livros Contato com a cultura Musicalização

Fonte: elaboração própria.

Como podemos notar a partir do quadro percebemos que apesar de narrarem atividades diferentes, a maioria das professoras utilizou, como recursos, livros de literatura infantil que trazem personagens negras ou que narram histórias baseadas na cultura africana e afro-brasileira e a presença de atividades ao longo do ano. As práticas com literatura afro-brasileira também aparecem no trabalho de Silva (2016), que se propôs a discutir as práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras na educação básica. De onde podemos inferir que o uso desse recurso pedagógico está presente nos diversos níveis e modalidades de ensino.

Destacamos também a possibilidade de trabalho com musicalização a partir de canções, cantigas, danças e brincadeiras que tenham origem africanas, visto que esse tipo de atividade trabalha com o lúdico, com o corpo e com o movimento tão importantes na Educação Infantil.

Algumas das professoras/es de um mesmo CMEI contaram em seus depoimentos sobre um projeto anual chamado Griô que acontece em sua unidade e envolve toda a comunidade escolar. Destacamos esse projeto no quadro por representar a possibilidade que o trabalho coletivo traz e por exemplificar uma realidade dentro do contexto de um centro de educação infantil público.

Além do projeto narrado pelas/es professoras/es que tem como foco a contação e leitura de histórias que favoreçam o reconhecimento da história e cultura afro-brasileira,

também são realizadas oficinas e cada professora com sua turma realiza outras atividades, a partir do projeto geral da unidade.

Entretanto, é importante que todas as atividades realizadas tenham objetivos e sejam significativas, como é lembrado por um dos entrevistados ao narrar que realiza algumas atividades levando vídeos que mostram um pouco da cultura presente em países do continente africano:

Então, assim, eles estavam entendendo que era o povo da África, que se comportava de tal forma, que comia daquele jeito, que existe os afazeres para os homens, na cultura deles, assim como na nossa também, e que existe os afazeres para mulheres, isso dentro da... comunidade. Então assim, é uma forma de estar trazendo isso para que eles se sintam pertencentes, para que eles percebam a diferença da cultura ocidental, né? Da cultura que eles têm aqui no Brasil, para a cultura que é vivenciada no continente africano, então eles começam... e assim eu acho que o mais importante disso tudo, é... o diálogo que é estabelecido após esses momentos, porque também não adianta o professor chegar e colocar um filme, como se fosse para passar tempo, um filme de uma temática interessante, mas aí o filme termina e o professor não para com a intenção de discutir com os alunos. [...] Então, é esse processo, eu acho que trazendo músicas, filmes, vídeos... e dialogando após esses contatos, essas intervenções vai fazer com que elas se sintam pertencentes, como eu falei anteriormente, vai fazer com que elas percebam essas diferenças, e a partir dessas diferenças o respeito vai se consolidando. (Akin)

Quando falamos sobre atividades na Educação Infantil sabemos que é importante respeitar o tempo e a autonomia das crianças, as suas vivências e visões de mundo próprias, no entanto, destacamos a partir desse depoimento que o papel do/a professor/a é fundamental para intermediar muitos processos que acontecem nos espaços, proporcionando reflexões que poderão contribuir para a construção e/ou fortalecimento da identidade de cada criança, além da valorização e do respeito às diferenças. Esse processo pode ocorrer, muitas vezes, de maneira conflituosa e desafiadora, mas, não significa que não existam possibilidades para a construção da EREER.

5.4- Os desafios e possibilidades para construção de práticas pedagógicas antirracistas percebidas pelas professoras

A quarta seção apresenta os desafios e possibilidades percebidos pelas professoras para a construção de práticas pedagógicas antirracistas. Nessa temática, um dos pontos que identificamos foram quais as principais estratégias, materiais, políticas públicas, formações, atitudes, etc. que elas percebem como mecanismos capazes de contribuir para a efetivação de práticas que contribuam para educação das relações étnico-raciais.

[...] a gente se reúne, a gente troca, a gente projeta, a gente cria o projeto, elabora, coloca mais atividades, sugere atividades. E, assim, a ferramenta do whatsapp ajudou bastante, porque a gente socializa muito no grupo dos professores: *ô, fiz isso na minha turma. Aí, fulaninho acha interessante essa ideia e fala: vou fazer também. Entendes? A gente cria materiais e a gente socializa. Então são essas as possibilidades que a gente encontra para superar essas dificuldades, né? (Amaka)*

A fala dessa professora enfatiza o quanto o trabalho coletivo é importante para a construção das propostas de atividades educativas, ainda mais em momentos de crises. Nesse sentido, a ideia da construção coletiva de projetos e atividades voltadas para a EREER, nas próprias escolas e creches pode ser interessante para a efetivação das políticas da rede de ensino.

Já em relação aos desafios, foram destacados pelas professoras que dificultam a construção de uma educação das relações étnico-raciais, no sentido macro (políticas, formações da rede de ensino, aquisição de materiais, etc.) e também no sentido micro (barreiras atitudinais entre pares e entre familiares, dificuldades de dedicar tempo para se apropriar do conteúdo, etc.). Uma das professoras destacou que percebe como maior desafio superar a ideia de que o conteúdo da EREER esteja presente apenas em alguns momentos pontuais, ao longo do ano.

O desafio maior.... eu acredito que um dos grandes desafios é a gente começar a pensar nisso aí, não como uma coisa estanque, como uma coisa de momento, como uma data comemorativa, e sim como uma coisa que tem que permear todo o tempo em sala de aula. Até porque é uma vivência.... entendeu? E isso tem que.... tem que se colocar assim, como uma vivência mesmo, como uma construção. Isso não é um assunto, isso tem que ser uma.... um aspecto que a gente trabalhe todos os dias de diferentes formas. (Bibiana)

Em relação a essa visão de dificuldade percebida pela professora, de que o trabalho da EREER não pode ser estanque em um momento do ano, destacamos que as políticas públicas de propostas pedagógicas para a EREER poderiam contribuir para superar esse

desafio. Ao ser colocado na política de ensino de um município haveria o incentivo de que cada escola, cada creche ou CMEI construísse os seus próprios projetos de maneira coletiva para serem realizados ao longo do ano, a partir de uma proposta da rede municipal, fundamentada e com sugestões de como os projetos coletivos de cada unidade poderiam ser planejados consonante com o contexto de cada comunidade escolar.

Nesse sentido, é muito importante a gestão democrática e que considere a participação de toda a comunidade escolar, para que todas/os possam ser ouvidos/as no momento da construção dos projetos voltados para a EREER e se sintam mais responsáveis, mais pertencentes e autoras/es desses projetos, não apenas executores dele.

Por outro lado, um outro desafio apontado por algumas das professoras é a resistência em relação a atividades voltadas para a EREER, por parte de alguns professores, e outros profissionais da escola/creche, que, muitas vezes, se posicionam de maneira contrária no momento em que estas atividades são propostas para serem realizadas de forma coletiva por toda a unidade escolar, como destacado a seguir:

Então a gente encontra muita resistência, né? E não é das crianças, porque as crianças estão lá abertas, as crianças são seres maravilhosos, estão lá para escutar, elas interagem, na verdade a gente encontra dificuldade com nossos pares de estarem abertos para ouvir o novo, para escutar o novo, na verdade quem cria resistência são os nossos colegas que estão ali. (Belonísia)

Entendemos que o racismo estrutural atua de forma constante nas construções de concepções coletivas, contribuindo para que algumas pessoas não consigam perceber a importância de combate ao racismo. É preciso, portanto, refletir acerca de como é possível desconstruir essas concepções e, nesse sentido, as formações, já problematizadas anteriormente nesse texto, poderiam contribuir para que todos/as que fazem parte do ambiente escolar superem concepções que não condizem com as práticas antirracistas, e entendam a importância da EREER, tão importantes para a construção de uma educação de qualidade e menos desigual em relação as relações étnico-raciais.

E por fim, o último ponto analisado foram as estratégias, recursos e materiais utilizados e os principais desafios/dificuldades para a realização de práticas pedagógicas para a educação das relações étnico-raciais, especificamente durante as atividades remotas em razão da pandemia.

Conforme explicitado nos capítulos anteriores desse texto, o contexto da pandemia foi articulado à pesquisa por consideramos que o momento vivido por todos trazia alguns pontos e questões específicas que poderiam contribuir para compreender como estava

ocorrendo a continuidade das atividades propostas e realizadas para EREER, em espaços de Educação Infantil.

Entendemos que as respostas das professoras acerca das dificuldades para realizar atividades da EREER durante o período de atividades remotas podem ser consideradas como consonantes com as dificuldades gerais enfrentadas pela educação no período pandêmico, sobretudo nos meses de atividades remotas.

Em relação a esse ponto, as professoras relataram, principalmente as dificuldades em ter respostas dos pais e responsáveis, principalmente quando as propostas eram atividades lúdicas, essenciais na Educação Infantil. E também destacaram as dificuldades de acesso à internet e equipamentos próprios para que as crianças participassem das atividades propostas; falta de tempo das mães para acompanhar as crianças ou para usar o telefone celular devido ao trabalho.

Não tem aquele momento.... de interação, porque esses grupos pequenos a gente não tem... não fica.... a aula.... como você vai fazer uma aula para trabalhar com essas mães, com essas crianças se a maioria das mães estava na rua, trabalhando, lutando pela vida e o celular tá com ela, a criança tá em casa, já tá aperreada, porque não tem onde deixar, deixou com a vizinha, deixou com um parente, aí, é um momento em que a gente não tem como exigir muita coisa.
(Bibiana)

Esse e outros depoimentos das professoras evidenciam os problemas sociais que dificultaram o acesso à educação e ao cuidado das crianças economicamente mais vulneráveis (que são em maioria crianças negras) durante a pandemia, mas é preciso lembrar que essas crianças já viviam em situação de desigualdade e negação de seus direitos antes dessa crise sanitária (BARBOSA; SOARES, 2021).

Para além desse ponto, podemos destacar que no momento do auge da pandemia, quando as entrevistas com as professoras foram realizadas, as famílias dessas crianças estavam mais expostas ao vírus, porque suas mães e pais não puderam permanecer em suas residências realizando o isolamento social porque suas condições sociais e financeiras e a demora para que o poder público agisse não permitiram que suas famílias pudessem se proteger (KOHAN, 2020; SARMENTO, 2020).

A pandemia e a conseqüente necessidade de atividades remotas também significaram dificuldades e desafios específicos para a educação ao mudar completamente a forma como as professoras planejavam e realizavam as atividades, ainda mais quando

falamos das crianças da Educação Infantil que necessitam muito mais do ludicidade, da interação e da proximidade presencial para construção do conhecimento.

Uma das dificuldades relatadas pelas professoras foi a de que muitas famílias não entendem ainda a importância da ludicidade para a infância, valorizando muito mais atividades escritas, em detrimento do brincar. Nesse sentido, algumas propostas que as professoras fizeram em relação a ERER, durante o período de atividades remotas, e que envolviam estratégias lúdicas não tiveram retorno das famílias, como vemos no trecho a seguir:

[...] mandei um pdf do livro Meu cabelo é de rainha, em pdf, quer dizer a gente já trabalhou essa mesma turma fez as fotos do pôster. Já trabalhou na sala, mandei de novo pelo celular para os pais lerem com eles em pdf, mandei tirar uma foto do seu cabelo, menino ou menina. Não tive muito retorno de fotos. Eu acredito que quatro mandaram as fotos, quatro ou cinco. Porque realmente quando é uma atividade que parece ser simples, mas elas não fazem por não achar necessário, porque tem aquela ideia né? Do que está aprendendo é o que está escrito. Essa ideia de que só aprende com o escrito e... que não teve tempo, né? (Adunni)

Uma das professoras também destacou o quanto a situação pandêmica e a necessidade das atividades remotas expuseram não somente situações da vida particular das professoras, diante do exercício das atividades remotas, como também evidenciou as desigualdades vividas pelas crianças e por suas famílias, às quais em outro contexto elas não teriam acesso:

Eu já tive situações de sugerir que a criança fazer uma bandinha em casa, com tupperware, com plástico e a mãe dizer assim: *olha eu estou com dificuldade porque eu não tenho colher, não tenho colher de metal em casa. Então vai fazer adaptado, não se preocupe, não fique se aperreando não, a gente pega graveto, uma madeirinha que tiver.* E as crianças estavam, né? A todo momento você... porque a gente fala muito da exposição da vida do professor, mas as famílias também expuseram as suas vidas, as suas intimidades, aquilo que eu nunca ia saber que não tinha colher na casa do meu aluno (Belonísia).

Esta fala indica o quanto o contexto de desigualdade social e racial vivenciado pelas crianças, suas famílias e pelas professoras também podem influenciar a realização das práticas pedagógicas na Educação Infantil no geral e, em relação a ERER, não é diferente, tendo essas questões de dificuldades financeiras e sociais, sido percebidas pelas

professoras entrevistadas como uma das dificuldades para a continuidade de atividades da EREER, durante o período da pandemia e realização das atividades remotas.

Para concluir essa seção consideramos que os principais resultados evidenciados com a pesquisa apontam para três aspectos principais que têm relação com a construção da EREER na Educação Infantil: a necessidade de políticas de ensino voltadas para a EREER na Educação Infantil; a importância de formações continuadas para os profissionais que atuam na Educação Infantil que sejam específicas para a promoção da EREER; e a urgência de propostas curriculares de Educação Infantil que tenham como um dos princípios a EREER.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo compreender como professoras/es percebem práticas pedagógicas que podem contribuir para a educação das relações étnico-raciais em instituições de Educação Infantil, considerando o quanto é importante que as/os profissionais estejam atentas/os para a presença de conteúdos relacionados a história e cultura afro-brasileira em suas práticas desde a Educação Infantil.

Ao longo das últimas décadas, diferentes estudos têm continuamente apresentado como as relações étnico-raciais configuram-se nos espaços escolares. A pesquisa indicou que há, em certa medida, permanências em relação aos desafios que dificultam a efetivação da EREER em instituições de Educação Infantil que já eram apontadas em estudos anteriores, como a falta de formação continuada específica e aprofundada, a dificuldade de implementação das políticas voltadas para a questão, a resistência de pares para planejar e realizar práticas contínuas relacionadas a EREER.

Por outro lado, o estudo também revela algumas possibilidades de avanços para a realização da EREER na Educação Infantil, ao destacar que algumas escolas, nessa etapa do ensino, já desenvolvem projetos que são realizados ao longo do ano. Um resultado importante é a sistematização do conjunto de estratégias que diferentes professoras/es realizam ao longo da sua experiência na educação infantil.

Conforme citado na seção anterior três aspectos principais foram destacados nos resultados da pesquisa que têm relação com a construção da EREER na Educação Infantil, são eles: a necessidade de políticas de ensino voltadas para a EREER na Educação Infantil; a importância de formações continuadas para os profissionais que atuam na Educação Infantil específicas para a promoção da EREER; e a urgência de propostas curriculares de Educação Infantil que tenham como um dos princípios a EREER. Esses três aspectos articulam-se, mas serão mais detalhados de maneira individual a seguir.

Acerca das políticas de ensino, foi destacado ao longo do texto que já existe uma legislação significativa que ampara o desenvolvimento da EREER, por meio dos documentos que a fundamentam do ponto de vista teórico, em relação a sua organização e à responsabilidade de cada órgão, como também às orientações práticas que possibilitam a efetivação da EREER em escolas e creches. Entretanto, consideramos que as políticas não são apenas os textos da legislação, mas a sua efetivação que depende da atuação dos diferentes atores sociais que fazem parte da comunidade escolar.

Nesse sentido, a pesquisa apontou que, no que se refere a EREER na Educação Infantil, o que é necessário nesse momento é a sua efetivação na prática. Um dos

apontamentos é sobre a necessidade de que as políticas de ensino das redes municipais já pautem essa discussão e que mais ações sejam realizadas como forma de desconstruir concepções negativas em relação às questões raciais, de maneira mais sistemática e contínua, para que as barreiras atitudinais não impeçam a realização de projetos e das práticas pedagógicas para a EREER e para que esta se torne um dos princípios que fundamentam a Educação Infantil no município.

Para tanto, é necessário a construção de políticas de ensino que se preocupem com as condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas, que contribuam para esse objetivo, como apontado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004).

Refletimos que as políticas educacionais voltadas para a EREER na Educação Infantil precisam considerar os princípios do cuidar e do educar, também a partir da dimensão da EREER. Nesse sentido, **o cuidar** deve ser realizado respeitando as diferenças físicas e culturais de todas as crianças: o cuidado dos cabelos (cacheados e crespos) desse ser feito de forma respeitosa e afetuosa; o cuidado na hora do banho e da higienização precisa contar com a valorização de cada criança com suas diferentes características; a intencionalidade no momento de distribuição de atenção e afeto precisa ser realizado de maneira igualitária para crianças negras e brancas. Do ponto de vista do **educar**, as políticas de ensino da Educação Infantil precisam considerar em seus projetos educacionais a aquisição de brinquedos que representem a diversidade presente nas escolas, a exemplo das bonecas negras; livros de literatura; projetos culturais; e outras propostas que possibilitem a realização da EREER nessa etapa.

Outra estratégia importante para a construção da EREER ressaltadas no presente estudo é a formação continuada específica para a promoção da EREER. Diferentes pesquisas já ressaltaram a importância da formação para que a EREER se efetive nos espaços escolares em geral. Igualmente, a pesquisa de Silva (2009) já destacava que a formação continuada da rede municipal do Recife era estruturada de maneira descontínua e muitas vezes os conteúdos não eram aprofundados.

Na mesma direção, o presente estudo apontou para a formação como uma das ferramentas fundamentais para que suas práticas em relação a EREER possam se construir e se efetivar de forma mais consolidada e também destacaram que percebem as formações continuadas, atualmente ofertadas pela rede, como insuficientes para esse propósito, em função da falta de aprofundamento, não serem muito conectadas com as vivências práticas

e por serem descontinuas (a cada nova formação, uma temática diferente), indicando, dessa forma, uma permanência acerca dessa lacuna.

Dessa forma, pensamos que seja necessária uma mudança de perspectiva em relação à política de formação no que se trata da EREER, passando a se efetivar como uma formação aprofundada e contínua e que além de conteúdo teórico, as formações sejam espaços para a socialização de práticas já vivenciadas por outras instituições, contribuindo para a mudança de concepções e perspectivas das professoras/es para a construção de práticas promotoras da EREER. É importante, portanto, que as formações tenham como um dos seus objetivos a reflexão e conscientização em relação a necessidade da mudança das concepções e das práticas voltadas para a EREER.

Propomos ainda que a educação das relações étnico-raciais se torne um dos princípios que fundamentam a política de ensino da rede em relação a Educação Infantil. Para contribuir com essa reflexão, apontamos que algo semelhante a essa proposta já ocorre no município, em outra área temática: a ludicidade e a brincadeira na Educação Infantil.

A perspectiva de que o brincar deve fazer parte do cotidiano de creches e escolas está posto na política de ensino da Educação Infantil do município de Recife, como um dos seus princípios norteadores. Sendo assim, o centro de formação da rede, continuamente, vem propondo formações sobre o lúdico de forma teórica e prática para todos/as profissionais que trabalham em creches e escolas de Educação Infantil. Ao se tornar um dos princípios que deve basear a prática nas unidades de Educação Infantil, a rede municipal determinou a elaboração de diferentes projetos e materiais são produzidos, ao passo que são ofertadas formações para tornar os profissionais conscientes acerca da importância do brincar para o desenvolvimento das crianças.

Acreditamos que algo semelhante poderia ser efetivado em relação a EREER, no sentido da proposição de ações de formações mais aprofundadas e com continuidade, e que traga, além do conteúdo teórico, vivências práticas de diferentes escolas e creches. É possível, inclusive, articular nas formações a proposta do brincar e da EREER na prática pedagógica, uma vez que o lúdico deve permear as atividades realizadas nas creches e escolas de Educação Infantil. Essa reflexão nos leva ao último ponto que será abordado no encerramento desse texto: a proposta curricular da Educação Infantil que tenha como um dos princípios a EREER.

O currículo pode ser considerado como um espaço de disputas, conflitos e que é influenciado pela complexidade presente na sociedade (MOREIRA; SILVA, 1999; GOMES, 2012). Os conflitos e disputas também ocorrem em relação à construção de propostas

curriculares voltadas para a EREER, em que diferentes atores sociais influenciam na sua efetivação. Destacamos, em texto anterior, que no que se refere às orientações para Educação Infantil presentes na BNCC foram excluídos os termos referentes às relações étnico-raciais, permanecendo, entretanto, orientações relacionadas à identidade e às diferenças (SIMÕES; RESNICK; LIMA, 2020).

O presente estudo apontou que a orientação presente nas diretrizes curriculares em relação a trabalhar o conteúdo da EREER, ao longo do ano, foi apropriada pelas professoras entrevistadas, ao menos em seus depoimentos.

Também destacamos, a partir do estudo, a potencialidade dos projetos e do trabalho coletivo na construção de propostas curriculares que tenham como foco práticas relacionadas a EREER. Nesse sentido, a ideia de construir políticas de ensino que tenham como um dos princípios as relações étnico-raciais favoreceriam também a construção de um currículo da Educação Infantil que contemple o conteúdo da EREER. Propomos que essa construção possa basear-se no que já é proposta no texto da BNCC para a Educação Infantil, a partir dos campos de experiências presentes nesse documento.

No campo de experiência **O eu, o outro e o nós**, o currículo pensado para a EREER pode colocar como um dos objetivos educacionais, as atividades que promovam o contato com imagens, filmes, fotografias que apresentem a cultura africana e afro-brasileira; imagens e fotografias de pessoas com diferentes características físicas (negras, brancas, asiáticas, com cabelos ondulados, cacheados, crespos, etc.); imagens, filmes e fotografias de festivais, celebrações e costumes de origem africanas e afro-brasileiras; atividades que utilizem espelhos incentivando que as crianças desde pequenas apreciem e valorizem sua aparência; entre outras tantas propostas que podem ser pensadas.

O segundo campo de experiência proposto na BNCC para a Educação Infantil é o **Corpo, gestos e movimentos**. Nesse campo, podemos pensar em atividades que tragam o princípio do cuidado do corpo considerando e respeitando as diferenças; propostas que possam promover o contato com músicas e brincadeiras que utilizem os movimentos e que tenham origem africanas e afro-brasileiras, explorando as diferenças e as semelhanças culturais percebidas; atividades que despertem a curiosidade das crianças em relação as linguagens corporais, a dança e a música de diferentes origens; atividades de faz de conta, imaginação possibilitando o conhecimento das diferentes culturas.

No campo de experiência **Traços, sons, cores e formas**, podemos pensar na proposta curricular que apresente para as crianças o contato com pinturas modelagens,

colagens que tenham origem africanas e afro-brasileiras, explorando os diferentes traços e cores; o trabalho com a musicalização também é uma importante ferramenta que pode propor experiências de contato com a cultura afro-brasileira; entre outras formas de apresentar as manifestações artísticas e culturais.

O quarto campo de experiência traz como proposta a **Escuta, fala, pensamento e imaginação**, e podemos pensar em dois principais eixos para esse campo: o que traz atividades de experiências da cultura oral; e o eixo de atividades que despertem o interesse pela cultura escrita. Dessa forma, as atividades que promovam a EREER podem trazer atividades inspiradas nos Griots (contadores de histórias orais), quando é importante convidar para que as crianças participem em rodas de conversar, possam interagir com as histórias, criar parte delas, ou recontá-las; em relação as atividades voltadas para a cultura escrita, é importante que nas rodas de leituras, façam parte das escolhas feitas pelo/a professor/a, livros de literatura infantil afro-brasileira (aqueles que trazem personagens negras/os e/ou apresentam elementos culturais africanos, nas imagens e linguagem), ao realizar a leitura é importante o incentivo à participação e interação das crianças e a intencionalidade da/o professor/a para incentivar o despertar do interesse das crianças pela leitura e por diferentes culturas.

O último campo de experiência proposto pela BNCC trata de **Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações** e a proposta curricular para esse campo de experiência, considerando a EREER, pode trazer como atividades aquelas que incentivem as crianças a explorarem as diferenças do ambiente físico de diferentes locais e suas diferenças culturais; atividades em incentivem o raciocínio e que promovam a identificação de quantidades, utilizando jogos de origem africana, como os jogos do tipo Mancala, trabalhando sua origem e incentivando que as crianças busquem informações a partir de sua curiosidade sobre essas culturas; entre outras propostas possíveis dentro desse campo.

Compreendemos que a pesquisa não termina com o seu processo de conclusão, mas sim, como uma possibilidade de apontar para quais direções estudos futuros poderiam aprofundar. Uma dessas possibilidades em relação a política educacional é de nos perguntarmos como poderíamos aprender com os exemplos de outras redes de ensino voltadas para a Educação Infantil? Uma pesquisa que fizesse um levantamento de experiências de políticas voltadas para a EREER na Educação Infantil outros municípios e outros estados poderiam contribuir para a ampliação desse campo de estudo.

Outro questionamento que permanece é de que maneira as formações poderiam articular melhor a prática voltada para a EREER e os princípios da Educação Infantil? Estudos que se voltem especificamente para mapear as experiências já existentes de formações para a EREER nessa modalidade de ensino serão importantes para a efetivação da EREER nas escolas de Educação Infantil.

Por fim, outra possibilidade é pensar como as crianças poderiam contribuir para esse processo de construção de propostas curriculares voltadas para a EREER? Considerando que na Educação Infantil as crianças devem ser o centro do planejamento das práticas curriculares, uma pesquisa que aprofunde as reflexões de como realizar essa proposta pode contribuir para os estudos na área.

Ao longo do processo de pesquisa, também foi possível que eu refletisse sobre a minha prática profissional como professora auxiliar da educação escolar especial que atua em uma creche/escola. No cotidiano escolar, nos deparamos com situações e momentos em que, acredito, ser necessário nos posicionar sobre uma fala, uma ação e/ou uma atitude que reproduzem o racismo nesses espaços, pois esta é uma postura que todas/as que fazem parte da comunidade escolar devem ter. Essas ações também fazem parte do posicionamento político que todas/os profissionais precisam construir para que a EREER se efetive nos espaços escolares. Percebo que o processo da pesquisa contribuiu ainda mais para que meu olhar, enquanto uma profissional que atua na Educação Infantil, permaneça atenta para essa questão.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. **Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos**. Educ. Soc., Campinas, v. 35, n. 127, p. 461-474, abr.-jun. 2014.

ABRAMOWICZ, Anete; MORUZZI, Andrea Braga. **Infância na contemporaneidade: questões para os estudos sociológicos da infância**. Crítica Educativa: Sorocaba/SP, v. 2, n. 2, p. 25-37, jul/dez. 2016.

ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos Educação Infantil: um balanço a partir do campo das diferenças. **Pro-Posições**, Dez 2017, vol.28, suppl.1, p.182-203. ISSN 0103-7307

BARBOSA, Ivone Garcia; SOARES, Marcos Antônio. **Educação Infantil e pobreza infantil em tempos de pandemia no Brasil: existirá um “novo normal”?** Revista Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 35-57, jan./jan., 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79044> Acesso em: 12/02/2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. Tradução de: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 25-58.

_____. Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

_____. A identidade racial em crianças pequenas. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012. p. 98-117.

BERSANI, Humberto. (2017). Racismo estrutural e o direito à educação. **Educação Em Perspectiva**, 8(3), 380-397. Disponível em: <https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v8i3.892> Acesso em: 17 mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm >. Acesso em: 16 abr. 2020.

BRASIL. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013a.

BRASIL, Site Nações Unidas. **Grupo de Trabalho da ONU sobre Afrodescendentes divulga comunicado final sobre visita ao Brasil.** 2013b. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/grupo-de-trabalho-da-onu-sobre-afrodescendentes-divulga-comunicado-final>. Acesso em: 05 abr. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Ministério da Educação - MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas.** Brasília: MEC, 2004.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011 ISSN 1645-1384 (online). Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org Acesso em: 03/02/2022.

CARREIRA, Denise; SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Indicadores da qualidade na educação: relações raciais na escola.** Denise Carreira, Ana Lúcia Silva Souza (Org.) São Paulo: Ação Educativa, 2013.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em educação- Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

_____. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola** (org.). São Paulo: Selo Negro, 2001.

_____. Introdução. In: BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução Nº 510**, de 07 de abril de 2016.

CORSARO, William A.. **Sociologia da infância**. São Paulo: Artmed, 2011. Tradução por Lia Gabriele Regius Reis.

CRUZ, Tânia Mara. **Espaço escolar e discriminação: significados de gênero e raça entre crianças**. Educ. rev., Mar 2014, vol.30, no.1, p.157-188. ISSN 0102-4698

DAMIÃO, Flávia de Jesus. **Primeira infância, afrodescendência e educação no Arraial do Retiro**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2007.

DIAS, Lucimar Rosa. **Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo**. Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 51 set. /dez. 2012.

DIP, Flávia Franzini; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. **Sociologia da Infância, protagonismo infantil e cultura de pares: um mapeamento da produção acadêmica sobre o tema**. Revista Zero-a-seis v. 21 n. 39 Jan./Jun. 2019.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito**. Belo Horizonte: Autêntico, 2004.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. [livro eletrônico] /Maria Laura Puglisi Barbosa Franco. – 1. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2021. Edição do Kindle.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago 2003 Nº 23. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XknwKJnzZVFpFWG6MTDJbxc/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 13/10/2021.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005a. p. 39-62.

_____. Educação e Relações raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/ Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade, 2005b. p. 143-154.

_____. Educação, relações étnico -raciais e a Lei nº 10.639/03: breves reflexões. In: BRANDÃO, Ana Paula (org.). **Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho (A cor da cultura; v.4), 2010. p. 19-25.

_____. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, jan/abr 2012

_____. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

KOHAN, Walter Omar. Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016212, p. 1-9, 2020. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16212/209209213391>> Acesso em: 11 ago. 2020.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: KRAMER, Sonia; Bazilio, Luiz Cavaliere. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003. Disponível em:

<https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/23857/16830>

Acesso em: 10 abr. 2021.

MARCHI, Rita de Cássia. **As Teorias da Socialização e o Novo Paradigma para os Estudos Sociais da Infância**. Educação & Realidade, vol. 34, núm. 1, jan/abril, 2009, pp. 227-246. Porto Alegre.

MINAYO, Maria Cecília de S. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da Pesquisa Social. In: MINAYO, Maria Cecília de S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1999. Tradução por Maria de Aparecida Baptista – 3. ed.

MOTTA, Flávia; PAULA, Claudemir de. **Questões Raciais para Crianças: resistência e denúncia do não dito.** Educ. Real., 2019, vol.44, no.2. ISSN 2175-6236

MUNANGA, Kabengele. Mestiçagem e experiências interculturais no Brasil. In: SCHWARCZ, Lília Moritz. **Negras Imagens: Ensaio sobre Cultura e Escravidão no Brasil.** São Paulo: Editora da universidade de São Paulo: Estação Ciência, 1996.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos.** Revista Usp, São Paulo, n. 68, p.4657, dez. /fev. 2005-2006.

NUNES, Mighian Danae Ferreira. **Mandingas da infância: as culturas das crianças pequenas na escola municipal Malê Dabalê, em Salvador (BA).** Tese (doutorado) Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.

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

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. **Infância, raça e “paparicação”.** Educ. ver. [online]. 2010, vol.26, n.2, PP.209-226. ISSN 0102-4698.

PROUT, Alan. **Reconsiderando a nova sociologia da infância.** Cadernos de Pesquisa, v.40, n.141, p.729-750, set/dez. 2010.

QVORTRUP, Jens. **A infância enquanto categoria estrutural.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

SANTIAGO, Flávio. **Gritos sem palavras: Resistências das crianças pequenininhas negras frente ao racismo.** Educ. rev., Jun 2015, vol.31, no.2, p.129-153. ISSN 0102-4698

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus.** Coimbra: Edições Almedina, S.A., 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Orgs.). **Crianças e miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

_____. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância**. Revista Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

_____. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto e GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (ORG.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, p. 17-39, 2008.

_____. A Sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: TEODORA, R.; GARANHANI, M. (Orgs.). **Sociologia da Infância e a Formação de Professores**, Curitiba: Champagnat Editora, 2013.

SILVA, Claudilene Maria da. **Professoras negras: construindo identidades e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

_____. **Práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras: a volta inversa na árvore do esquecimento e nas práticas de branqueamento**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

SILVA JUNIOR, Hédio; BENTO, Maria Aparecida Silva; CARVALHO, Silvia Pereira de (org.). **Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - Ceert: Instituto Avisa Lá - Formação Continuada de Educadores, 2012.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; SOUZA, Gizele de. **Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas em Educação Infantil**. Educ. rev., Mar 2013, no.47, p.35-50. ISSN 0104-4060

SIMÕES, Patrícia; RESNICK, Riva; LIMA, Fernanda. Base nacional comum curricular da educação infantil: identidade étnico-racial em questão. P. 81-90. In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; SÜSSEKIND, Maria Luiza; HONORATO, Rafael Ferreira de Souza (Org). **Políticas curriculares no pne (2014-2024) e desdobramentos (neo) conservadores:**

tensões, desafios e resistências. João Pessoa: Editora UFPB, 2020.

TELES, Carolina de Paula. **Representações sociais sobre às crianças negras na educação infantil: mudanças e permanências a partir da prática pedagógica de uma professora.** Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em educação- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil.** Tese (Doutorado)- Programa de Pós-graduação em Educação- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

_____. Diversidade Étnico-Racial: Por Uma Prática Pedagógica Na Educação Infantil. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais.** São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012. p. 119-137.

TRIVINÓS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

ANEXOS

Anexo-A

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Cumprimento Sr./Sr. ^a ao tempo em que o (a) convido para participação na pesquisa intitulada: **Educação Infantil e relações étnico-raciais: desafios e possibilidades de práticas pedagógicas antirracistas**. A referida pesquisa tem como objetivo principal: compreender como professoras de escolas de Educação Infantil constroem/desenvolvem práticas pedagógicas orientadas para o antirracismo e será realizada pela pesquisadora Fernanda Alencar Lima, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, da Universidade Federal Rural de Pernambuco e a Fundação Joaquim Nabuco.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista virtual, a ser transcrita na íntegra quando da análise dos dados coletados. O (A) Sr (a). tem plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, contudo, será mantido o anonimato dos respondentes participantes da pesquisa. Dessa forma, a participação na pesquisa não incide em riscos de qualquer espécie para os respondentes. A sua aceitação na participação dessa pesquisa contribuirá para a mestranda escrever sobre o tema que estuda, a partir da produção do conhecimento científico.

Consentimento pós-informação

Eu, _____, estou ciente das condições da pesquisa, acima referida, da qual livremente participarei, sabendo ainda que não serei remunerado/a por minhas contribuições e que posso afastar-me quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo/a pesquisador/a, ficando uma via para cada um/a.

Recife, PE, _____ de _____ de 2020.

Assinatura do/a participante

Assinatura do/a pesquisador/a

Anexo-B

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES**

Recife, 01 de dezembro de 2020.

Carta de Apresentação

Ao Grupo de Trabalho em Educação das Relações Étnico Raciais- GTERÊ/Prefeitura da Cidade do Recife

Venho por meio desta apresentar a mestranda FERNANDA ALENCAR LIMA, CPF: 416.542.258-43 regularmente matriculada no Programa de Mestrado em Educação, Culturas e Identidades (UFRPE/Fundaj) que desenvolve a pesquisa intitulada “EDUCAÇÃO INFANTIL E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS”. Convidamos a Instituição para contribuir com a pesquisa em andamento, onde o objetivo principal é compreender quais as percepções de professoras (es) que atuam em escolas de Educação Infantil sobre práticas pedagógicas antirracistas será orientada pela professora Patrícia Simões e coorientada pela professora Claudilene Maria da Silva.

A coleta contará com entrevistas realizadas de forma remota com professoras que estejam atuando em escolas de Educação Infantil, a principal contribuição do GTERÊ será por meio da indicação de professoras/es que já realizam em suas salas de aulas atividades pedagógicas com a perspectiva antirracista.

Há o compromisso das pesquisadoras de divulgação dos resultados da pesquisa e de busca de meios para que se ofereça um retorno para as/os participantes e para a sociedade em geral. Desde já, agradecemos a colaboração do GTERÊ.

Atenciosamente,

Patrícia Maria Uchoa Simões

Coordenadora do PPGEI

Anexo-C

Roteiro de entrevistas

Reconhecimento do corpo e da estética negra e construção positiva do pertencimento racial

- 1) Como você percebe que as crianças negras se identificam com suas identidades? Quais situações a levam a ter essa percepção?
- 2) Como você planeja atividades que envolvam o contato das crianças com imagens de pessoas com diferentes estéticas e posições sociais?
- 3) Você tem lembrança de alguma dessas atividades? Pode falar um pouco sobre como foi?
- 4) Como é possível refletir sobre o significado de produções culturais, como parte da luta histórica de resistência contra o racismo nas práticas pedagógicas?

Conhecimento de leis e documentos oficiais sobre educação e relações raciais

- 1) Em sua formação inicial ou encontros de formação continuada você conheceu a Lei nº 10.639/2003? E as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?
- 2) Como a promulgação da Lei n. 10.639/2003, e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana influenciaram/influenciam nas suas práticas pedagógicas?
- 3) Quais outros documentos ou materiais você já utilizou/utiliza, no que se refere à implementação do conteúdo da Lei n. 10.639/2003 e as relações étnico-raciais?

Inserção e abordagem de conteúdos sobre história e cultura africana e afro-brasileira

- 1) De que forma você busca aproximar os objetivos específicos das atividades com o que foi previsto na Lei n. 10.639/2003 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?

2) Como você percebe que a utilização de materiais, como livros, brinquedos, vídeos, músicas, e etc. pode estimular para as crianças novas visões sobre a cultura africana e afro-brasileira, revelando, inclusive, conhecimentos africanos e afro-brasileiros?

Existência de recursos didático-pedagógicos na escola

1) Antes do isolamento social, durante as aulas presenciais como as crianças reagiam a livros, brinquedos e jogos com referências sobre a cultura africana e afro-brasileira?

2) Durante as atividades remotas, como você busca apresentar materiais didático-pedagógicos (livros, CDs, DVDs e outros materiais) que contribuam para a educação das relações raciais no cotidiano?

Acesso à atividades remotas e possibilidades/desafios de propostas antirracistas

1) Durante os meses de pandemia e conseqüente impedimento de atividades presenciais como a escola tem acompanhado as crianças em relação ao acesso às atividades remotas?

2) Quais são os principais desafios e possibilidades que você percebe para construção de propostas pedagógicas antirracistas?

